UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSIFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
(PPG-LETRA)

SANDRA COELI BARBOSA DOS SANTOS

CARREFOUR DE CULTURES:

relações interculturais construídas por jovens aprendizes de francês em um Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo

SÃO PAULO – SP
2022

SANDRA COELI BARBOSA DOS SANTOS

CARREFOUR DE CULTURES:

relações interculturais construídas por jovens aprendizes de francês em um Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Letras no Programa de Pós-Graduação em Línguas Estrangeiras e Tradução (PPG-Letra)

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

SÃO PAULO - SP

2022

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Sandra Coeli Barbosa dos Santos

Data da defesa: 06/10/2022

Nome do Prof. (a) orientador (a): Prof. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 02/12/2022

Heloisa A. Costa

(Assinatura do (a) orientador (a)

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.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S194c

Santos, Sandra
Carrefour de Cultures: relações interculturais construídas por jovens aprendizes de francês em um Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo / Sandra Santos; orientadora Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa Costa - São Paulo, 2022.
213 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

1. Cultura. 2. Língua francesa. 3. Educação. 4. Aprendizagem. 5. Antropologia . I. Costa, Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa, orient. II. Título.

Nome: DOS SANTOS, Sandra Coeli Barbosa, ***Carrefour de Cultures*: relações interculturais construídas por jovens aprendizes de francês em um Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022, 213 pp.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A pá lavra culturas na minha língua.

Sandra Coeli

Ao meu filho, Sami Barbosa Adissi, pelo sentimento e partilha de amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, a Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa por ter aceitado me orientar nesta pesquisa.

Agradeço à Capes por tornar possível a realização desta tese e aos professores da banca pela disponibilidade em ler e avaliar meu trabalho.

Agradeço à Profa Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia por ter me ensinado a enxergar outras perspectivas no ensino de língua francesa e na vida.

Agradeço à minha família, minhas irmãs, Célia Varela e Sula, que me inspiram.

Agradeço aos amigos Talita, minha parceira que me acolhe e cuida desde que cheguei em São Paulo, e Ronaldo, o caboclo de lá. Agradeço às minhas amigas de João Pessoa que me dão força e me fazem acreditar na partilha de afeto. Agradeço a todos os amigos daqui e de lá, a família que se faz sempre presente.

Agradeço também ao pai do meu filho e sua família, que também se tornou a minha, por estarem dando tanto amor e segurança ao meu filho Sami, enquanto eu estive trilhando o caminho da pesquisa longe dos meus.

Agradeço à Paula Adissi, a primeira pessoa que me disse que eu era capaz e que eu ia "chegar longe" com esse projeto.

Agradeço ao psicoterapeuta Prof. Dr. Andrés Eduardo Aguirre Antúnes por ter me acolhido no momento de grande crise e ter me acompanhado durante um ano e meio no escritório de saúde mental. Agradeço ao serviço e equipe médica de psiquiatria do Centro Escola Butantã, pelo atendimento e acompanhamento psiquiátrico. Sem esses profissionais tudo teria sido muito doloroso e difícil.

Por fim, agradeço à minha trajetória, aos sentimentos de solidão, tristeza, indignação, mas também de força, determinação e sonho que me nutrem e me fazem ser quem sou.

Agradeço à minha existência e persistência.

Agradeço à minha mãe, dona Josefa, que está sempre do meu lado e que ainda me põe no colo em meus sonhos.

Agradeço à professora de francês do CEL-Ceneart e aos alunos que participaram deste projeto, pessoas que tornaram um sonho possível. Merci beaucoup!

DOS SANTOS, Sandra Coeli Barbosa. ***Carrefour de Cultures:*** **relações interculturais construídas por jovens aprendizes de francês em um Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo**

RESUMO

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as relações entre culturas são objeto de estudos e pesquisas que buscam, em geral, identificar e mostrar como a língua estudada é marcada por diferentes manifestações que expressam maneiras de estar e de agir no mundo. Os diversos documentos orais ou escritos ou multimodais utilizados na sala de aula expressam a complexidade da relação língua e manifestações culturais. Tal aspecto, no entanto, muitas vezes, não colocam em primeiro plano as vozes plurais dos alunos e seus aprendizados são deixados à margem do processo global de aprendizagem da língua. Diante desse fato, esta pesquisa teve como objetivo compreender e identificar, do ponto de vista dos alunos, quais são essas manifestações culturais e interculturais e como elas podem ser explicitadas no contexto de ensino e aprendizagem. O quadro teórico da pesquisa se baseou, prioritariamente, no conceito de cultura a partir da antropologia moderna estudado por dois autores, Roy Wagner (1975) que discute a antropologia reversa e Eduardo Viveiros de Castro pela abordagem do perspectivismo ameríndio. Na didática das línguas, as referências adotadas foram Abdallah-Pretceille (1999); Devin (2017) Em relação à metodologia da pesquisa, ela foi de natureza qualitativa seguindo a abordagem etnográfica para evidenciar que a explicitação de manifestações vai além da sala de aula e compreende os diversos ambientes nos quais o aluno está inserido e circula. Assim, a partir da produção oral e escrita em língua francesa, os alunos, entre 15 e 18 anos, inscritos em dois grupos de francês de um Centro de estudos de línguas do estado de São Paulo, localizado na cidade de Osasco, participaram do projeto *Carrefour de Cultures*, desenvolvido no primeiro e segundo semestres de 2019. Os dados da pesquisa foram coletados durante a realização do projeto e foram analisados a partir de duas categorias principais: Culturas urbanas, diversidade e perspectivas interculturais. O corpus foi constituído pelas atividades de sala e pelo "carnet de bord interculturel" produzido pelos alunos. Os resultados mostraram que a percepção das relações interculturais se deu de forma diversa nas produções orais e escritas e que foi significativamente explicitado pelos alunos. O envolvimento da professora no projeto evidenciou também a importância de tratar de tal temática em situações de formação inicial e continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Interculturalidade. Antropologia da Educação. Ensino-aprendizagem de língua francesa.

DOS SANTOS, Sandra Coeli Barbosa. ***Carrefour de Cultures:*** **relações interculturais construídas por jovens aprendizes de francês em um Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo.**

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères, les rapports entre cultures sont objets d'études et de recherches visant, en général, à identifier et montrer comment la langue étudiée est marquée par des différentes manifestations qui révèlent des manières d'être et d'agir dans le monde. Dans la salle de classe, les documents oraux et écrits utilisés sont censés montrer la complexité du rapport langue et manifestations culturelles. Ceci, cependant, dans plusieurs situations, n'explicitent pas, en premier plan, les voix plurielles des élèves et leurs différentes manières d'apprendre sont mises à l'écart du processus global de l'apprentissage de la langue. Partant de cette constatation, cette recherche a eu comme objectif comprendre et identifier, du point de vu des élèves, quelles sont ces manifestations culturelles et interculturelles et commet elles peuvent être mise en lumière dans le contexte d'enseignement-apprentissage. Le cadre théorique de cette recherche s'est basé, prioritairement, dans le concept de culture pris dans l'anthropologie moderne étudié par deux auteurs, Roy Wagner (1975) qui discute de ce qui c'est l'anthropologie reverse et Eduardo Viveiros de Castro selon l'approche du perspectivisme amérindien. Dans la didactique de langues les références adoptées ont été Abdallah-Pretceille (1999); Devin (2017). Par rapport à la méthodologie de recherche, elle est de nature qualitative suivant aussi l'approche ethnographique pour mettre en évidence les manifestations qui vont au-delà de la salle de classe comprenant les divers entourages dans lesquels l'élève est inséré et y circule. Ainsi, à partir de la production orale et écrite en langue française, les élèves, entre 15 et 18 ans, inscrits dans des deux groupes de français d'un Centre d'Etudes de Langues de l'état de São Paulo, situé dans la ville de Osasco, ont participé du projet *Carrefour de Cultures*, développé dans le premier et deuxième semestre de 2019. Les données de la recherche ont été collectées pendant la réalisation du projet et ont été analysées à partir de deux catégories principales : cultures urbaines et diversité et perspectives interculturelles. Le corpus a été constitué par les activités réalisées dans la salle de classe et par les données du "c*arnet de bord interculturel*" élaboré par les élèves. Les résultats ont montré que la perception des élèves sur les rapports interculturels s'est manifestée de forme diverse dans les productions orales et écrites et qu'elles ont été significativement explicitées dans le "c*arnet de bord interculturel*". L'implication de l'enseignante dans le projet a mis en évidence aussi l'importance de traiter cette thématique dans des contextes de formation initiale et continue des enseignants.

MOTS-CLÉS : culture; interculturalité; anthropologie dans l'éducation; enseignement-apprentissage de la langue française.

DOS SANTOS, Sandra Coeli Barbosa. ***Carrefour de Cultures:*** **relações interculturais construídas por jovens aprendizes de francês em um Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo**

ABSTRACT

In the context of teaching and learning foreign languages, the relations between cultures are the main object of studies and investigations which seeks, in general, to identify and put in evidence how the studied language is associated with a range of manifestations that expresses different ways to be and act in the world. The various documents, oral, written, or multimodal, utilized in the classroom show the complex relationship between language and cultural manifestations. However, this aspect often seems not to highlight the different student's voices, and many apprenticeships are left behind in the process of learning a new language itself. Due to this fact, this research had the objective to comprehend and identify, from the student's point of view, what are those intercultural manifestations and how they can be demonstrated in the teaching and learning context. As a theoretical background, the investigation is based predominantly on the concept of culture from modern anthropology adopted by two main authors, Roy Wagner (1975) who discusses reverse anthropology, and Eduardo Viveiros de Castro with his approach to Amerindian perspectivism. From the language didactic, the embraced references were Abdallah-Pretceille (1999); Devin (2017). With regard to the methodological aspects, the research has a qualitative nature based on an ethnographic approach**,** to evidence that the cultural manifestations go beyond the classroom and comprehend other social places where the students are embedded. In this way, using oral and written production in the French language, the students between 15 and 19 years old, registered in two study groups in the Language Study Center of São Paulo State, located in Osasco city, took place in a project named Carrefour de Cultures during 2021. The research data were collected during the project's execution and were analyzed from two main categories: Urban Culture and Diversity, and Intercultural Perspectives. A corpus of analysis was constituted by classroom activities and the journal interculturel made by the students. The research findings evidence that perceptions of intercultural relationships were expressed in different ways in the oral and written productions, and were emphasized by the participant students. The engagement of the associated teacher is also an indication of the importance of treating this theme in both initial and continuous teaching training.

KEYWORDS: Culture, Interculturality, Anthropology in Education, and French Language Learining and Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto do Calçadão de Osasco 71
Figura 2: Pesquisadora e Alunos participantes **81**0
Figura 3: Professora Tamires e pesquisadora Sandra **8**1
Figura 4: Alunos-Participantes 84
Figura 5: Professora Tamires e alunos participantes 88
Figura 6: Card 89
Figura 7: Cards 2 89
Figura 8: Sala de Aula U2 92
Figura 9: Sala de Aula U1 I 94
Figura 10: Sala de aula U1 95
Figura 11: Grafite colagem 96
Figura 12: Colagem grafite 98
Figura 13: Colagem grafite 102
Figura 14: Colagem grafite 103
Figura 15: Colagem grafite 120
Figura 16: Colagem grafite 121
Figura 17: Colagem grafite 122
Figura 18: Colagem grafite 206123
Figura 19: Colagem grafite 124
Figura 20: Colagem grafite 125
Figura 21: Colagem grafite 126
Figura 22: Colagem grafite 127
Figura 23: Colagem grafite 128
Figura 24: Colagem grafite 129
Figura 25: Colagem grafite 132
Figura 26: Colagem grafite 133
Figura 27: Colagem grafite 134
Figura 28: Colagem grafite 135
Figura 29: Colagem grafite 136

Figura 30: Colagem grafite 137
Figura 31: Colagem grafite 138
Figura 32: Colagem grafite 141
Figura 33: Colagem grafite 181
Figura 34: Colagem grafite 192
Figura 35: Colagem grafite 193
Figura 36: Colagem grafite 194
Figura 37: Colagem grafite 195
Figura 38: Colagem grafite 196
Figura 39: Colagem grafite 198
Figura 40: Colagem grafite 199
Figura 41: Colagem grafite 200
Figura 42: Colagem grafite 201
Figura 43: Colagem grafite 20602
Figura 44: Colagem grafite 203
Figura 45: Colagem grafite 20604

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos matriculados no primeiro semestre de 2018 73
Tabela 2: Alunos-Participantes 86
Tabela 3: Pourquoi apprendre le français? / Por que aprender o francês? 90
Tabela 4: En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de vos projets personnels et/ou professionnels ? / Como a língua francesa será útil na realização de seus projetos pessoais e/ou profissionais? 92
Tabela 5: O que você espera como aprendizagem ao final do curso de francês no CEL? 96
Tabela 6: Instrumentos de Pesquisa 99
Tabela 7: Unidades do Projeto *Carrefour de cultures* 103
Tabela 8: O projeto *Carrefour de Cultures* 112
Tabela 9: O projeto Carrefour de Culture..... 117
Tabela 10: objetivos do Projeto Carrefour de Cultures 130
Tabela 11: produção de dados 142
Tabela 12: Categorias de análise 148
Tabela 13: A escrita e a aprendizagem..... 178
Tabela 14: questões para análise do projeto..... 182

LISTA DE SIGLAS

AP – Alunos-Participantes

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBI - Carnets de bord Interculturels

CENEART Colégio Estadual Antônio Raposo Tavares

CEL – Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo

CEL Ceneart – Centro de Estudos de Línguas "Antônio Raposo Tavares"

FLE – Francês Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

PP – professora participante

PO – pesquisador-observador.

SE – Secretaria da Educação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO 17

2 CULTURAS NA ANTROPOLOGIA 20

2.1 FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE FRANCÊS 20

2.2 RELAÇÕES ENTRE CULTURA E COLONIZAÇÃO 30

2.3 AS CULTURAS INVENTADAS: UMA MUDANÇA DE PERSPECTIVA INTERCULTURAL 42

3 METODOLOGIA 621

3.1 OBJETIVOS DE PESQUISA 621

3.2 NATUREZA DA PESQUISA - O MÉTODO DO CAMINHO OU O CAMINHO DO MÉTODO? 63

3.3 CONTEXTO DE PESQUISA 69

3.3.1 A Escola Estadual Antônio Raposo Tavares e o Centro de Estudos de Línguas (CEL-CENEART) 69

3.3.2 Primeiras observações no CEL-Ceneart 75

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 77

3.4.1 Professora-pesquisadora 78

3.4.2 Professora-participante 82

3.4.3 Alunos-Participantes 83

3.4.4 Questionário-perfil 87

3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA 103

3.5.1 Coleta dos dados 104

3.5.2 Dados relevantes de uma pesquisa etnográfica 105

3.5.3 A elaboração do projeto com a professora-participante do CEL-Ceneart 106

3.5.4 Apresentação do Projeto *Carrefour de Cultures* 110

3.5.4.1 Unidade 1: Le Slam 117

3.5.4.2. *Unité 2: Le graffiti* 130

3.6 PRODUÇÃO DOS DADOS E DEFINIÇÃO DO CORPUS 142

4 ANÁLISE DOS DADOS 145

4.1 INTRODUÇÃO 145

4.2 TEMAS E CATEGORIAS 147

4.2.1. No *Carrefour* das culturas 154

4.2.2 A interculturalidade transversal 162

4.2.3 Cultura e colonização 167

4.3 PERSPECTIVISMO INTERCULTURAL 175

4.4 O *CARNET DE BORD INTERCULTUREL* E A INTERCULTURALIDADE NA ESCRITA 177

5 AVALIAÇÃO DO PROJETO CARREFOUR DE CULTURES..... 180
5.1 O PROJETO CARREFOUR DE CULTURES E OS ALUNOS PARTICIPANTE. 182
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 188
APÊNDICES 191
ANEXOS 197

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse pela temática da interculturalidade no ensino de Francês Língua Estrangeira esteve presente em todo o meu percurso acadêmico, mas tornou-se mais significativo no início de minha experiência em sala de aula como professora do idioma e também junto a jovens aprendizes da língua francesa na escola de aplicação da USP quando puder observar as reflexões e descobertas dos alunos nas relações interculturais que estabeleciam.

Posteriormente, já no mestrado, pela realização da pesquisa junto aos alunos do primeiro semestre de graduação em Letras Frances da USP, observei e analisei suas trajetórias de aprendizagem descritas em seus *carnets de bord*, instrumento criado para tornar visível, pelo registro de textos e imagens, os elementos de suas experiências linguísticas e interculturais.

Assim, a pesquisa de mestrado, teve como um de seus objetivos a observação das interações realizadas em contexto de aprendizagem entre os alunos revelando a intensidade do traço, das formas, das cores, das imagens e dos elementos materializados em seus diários de aprendizagem, em seus *carnets de bord*. Evidenciaram-se também a sutileza pessoal das estratégias utilizadas por cada um e em grupo para aprender, compreender, refletir, nomear e registrar a experiência de encontro com o Outro.

O debate, a troca, a construção de conhecimento no coletivo da sala, foram concretizados, por meio do registro em língua francesa nos *carnets de bord*s. Os diálogos estabelecidos permitiram apontar caminhos para ampliar os estudos e pesquisas sobre a aquisição da língua francesa, o que, claramente, foi intensificado pelo papel da reflexão e da autonomia na formação dos aprendizes.

Os dados coletados na pesquisa mostraram que escrever no *carnet de bord* significava registrar o percurso de sua própria aprendizagem, o que propiciou a realização de diálogos autorais e específicos de cada aluno com sua aprendizagem da língua francesa. A concretização da aprendizagem em um formato de escrita revelou-se, também, como uma prática sociocultural dialogada no interior da sala de aula, mas repleta de elementos exteriores a ela. Essa prática da escrita permitiu aos alunos romper com normas pré-estabelecidas, levando-os a desenvolver caminhos mais autônomos, autorais e significativos em seu percurso acadêmico.

Após a realização do mestrado, já trilhando nos caminhos do doutorado, encontrei na Antropologia, grande área de diálogo com esta pesquisa, os elementos para compreender a dimensão dessas questões e, do ponto de vista teórico, aprofundar o conceito de culturas e seus aspectos interculturais em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda motivada pela investigação relacionada aos processos de aprendizagem da língua francesa e sua diversidade em termos da reflexão sobre as manifestações interculturais nesse contexto, a pesquisa de doutorado apontava para uma diferenciação daquela realizada no mestrado. As razoes que me permitem afirmar isso se referem, primeiramente, ao diálogo teórico que procurei estabelecer entre áreas de conhecimento que não necessariamente estão lado a lado: a Antropologia e a Didática de línguas, no nosso caso, a língua francesa.

A possibilidade de discutir e refletir sobre o conceito de cultura de forma mais complexa está relacionada com estudos e manifestações sobre o que se compreende sobre a concepção de língua e linguagem. Através desse percurso teórico interdisciplinar, contraponho algumas perspectivas de como as diferentes áreas do conhecimento tratam do conceito e, por sua vez, podem possibilitar maior entendimento sobre as relações interculturais que ocorrem no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular, do Francês como Língua Estrangeira (doravante, FLE).

No ensino e na aprendizagem de línguas, diferentes abordagens trataram da relação língua e cultura: a transmissão de fatos e conhecimentos históricos de uma determinada civilização; a aquisição de comportamentos, trazendo para a sala de aula a ideia de que aprender uma língua significaria “apagar” as marcas de identidade da cultura de origem para adquirir a cultura estrangeira; e a concepção intercultural, na qual são as culturas, no plural, que devem ser integradas ao contexto de ensino. Tais abordagens trouxeram e trazem para professores, em seus diferentes contextos de atuação, percepções e estratégias de ensino bem diferentes no que se refere aos objetivos, aos materiais didáticos, às atividades e às modalidades de trabalho, priorizando mais ou menos as interações durante a aula.

Outro aspecto determinante e diferencial nessa pesquisa doutoral refere-se à aprendizagem reflexiva e crítica, sob o ponto de vista da reflexão metacognitiva intercultural. Isso quer dizer que, além de dar ênfase ao papel do aluno como centro de seu processo de aprendizagem, a investigação propiciou a intervenção em um contexto de ensino - um centro de línguas do estado de São Paulo - junto a adolescentes que estão imersos em situações plurilíngues, apesar de o sistema de educação brasileiro oficializar, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), somente o inglês.

Assim, por meio da proposta de criação de um "carnet interculturel", os alunos foram expostos a situações interculturais ligadas a manifestações em língua francesa e das relações com a cultura brasileira e outras que a outras que ocorressem pelas atividades propostas. O "carnet interculturel" possibilitaria o registro de todo esse processo é a voz do aluno estaria em evidência.

Considerando o que foi colocado, apresento, a seguir, o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

Objetivo geral - Observar como se desenvolvem as relações interculturais nos espaços de ensino e aprendizagem de francês, em particular, no contexto do CEL-Ceneart, considerando o perfil dos Alunos-Participantes e o contexto no qual estão inseridos, na sala de aula e em seu entorno.

Objetivos específicos

1. Identificar como as relações interculturais entre língua e culturas francófonas e a língua e cultura materna dos Alunos-Participantes se configuram durante a realização do projeto *Carrefour de Cultures*.
2. Identificar e analisar, nas atividades de sala de aula e nos *Carnets de bord Interculturels* (CBI), quais foram os registros dos Alunos-Participantes relativos às temáticas abordadas no projeto *Carrefour de Cultures*.
3. Identificar e analisar quais foram as percepções dos Alunos-Participantes em relação ao desenvolvimento do projeto *Carrefour de Cultures*.

2 CULTURAS NA ANTROPOLOGIA

Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã.

Alfredo Bosi

Nessa seção trataremos dos fundamentos antropológicos, pensando numa abordagem intercultural para o ensino de francês, das relações entre cultura e colonização e as culturas inventadas numa perspectiva intercultural. Iniciaremos por aborda os fundamentos para a abordagem intercultural do ensino de língua estrangeira.

2.1 FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE FRANCÊS

De acordo com Silva (2013), a Antropologia constitui-se enquanto ciência a partir dos estudos realizados em torno do conceito de cultura. Diante da centralidade de tal conceito nesta tese, é necessária a apresentação de um modelo que possibilite perceber suas diferentes acepções ao longo da história de desenvolvimento da área citada, e sobre como ele se articula ao ensino de línguas sob uma perspectiva intercultural.

Nesse sentido, este capítulo se dedica a estudar o conceito de cultura, passando por suas alterações ao longo do tempo, suas modernas epistemologias em diálogo com a interculturalidade, e seus possíveis impactos sobre a didática de ensino de línguas estrangeiras.

Os antropólogos, "desde o século XIX, procuram definir os limites de sua ciência por meio do conceito de cultura" (SILVA, 2013, p. 85). Encontrar uma definição comum e consensual para cultura torna-se um trabalho de difícil execução, uma vez que são múltiplas as abordagens em torno desse conceito e que estas produzem, por muitas vezes, diferentes significações. Torna-se nítido, portanto, que ele é marcado, na Antropologia, por uma complexidade histórica e metodológica característica em sua definição, típicas da evolução da própria ciência.

A resposta mais estendida encontrada na literatura para essa questão é que cultura é tudo aquilo produzido por um povo, suas realizações no plano concreto e imaterial. Essa definição foi criada pelo antropólogo britânico Edward Taylor (1871), um dos primeiros

estudiosos a empregar o termo “cultura” para definir todo e qualquer produto do comportamento, da matéria e do espírito presentes na vida humana.

Embora essa e outras definições mais antigas venham sendo infindavelmente reformuladas pelas Ciências Humanas e Sociais, na Antropologia, o antropólogo americano Sidney Mintz, em seu artigo “Cultura, uma visão antropológica” (2010), preconiza que dois dos sentidos já presentes na formulação de Taylor (1871) permaneceram até os dias de hoje.

O primeiro sentido afirma que, em determinadas sociedades, algumas pessoas possuem cultura, outras são desprovidas dela. O segundo pretende demonstrar que há sociedades com cultura e outras em que a cultura inexiste. Para Taylor (1871), apesar dessas formulações se aproximarem, a primeira estabelece uma diferença de grau, como se existissem estágios de cultura a serem adquiridos, e a segunda expressa uma diferença de espécie e grupo no debate sobre cultura.

Quando se diz que em uma sociedade algumas pessoas têm cultura e outras não, o que impera é uma linha divisória entre o que se considera adequado e inadequado, entre o discurso hegemônico e não hegemônico, ou entre o comportamento considerado como certo e como errado. Nesta perspectiva, bipartite, cultura é um conjunto de atributos adquirido por nascimento, educação, posição social e criação. É algo que se traduz em comportamentos e, ao mesmo tempo, é uma questão de se ter ou não acesso àquilo que se configura em uma escala hierárquica, com características valorizadas social e coletivamente.

No segundo caso, em que o conceito classifica as sociedades que possuem ou não cultura, a definição guarda em si o produto das particularidades históricas de cada grupo. Sua origem é atribuída ao gênio de seus portadores, a sua mitologia e capacidade expressiva, mas que seriam, supostamente, exclusivos de algumas sociedades. Para o autor,

> (...) nestes dois significados antigos, a diferença estava em estabelecer se essa cultura poderia ser transmitida tanto para aquelas sociedades cujos membros não a possuíam, quanto para aquelas onde apenas alguns de seus membros a possuíam. (MINTZ, 2005, p. 224)

Retomando a definição de Taylor (1871), os estudos que se originaram a partir dessa generalidade suscitaram muitas críticas e análises buscando aprofundar o conceito de cultura em sua complexidade, para entender o comportamento, a interação social humana e a aprendizagem. Sabemos que essa definição de Taylor (1871) gerou teorias vigentes em torno desse conceito de cultura postulado por hierarquias, apoiadas por uma visão etnocêntrica e

evolucionista que demarcava um caráter hierárquico-evolutivo para as “etapas” de culturas dos povos primitivos visando a se aproximar dos povos ocidentais civilizados.

Apesar da perspectiva apontada acima ter sua gênese nos primórdios da antropologia como ciência, penso ser ainda possível encontrar resquícios de uma postura etnocêntrica e evolucionista no pensamento moderno sobre cultura no mundo globalizado atual. Se por transmissão entende-se a capacidade humana de aprender e ensinar as diferentes dimensões de uma dada cultura, entender as variações neste conceito pode nos auxiliar a igualmente compreender as formas como as sociedades produzem sentido aos ambientes, métodos, técnicas e perspectivas de ensino-aprendizagem.

O que dizer sobre os impactos de um ensino de línguas baseado em uma perspectiva de cultura tomada no singular e que hierarquiza indivíduos e sociedades? Quais as tarefas e expectativas de aprendizagens geradas a partir de uma postura evolucionista sobre tal conceito?

Um dos pioneiros a criticar essa visão etnocêntrica de hierarquia entre as culturas foi o antropólogo norte-americano Franz Boas (1911;1940) que afirmou que “toda cultura tem sua história própria que se desenvolve de forma particular e não pode ser julgada a partir da história de outras culturas” (BOAS, 1911 [2013], p. 84).

O autor aproxima a História da Antropologia e coloca a diversidade cultural como objeto central de estudo desta última. Em suas pesquisas etnográficas, o autor foi pioneiro em contrapor o determinismo de uma bagagem cultural de base estritamente evolutiva sediada em um discurso determinista biológico, muito em voga na época, ressaltando as diferenças entre as culturas da humanidade. Sobre o tema, o autor adverte que

> [n]os poucos casos em que se tem investigado a influência da cultura sobre as reações mentais de populações, pode-se observar que a cultura é um determinante muito mais importante do que a constituição física. Repito que se pode encontrar nos indivíduos uma relação um tanto estreita entre reação mental e constituição física, mas que ela estará completamente ausente no caso das populações. Nessas circunstâncias, precisamos basear a investigação da vida mental do homem sobre um estudo da história das formas culturais e das inter-relações entre vida mental individual e cultural. Esse é o tema da antropologia cultural. (BOAS, 2005, p. 97)

Usando como alicerce as definições de raça, meio, linguagem e comportamento, Boas (2005) as apresenta como elementos imprescindíveis aos antropólogos para a formação de uma definição de cultura, dentro das múltiplas definições de cultura na Antropologia, existem alguns pontos de concordância e um deles é que as diferenças genéticas ou o meio geográfico

não determinam comportamentos culturais (SILVA, 2013). Logo é possível afirmar que a divisão de raça e classe ou comportamento discriminatório, típicos do evolucionismo cultural, são de ordem social e não determinados pela natureza.

Assim, ações como inferiorizar o trabalho das mulheres ou das pessoas negras ou determinar uma hierarquia entre culturas, categorizando-as em mais ou menos "civilizadas", por exemplo, não possuem bases biológicas, são comportamentos culturais.

Certamente, Franz Boas foi um dos grandes responsáveis por promover um conceito de cultura que entrasse em confronto com as conceituações classificatórias desenvolvidas pela disciplina. Para o autor, considerado o pai da antropologia cultural, a noção de cultura, ao contrário do que se elaborava naquele momento, final do século XIX e início do século XX, deveria englobar universalmente a espécie humana, pois todos os grupos manifestam essa propriedade ou capacidade.

O anti-evolucionismo de Boas, contrapondo a ideia de que as culturas nascem de um modelo primitivo e vão para um modelo evoluído, foi crucial para a compreensão hoje aparentemente óbvia de que a cultura é distribuída igualmente por todos os grupos sociais independentemente de seus níveis de desenvolvimento tecnológico. Questionando a ideia de que as culturas passam por uma evolução, progressiva e linear, aguçando o olhar para as diferenças culturais, e rejeitando assim a forte noção de comparação entre culturas, característica do evolucionismo vigente, desenvolveu-se as bases para sua teoria de relativismo cultural.

Para o autor, cada cultura, no entanto, possui suas propriedades particulares assinaladas por historicidade, espacialidade e temporalidade, e se desenvolve com essas especificidades, pautadas no particularismo histórico. A linguagem, nesse sentido, aparece como um dos *lócus* culturais por excelência.

Em “Raça, Linguagem e Cultura” (1940), por exemplo, Boas (2005) argumenta que as línguas faladas por indígenas norte-americanos eram marcadas por intensos empréstimos léxicos, fonéticos e morfológicos de outros grupos indígenas de espaços vizinhos.

Esse argumento foi politicamente importante para combater as fortes teorias raciais manifestadas à época, pois evidenciava a complexidade de povos nativos, cujas línguas poderiam se desenvolver tanto por convergência de diversas fontes, quanto por divergência, mesmo partindo de uma origem comum. Os estudos de Boas abrem um diálogo intenso entre

Antropologia e Linguística ao longo do século XX, fundamental para as formulações modernas de cultura, de língua e de linguagem.

Nesta tese, almeja-se explicitar um conceito de cultura que dialogue entre o universal e o particular, a partir dos estudos aprofundados de Boas, estando em um lugar de pluralidade e não de generalidade. Pluralidade essa que fazem as culturas serem únicas. Segundo a pesquisadora Maria Margarida Moura (2004), para o antropólogo:

> (...) o universal não é equivalente ao geral, como queria o pensamento evolucionista. O evolucionismo decretou um tipo de desenvolvimento como o caminho natural dos povos, dos seus primórdios até a atualidade, como se tratasse de uma característica adscrita à dinâmica cultural dos grupos humanos, tanto quanto a circulação é uma função do sangue no interior dos vasos do corpo. Na visão de Boas, o universal é a comprovação de um processo que ocorre no cérebro humano como sede de operações cognitivas que fazem parte dele como dado biológico, mas dado biológico hominídeo, capaz de fornecer instrumentos de apreensão da cultura já criada e geração de cultura como movimento criador. O particular por seu turno, só pode ser compreendido no plural. Na verdade, há particularidades, ou seja, histórias particulares. E nelas, menos ainda se pode radicar qualquer determinação, pois cada cultura é um todo integrado específico e desse modo tanto suas partes constitutivas quanto as transformações destas mesmas partes seguem dinâmica própria. Cada cultura é uma unidade entre si (MOURA, 2004, p. 292).

Feita essa argumentação em torno das mudanças do conceito de cultura de acordo com uma perspectiva evolucionista, classificatória, e de uma perspectiva Boasiana ou relativista cultural, pode-se recuperar as questões lançadas anteriormente nesta seção. Sendo a língua um bem cultural passível de transmissibilidade e aprendizagem sistematizada pelos sistemas informais ou formais de ensino.

O que dizer dos impactos em ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras usando como perspectiva um paradigma relativista cultural? Será que há relação entre técnicas, métodos e estratégias didáticas de ensino quando as escolas e os programas educativos se apoiam na noção de pluralidade cultural aqui tensionada? Há um possível favorecimento de uma perspectiva interdisciplinar a partir de tais usos?

No campo antropológico, especialmente com o surgimento das “Teorias Idealistas de Cultura” que inauguram a Antropologia Moderna, deu-se tal interdisciplinaridade entre essas teorias, propostas para se pensar o conceito de cultura sob outras perspectivas. Segundo Roger Keesing (1974) três modelos de abordagens compõem as teorias idealistas. A primeira delas considera a cultura como um sistema cognitivo, tal como preconizado pelas teorias de Dan Sperber (1942) e de Ward Goodenough (1955).

A cultura, nesse sentido, era entendida como um sistema de conhecimento, ou seja, epistemologicamente a cultura está no mesmo domínio da linguagem, como um evento observável, ou seja, nas palavras de Goodenough: “cultura é tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade” (GOODENOUGH, 1955, p. 230).

A segunda abordagem das “Teorias Idealistas de Cultura” ficou conhecida como Antropologia Estrutural na qual a cultura foi considerada como “sistemas estruturais”, ou seja, compunha os sistemas simbólicos criados cumulativamente pelas mentes do ser humano.

Essa ideia de cultura estava alicerçada em um contexto maior chamado de estruturalismo que, em meados do século XX, constituiu-se como um grande paradigma aglutinador das Ciências Sociais. Trata-se de um estilo de pensamento e de método analítico das relações sociais que se difundiu pelos anos 1960 a partir da intelectualidade francesa.

Os postulados estruturalistas eram bastante contrários ao existencialismo, principalmente no tocante a três aspectos dessa corrente de pensamento: o historicismo, o idealismo e o humanismo. Contra o primeiro, o estruturalismo buscava considerar as mudanças temporais como transformações nas relações que constituem um sistema ou até mesmo como oscilações dessas transformações no interior de um sistema cultural. Também se opunha ao idealismo, pois defendia a objetividade do sistema das relações sociais. Assim, tornava-se necessário explicar a maior quantidade possível de fatos constatados. Por último, contra o humanismo, as ideias estruturalistas priorizavam o sistema em detrimento do ser humano, ou seja, acreditava-se na supremacia das estruturas sociais em relação às escolhas individuais.

O grande ponto de partida analítico-metodológico do estruturalismo foi a Linguística, sobretudo inspirado nos estudos de Ferdinand de Saussure (1995[1916]) e Roman Jakobson (1977). O antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, principal expoente do paradigma estruturalista, é quem aproxima a Antropologia do estruturalismo. Ao entrar em contato com a linguística estrutural de Saussure e de Jakobson, torna-se latente que o conceito de cultura apresenta-se em termos estruturais.

Na sua obra célebre “Estruturas Elementares do Parentesco” (1949), Lévi-Strauss postula que através das noções metodológicas da fonologia é possível analisar determinados fenômenos culturais. Para o autor, explicações e estudos do parentesco, por exemplo,

poderiam ser observados de maneira análoga à fonologia, pois ambos são elementos caracterizados pela significação. Eles integram-se em sistemas inconscientes cujas recorrências observadas em muitos lugares afastados uns dos outros sugerem que respondem a leis universais.

Aqui é importante observar que são justamente tais leis universais que Franz Boas questionou a partir de seus estudos, mencionados no início deste capítulo. Além disso, pode-se abrir um parêntese para trazer algumas críticas feitas por Jacques Derrida (1997; 1999) ao estruturalismo, mais especificamente, aos posicionamentos de Lévi Strauss e sua forma de pensar e estudar as culturas.

Em Gramatologia (1999), por exemplo, Derrida preconiza uma historicização do recalque da escritura pela Civilização Ocidental em benefício da *phonê.* A gramatologia, ciência da escritura, confere aos signos sua libertação através do mundo, pois compreende e excede a linguagem. Fazer ciência, para o autor, é escrever o reincidente, o que se repete no real, mas não dá às representações científicas qualquer caráter de verdade. O que Derrida afirmou é que representar a realidade exterior não é mais que fazer uma cópia imagética de algo real em si mesmo.

Nesse sentido, o conhecimento, para o filósofo, é sempre da ordem da escritura, do domínio da repetição e não da reprodução de uma suposta essência. O conhecimento dá-se através de suposição imaginária, uma vez que o objeto é uma não-substância, pois não é possível de ser representado.

Através dessa lógica argumentativa, em “Gramatologia” Derrida (1999) desconstrói pressupostos ocidentais do pensamento, dentre eles a própria noção de estrutura em diálogos sofisticados com Ferdinand Saussure e Claude Lévi-Strauss. Sobre esse último, as críticas de Derrida concentram-se no modelo fonológico de Roman Jakobson adotado pelo etnólogo. Derrida busca os traços do fonologismo especificamente na obra “Tristes Trópicos”, de Lévi-Strauss e denuncia os recalques da escrita. Para Derrida(1999), o antropólogo negligencia a questão da diferença, considerando-a como "escândalo". Salienta que o ideal que subentende a filosofia da escritura é a imagem de uma comunidade imediatamente presente a si mesma, sem diferença, comunidade da fala em que todos os membros estão em alcance da alocução (DERRIDA, 1999).

Ainda, numa postura crítica, Derrida (1979), ao se referir, ao capítulo "Lição de Escritura", da obra “Tristes Trópicos” em que Lévi-Strauss descreve a chegada da escrita nas aldeias nhambiquara, povos indígenas do Brasil[1], levando com ela a introdução da exploração, da perfídia e uma série de estratégias de servidão. Na concepção derridariana, isto comprova que o etnólogo francês não conseguiu descentrar-se do etnocentrismo ocidental, ou seja, a hierarquização de culturas que pressupõe a superioridade de umas em relação a outras.

Sendo assim, aos olhos de Derrida o estruturalismo e a noção de cultura, e consequentemente da linguagem, como algo estrutural permaneciam tributários de uma filosofia da natureza apresentada como inocente, repleta de bondade e beleza, relacionada a partir do espelho igualmente deformado do contra-etnocentrismo ocidental. Esta perspectiva antropológica é analisada por Derrida como uma espécie de etnocentrismo às avessas, sustentado por posicionamentos ético-políticos que acusam o ocidente de estar na origem do assassinato da fala inocente.

O ponto central do enredo de Lévi Strauss, para Derrida, está no fato de ele ter adotado um único modelo de escritura, ou seja, o modelo do pensamento europeu “logocêntrico”. Para o autor, esse é um tipo de modelo que se reproduz em forma de ideologia ao longo da história e que tende a excluir outros tipos e modelos.

> Quando nos tristes trópicos, Lévi-Strauss observa que “os Nhambiquara não sabem escrever... tampouco desenham, com exceção de alguns pontilhados ou ziguezagues em suas cabaças”, já que munidos dos instrumentos que ele lhes forneceu, não traçam mais do que “linhas horizontais onduladas” e que “os esforços da maioria se resumem nisso”, estas anotações são breves. Não apenas não são encontradas na tese, mas esta evidência, oitenta páginas mais adiante (p.123), os resultados a que chegaram bem depressa alguns Nhambiquara e que Lévi-Strauss apresenta como uma inovação cultural inspirada por nossos próprios desenhos”. Ora, não se trata de desenhos representativos, mostrando um homem ou um macaco, mas de esquemas descrevendo, explicando, escrevendo uma genealogia e uma estrutura social (BOAS, 2008, p. 153).

Os esforços de Derrida em desestabilizar a teoria de Lévi-Strauss sobre cultura e língua entre os Nhambiquara é, de certo, parte do projeto do filósofo de questionar o centramento das Ciências Humanas contemporâneas nas bases do estruturalismo. Ao fazê-lo,

[1] “Famosos na história da etnologia brasileira por terem sido contatados “oficialmente” pelo Marechal Rondon e por terem sido estudados pelo renomado antropólogo Claude Lévi-Strauss, os Nambiquara vivem hoje em pequenas aldeias, nas altas cabeceiras dos rios Juruena, Guaporé e (antigamente) do Madeira. Em 2014 contavam com uma população de 2332 indígenas vivendo nas regiões de Mato Grosso e Rondônia” (MILLER, J. 2021).

também acaba por demonstrar que o exercício de pensar a cultura do Outro, tão central para a Antropologia, é passível de ser questionado. Nesse sentido, cabe afirmar o quanto o conceito de cultura está intelectualmente sempre em disputa e em constante renovação.

Aqui, aproveito novamente a oportunidade cíclica de retomada das questões que relacionam conceituações sobre cultura e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que por si, já se aproximam de uma associação entre sujeitos com identidades sociais diferentes, cuja relação de alteridade é produzida na dinâmica em torno da aprendizagem da língua. Tomando como pressupostos, as críticas de Derrida ao estruturalismo levistraussiano, haveria impactos nas estratégias de ensino-aprendizagem ao adotar-se uma perspectiva estruturalista da criação da língua?

Voltando às linhas teóricas da chamada Antropologia Moderna, sobretudo no que diz respeito às definições de cultura, há, por fim, uma terceira via: a Antropologia Interpretativa, também conhecida como simbólica ou hermenêutica.

A Antropologia Interpretativa tem suas origens a partir dos anos 1960, especialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos. Duas de suas vertentes tiveram como expoente o antropólogo britânico Victor Turner (1920-1983) e o norte-americano Cliffort Geertz (1926-2006).

A diferença principal entre ambos está nas influências teóricas: o primeiro mais próximo das ideias durkheimianas e o segundo, filiado aos pressupostos weberianos. No entanto, ambos preconizam uma abordagem cultural como uma dimensão conceitual menos vasta, ou seja, ao invés de buscar grandes explicações, tentam definir a cultura por meio da noção de consenso entre os povos.

Para isso, atentam-se para a discussão sobre o estatuto da dimensão simbólica no pensamento social, em outros termos, que o significado se dá de maneira contextual e não deve ser tomado como um código a ser decifrado de modo distante.

Essa é a principal característica da Antropologia Interpretativa. Nela está a crítica direta a abrangência estrutural do conceito de cultura proposto por Lévi-Strauss, preocupado em compreender as culturas a partir de estruturas distantes de uma empiria mais concreta, propondo a elaboração do conceito de culturas a partir do modelo fonético de Jacobson. Abaixo o autor ilustra a proposta de Lévi-Strauss:

> Lévi-Strauss viu nesse triângulo um método para falar das transformações culturais da natureza, incluindo a ação universal de cozinhar. Ele adaptou o triângulo de máxima distinção entre vogais a um triângulo culinário (Lévi-

> Strauss, 1965) em que os substituídos pelas propriedades dos alimentos, e a oposição entre características acústicas é substituída pela oposição entre cultura e natureza, e entre processado e não processado (DURANTI. 2000, p. 62).

Assim, a ruptura mais radical de toda a obra de Geertz em relação ao enquadramento teórico sobre cultura presente em seus antecessores foi defender que cultura não é algo que está no interior da cabeça das pessoas. Ao contrário, ela é incorporada nos símbolos públicos. É através desses símbolos que os membros das sociedades comunicam e compartilham visões de mundo e valores sejam entre si, seja para as suas futuras gerações. Isso não quer dizer que os símbolos possuem um fim em si mesmo.

Na verdade, a questão principal para Geertz é que os símbolos modelam as maneiras com que as pessoas, em relação umas com as outras, veem, sentem e pensam acerca do mundo. Ele busca entender, portanto, como os símbolos operam como veículos de cultura.

Em *A interpretação das culturas* (1973), Geertz preocupa-se exatamente com a cultura como objeto de análise antropológica. Edward Taylor, por exemplo, – o mesmo que cunhou o termo em Antropologia –, acredita que cultura é um conjunto de crenças, hábitos e comportamentos de um determinado povo. Posição que abre espaço para uma classificação do que é e o que não é cultural nas sociedades. Ao contrário dessa perspectiva, Geertz (1973) postula que cultura não pode ser definida como coisa, como objeto ou como propriedade.

No sentido adotado, a cultura está mais para algo que deve ser percebido e não definido. Não se trata de algo localizável, mas sim um grande sistema de produção de significados, significados estes que são compartilhados publicamente. A cultura pode ser um gesto. Está mais próxima ao campo da linguagem e da forma como as pessoas nomeiam, significam e dão sentido às coisas do mundo, ou seja, a realização de um *ethos*. Em suas palavras:

> O conceito de cultura que defendo é essencialmente um conceito semiótico. Acreditando como Max Weber que o homem é um animal inserido em teias de sentido que ele mesmo teceu, considero que cultura é essa teia e que sua análise deve ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, é uma ciência interpretativa em busca de significados (GEERTZ, 1973, p. 64).

Não só o conceito de cultura evolucionista é criticado por Geertz, mas toda e qualquer utilização da ciência para explicar os fenômenos sociais. Dessa forma, ele procura combater a versatilidade do uso do conceito de cultura e chega a afirmar que este não é passível de explicar toda a complexidade da vida humana. Geertz (1973), defende, portanto, o emprego

limitado do conceito de cultura no campo antropológico a fim de torná-lo mais especializado e, por extensão, poderoso.

O papel da Antropologia nisso tudo não é ser uma ciência experimental à procura de leis, mas antes uma ciência interpretativa em busca do significado. Assim, defende a prática etnográfica[2] a partir do que chama de "descrição densa". Esta tem como objetivo analisar a

> Hierarquia estratificada de estruturas significantes, em termos das quais, segundo o exemplo extraído de Gilbert Ryle, os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são percebidos e interpretados (GEERTZ, 1978, p. 17).

Quando aposta na cultura como um texto, Geertz indica que a etnografia é o ato de ler um manuscrito estranho, repleto de artimanhas, emendas "escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado" (Geertz, 1978, p. 20). A etnografia, segundo ele, objetiva dimensionar o antropólogo junto a seus interlocutores, chamado pelo autor de "nativos", mas sem que o pesquisador tenha a pretensão de se tornar um deles. Geertz diz com isso que etnografar é conversar com os nativos e alargar o universo do discurso da humanidade. E reforça a separação entre "antropólogo" e "nativo".

O importante na contribuição do antropólogo é percebemos que a cultura, nesse sentido, deixa de ser algo que tende a ser percebida de um lugar hegemônico e se abre para a interlocução com as perspectivas nativas. É isso que possibilita à Antropologia compreender os significados das condutas dos Outros e considerar pontos de vistas e vivências particulares.

Nesse sentido, portanto, a cultura não é estática, mas dinâmica e sempre em constante transformação, tanto dentre os nativos, quanto na tentativa de simetrizar perspectivas dos nativos e dos pesquisadores. Isso porque ela é produzida e transformada enquanto se produz na medida em que interagimos e trocamos significados com o outro o que acarreta também a ressignificação da cultura. Descrever aspectos culturais, para Geertz, é fazer a construção das construções dos nativos. O que ele quer dizer com isso é que a compreensão de uma cultura – parte constitutiva do trabalho antropológico – é sempre uma interpretação de segunda ou terceira mão. Apenas o nativo consegue fazer a interpretação de primeira mão. O texto antropológico, portanto, é uma ficção construída e modelada. O que não quer dizer que ele

---

[2] Grosso modo, etnografia é o método antropológico por excelência para o conhecimento da cultura do outro e da reflexão sobre a cultura a qual o próprio pesquisador pertence. Também é categoria de pensamento antropológico, pois se trata das relações de pesquisa desenvolvidas pelos antropólogos em campo (nas aldeias, nas cidades, em arquivos, museus, etc) junto e a partir de vivências com seus interlocutores. Ver mais em Mariza Peirano (1995); James Clifford (1998).

seja algo falso e descartável ou sem base factual. Ele só não é representativo das experiências culturais dos outros exatamente como elas são vivenciadas por esses.

Ao postular isso, Geertz mostra que a própria Antropologia Interpretativa, suas ideias e textos, tal como qualquer outra manifestação cultural, é não-cumulativa, está em perpétua e profunda construção. Seus resultados podem ser contestáveis, pois está à disposição para ser posto em contato e disputado, como todas as manifestações da experiência social.

2.2 RELAÇÕES ENTRE CULTURA E COLONIZAÇÃO

Fora dos campos da antropologia, porém em completa consonância com suas elaborações, encontramos outras definições para o termo cultura, em *Dialética Da Colonização* (1992), Alfredo Bosi nos apresenta a definição da palavra cultura, que assim como as palavras "culto" e "colônia" derivam do mesmo verbo latino *colo* que significa "eu ocupo a terra", no sentido de trabalhar na terra, cultivar, lavrar. O verbo *colo* do latim, tem como particípio passado *cultus* e particípio futuro *culturus,* que significa a terra que será trabalhada e cultivada.

Para refletir como se formaram as culturas primeiramente em nossa língua, e em seguida as reverberações de sentido de *cultura* na história e sociedade colonial brasileira, Alfredo Bosi (1992) propõe um exercício semântico em que aproxima as palavras *colo*, o verbo latino que quer dizer "eu cultivo" a terra com o particípio passado *culto,* que significa aquilo que foi cultivado, e de *cultus* que é uma forma do particípio passado do qual ~~de onde~~ se extrai o particípio futuro, *cultura,* aquilo que vai ser cultivado. Segundo o autor, na linguagem dos romanos, um povo de raízes agrárias, essas palavras estão amarradas em presente, passado e futuro. A partir dessa perspectiva, a cultura não é vista como a soma de objetos, mas expressa a soma de um trabalho contínuo.

> Quando os camponeses do Lácio chamavam *culta* às suas plantações, queriam dizer algo de cumulativo: o ato em si de cultivar e o efeito de incontáveis tarefas, o que torna o particípio *cultus*, esse nome que é verbo, uma forma significante mais densa e vivida que a simples nomeação do labor presente (Bosi, 2016, p.13).

Embora o autor, em suas afirmações, reforce com a noção de que cultura é um conjunto de práticas, de técnicas e de valores que se acumulam pelo trabalho na terra, temos o

acréscimo de que esses valores serão transmitidos às novas gerações, garantindo a convivência social por meio também de uma consciência coletiva, o futuro é assim cultivado pela comunidade aprendendo no fazer cotidiano e no seu processo de socialização. “Tal definição dá à cultura um significado muito próximo de educar” (SILVA, 2013, p.85).

Desse modo, cultura é aquilo que é ensinado, em sua forma e maneira. Cultura é ensinar e é também aprender. É pelos elementos ensino e aprendizagem, somado ao modo como aprendemos que viria a ser particular às nossas culturas, que podemos nos comunicar com as outras pessoas. Isto pode significar que compreenderemos mais as outras pessoas de culturas diferentes da nossa, se conhecemos a nossa cultura. Por exemplo: os gestos para cumprimentar, as fórmulas de polidez, os modos de se vestir, de comer, o que chamamos de “códigos culturais”, podem causar confusões ou mal-entendidos, é importante ressaltar que a constatação ou identificação dos gestos e modos particulares em algumas culturas, não é o suficiente para compreender e assimilar as diferentes culturas desse local. As culturas são dinâmicas, e todas têm suas estruturas próprias estão sempre em interação, as culturas não são isoladas. Esta é a primeira confirmação de que não aprendemos gestos, modos e costumes isoladamente.

Para melhor compreender o sentido de cultura vindo de *colo* de onde também deriva o termo *colonização.* Alfredo Bosi (2016) explica que sempre distinguimos dois tipos de colonização, uma que se ocupou em povoar e outra em explorar o solo, o verbo *Colo* está presente em ambos os processos, e em seu significado não há diferença em habitar e em cultivar. Isto nos faz pensar o quanto o ensino e a aprendizagem em nossas culturas maternas estão particularmente relacionados ao nosso processo de colonização. Segundo o autor:

> Não por acaso, sempre que se quer classificar os tipos de colonização, distinguem-se dois processos: o que se atém ao simples povoamento, e o que conduz à exploração do solo. *Colo est*. em ambos: eu moro; eu cultivo. Na expressão verbal do ato de colonizar opera ainda o código dos velhos romanos. E, a rigor, o que diferencia o habitar e o cultivar do colonizar? (BOSI, 2016, p. 11).

Para Bosi, os dois processos são de dominação, sendo este último determinante nos processos de “cultivo” das colônias. “*Tomar conta de* sentido básico de *colo*, importa não só em cuidar, mas também em mandar.” (BOSI, 1992, p. 13). Bosi observa também que se saímos do *colo* no presente “eu habito, eu cultivo” e migrarmos para a formas nominais desse verbo, temos *cultus* e *cultura,* termos que são atribuídos ao que já foi plantado, *cultivado*, por várias gerações anteriores. A partir das definições de Bosi, uma terra *culta* é uma terra com

um acúmulo de cultivos. “O *ager cultus,* a lavra, o nosso roçado (também um deverbal), junta a denotação de trabalho sistemático a qualidade obtida, e funde-se com esta no sentimento de quem fala” (BOSI, 2016, p. 13). Fundindo, assim signo, significado e significante. Em seu sentido etimológico contém e está contido, o “processo e produto convêm do mesmo signo” (BOSI, 1992).

Embora saibamos que o que se sabe até agora de concreto, é que, não existe um único conceito para defender a definição dessa ideia. Este termo é usado abusivamente, vemos e ouvimos por todos os lados. Porém, encontrar uma única definição para ele, é uma aspiração fracassada.

São muitas as definições de cultura de diferentes pontos de vista, antropológico, histórico, sociológico, pedagógico, literário. Em todas essas áreas, essa palavra tem uma dimensão gigantesca, em proporções inalcançáveis para uma única definição, seria impossível sintetizá-la.

Em relação a essa discussão, um dos fatores que impossibilita essa sintetização, está nas declarações de Bosi(1992;2016), que acabamos de apresentar. Podemos concluir neste sentido, que as culturas acontecem a partir das experiências, do que é vivido, e como já foi dito, do que é cultivado e experimentado também.

Na sala de aula não é diferente, os processos culturais acontecem quando pensamos e refletimos nossas experiências, quando temos consciência de que estamos lavrando o nosso terreno, quando refletimos sobre nossa aprendizagem, estamos aprendendo com as diversas existentes. Estamos fazendo culturas, ao menos uma parte dela, um dos lados, sem entrar no vago de que tudo é cultura, pois ela não é só isso ou aquilo.

Como vimos nos apontamentos iniciais, tentar sintetizar esses processos também podem tomar um rumo negativo, quando em busca da sua definição, falamos de uma única “cultura”, para distinguir, hierarquizar, enumerar ou padronizar. Neste ponto, estamos diante de uma busca classificatória. O que seria perigoso de ser reproduzido no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Porque é importante que o professor fique atento a essas definições? Para que nem o professor nem o aluno sofram as consequências da hierarquização ou enquadramento da cultura estrangeira em um lugar superior, ou em um lugar inalcançável. Nesse exercício, a reflexão, e muitas vezes, o conflito, contribui para não entramos no exercício repetido de

comparação entre elas, as tornando uma superior ou inferior em relação às outras. Tal fato pode gerar no aluno algum tipo de frustração em seu processo de aprendizagem. A partir das discussões apresentadas até o momento nesta tese, podemos afirmar que, a falta de uma reflexão sobre a complexidade delas, que nós, professores e os alunos, experimentamos e vivenciamos, pode gerar um descompasso na experiência de ensinar e de aprender culturas estrangeiras na sala de aula.

Ainda considerando o pensamento de Alfredo Bosi, as culturas, sem o trabalho e sem a experiência, se tornam vazias, decorativas e superficiais. Se tomarmos essa concepção, corremos o risco de reproduzir e reduzir os temas a clichês. Prontos para uso na sala de aula, sem fazer a devida reflexão intercultural, tratamos as culturas francesas, como um suporte, que podem ser apenas ilustrativos e decorativos, fazendo comparações ou até mesmo simulando uma descoberta profunda das culturas, em uma superfície plana da aprendizagem. Nessa superficialidade não se movimentam e não se modificam as reproduções, não geram curiosidade e engajamento na aprendizagem para além de um deslumbramento inicial.

Talvez seja credulidade de nossa parte, enquanto professores de línguas estrangeiras, pensar que é suficiente ensinar línguas e culturas a partir das fórmulas já conhecidas e familiares para nós, isso de certa forma nos traz um conforto diante da dificuldade em lidar com as complexidades das culturas. Acredito que se não abordamos a cultura, tendo consciência dos conflitos e diferenças durante a aprendizagem na sala de aula, não sairemos da superficialidade, e dessas tarefas que mais se aproximam da comparação ilustrativa entre as culturas maternas e estrangeiras.

Essa “transmissão” das culturas na educação ocorre em grande parte na nossa sociedade, pelas instituições, que são responsáveis em manter o estado social através da educação. Na sala de aula, devemos ficar atentos ao entendimento sobre os conceitos de culturas, os quais estamos trazendo, sem reduzir suas complexidades históricas em categorizações, que escondem muitas vezes as contradições sociais e históricas que existem entre as diversas existentes.

Continuando com as abordagens do conceito de cultura que dialogam com a pesquisa, seguimos com as abordagens de tal conceito na Antropologia Linguística. Em *Teorias da cultura,* o antropólogo Alessandro Duranti (2000) faz uma análise das teorias vigentes das culturas pela ótica da Antropologia Linguística, que parte da premissa de que a linguagem

deve ser considerada prática cultural. Na obra em questão, o autor faz uma apresentação teórica das principais teorias vigentes que se apoiam na linguagem enquanto construto humano, consideração decisiva para explicar as culturas e também para conhecê-las, pois segundo o antropólogo: "conhecer uma cultura é como conhecer uma linguagem, pois ambas são realidades mentais, além disso, descrevê-la é como descrever uma linguagem" [3] (DURANTI, 2000, p. 53).

A preocupação do autor que trazemos para essa tese é apresentar a discussão sobre linguagem na perspectiva antropológica, mais precisamente o conceito de "cultura" que está implicado nessas teorias. A primeira teoria apresentada pelo autor é a cultura como algo distinto da natureza.

Desde a perspectiva de cultura presente na dicotomia "cultura distinta de natureza" a linguagem está presente. O autor coloca que nesta dicotomia, "as linguagens servem para categorizar o mundo natural e cultural"[4] (DURANTI, 200 p .50). Porém, não existe dúvida que os seres humanos possuem a capacidade de adquirir a linguagem. Sem esquecer que este sistema é arbitrário, que explica as diferenças de significação dos vocábulos nas línguas distintas. Numa perspectiva cognitiva da cultura, temos a cultura como conhecimento. "se a cultura se aprende, então em grande parte pode-se pensar em termos de conhecimento de mundo[5]" (DURANTI, 2000 p. 52).

De acordo com Duranti, do ponto de vista tradicional do Ocidente, todos os membros de uma cultura participam do mesmo conhecimento, mas isso não é regra absoluta. Para explicar, o autor traz o conceito de Goodenoughv:

> A cultura de uma sociedade consiste em tudo o que se deve saber ou acreditar para agir de maneira aceitável para seus membros, qualquer que seja o papel que aceitem para si mesmos. A cultura, entendida como aquilo que diferencia o que aprendemos da nossa herança cultural, deve consistir no produto final da aprendizagem, que é o conhecimento, num sentido mais geral e relativo. Observe, de acordo com essa definição, que a cultura não é um fenômeno material; não se trata de coisas, pessoas, comportamentos ou emoções, mas de uma organização de todas elas. (GOODENOUGH, [1957] 1964:36)[6]

---

[3] Tradução nossa do original: conocer uma cultura es como conocer un leguage, pues ambas são realidades mentales; y lo que es más, describir una cultura es como describir um linguaje.

[4] Tradução nossa do original: los lenguajes sirven para categorizar el mundo natural y cultural." (DURANTI, 200 p. 50)

[5] Tradução nossa do original: si la cultura se aprende. Entonces una grande parte de ella puede pensarse em términos de conocimiento del mundo." (52)

[6] Tradução nossa do original: La cultura de una sociedad consiste em todo lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de uma manera aceptable para sus membros, cualquier papel que ellos acepten para sí mismos. La cultura, entendida como aquello que diferencia lo que aprendemos de nuestra herencial cultural, debe consistir

Esta definição de Goodenough articula-se às colocações de Bosi e confirma que a cultura não está apenas na herança deixada pelas gerações, nem é apenas um fenômeno material, de condutas e comportamentos a serem aprendidos nas relações de comunicação. Não é apenas aprender como cumprimentar as pessoas ou como se comportar em um lugar de cultura distinta, mas estas ações inseridas em uma organização de muitos fatores, ela é também o que é diferente do que aprendemos com nossa herança cultural. É o que guardamos e também a forma como percebemos e interpretamos esta herança cultural, tanto a nossa como a de culturas diferentes da nossa. Neste caso, "A ideia de que o conhecimento está distribuído, afeta nossa noção do que significa ser membro de uma cultura[7]" (DURANTI, 200, p. 58). E afeta também o que é ser membro de uma cultura, uma vez que se entendemos "cultura" não apenas como herança cultural, mas também, como se distribuem e se relacionam as culturas entre elas. O que deixa claro que nós também somos seres formados por culturas diversas.

Pensar que conhecimento e cultura compõem algo socialmente distribuído, é reconhecer que o conhecimento e a cultura se modificam e se transmutam quando são compartilhados de diferentes formas pelas pessoas, mesmo dentro de uma mesma comunidade. Como afirma o autor, é sabido que pessoas que se originam de diferentes lugares do país, de famílias diversas dentro de uma mesma localidade podem ter ideias e crenças diferentes sobre os mesmos espaços partilhados de culturas.

Daí a importância do diálogo privilegiando a diversidade de vozes em ambiente de aprendizagem, para que os alunos possam mostrar suas diferentes ideias e opiniões sobre as diferenças culturais que podem ser suscitadas no momento em que se trabalha cultura francófona.

A noção ampliada sobre esse assunto permite, em sua essência, a transformação, o conflito, a expressão de diferenças nas opiniões e o espaço do diálogo entre elementos que muitas vezes são contraditórios.

---

em el produto final del aprendizage, que es el conocimento, em um sentido más general y relativo. Obsérvese, segun esta definición, que la cultura no es un fenómeno material; no trata de las cosas, la gente, la conduta o las emociones, sino de una organización de todas ellas. (Goodenough, [1957] 1964:36

[7] Tradução nossa do original: "La ideia de que el conocimento está distribuído afecta a nuestra noción de lo que significa ser miembro de una cultura."

Por isso, na maioria das vezes, torna-se insuficiente trabalharmos temas relacionados à cultura, apenas mostrando ou ilustrando formas, tradições ou hábitos estrangeiros em comparação com as culturas maternas.

Mesmo supondo que um tema que aproxima os jovens de periferia que frequentam o CEL, do diálogo, os alunos apresentaram opiniões diversas e reflexões distintas, de acordo com a vivência e experimentação deles nessas manifestações. Dentro do construto da linguagem, onde estamos, "a diversidade é a norma e não a exceção." O cuidado é para não homogeneizar as culturas, como vimos, há um risco de reprodução das mesmas práticas tradicionais, uma vez que,

> Em alguns casos, as pessoas podem não estar cientes do grau de diversidade que se expressa em sua própria comunidade, e pode-se até argumentar que as práticas linguísticas são instrumentos úteis para interpretar uma visão homogênea da cultura. As linguagens fornecem categorizações e generalizações prontas que são aceitas como fornecidas. Falamos de "americanos", "italianos", "japoneses", como se fossem grupos monolíticos (...) Embora as comunidades variem em termos de qual é a gama de diversidade que é representada nelas, a diversidade é a norma e não a exceção.[8] (DURANTI, 2000, p. 59).

Abandonando-se as generalizações sobre esse conceito e as abstrações simbólicas utilizadas por Geertz (1978) e Lévi-Strauss (2012), temos a teoria da cultura como um sistema de práticas, vinda de um movimento intelectual pós estruturalistas, onde cada significado corresponde a uma expressão.

As teorias de cultura que se baseavam em oposições simbólicas, foram taxadas de essencialistas ou metafísicas e buscou-se uma construção cotidiana de interpretação. O regresso da diacronia valorizando a historicidade ocupou o lugar do interesse pelos aspectos estáveis dos sistemas culturais, ocorreu um amplo reconhecimento de que as culturas acreditam que a transformação é inerente à sua natureza.

As teorias do sociólogo Pierre Bourdieu, inspiram essa corrente e são significativas para entendermos o processo de ensino aprendizagem das línguas estrangeiras assentado ao que o autor chama de *habitus*[9] *linguístico.* A partir desta corrente, temos a premissa de que

---

[8] "En algunos casos, las personas pueden no ser conscientes del grado de diversidad que se expresa en su propia comunidad, y hasta se podia sostener que las práticas lingüísticas son instrumentos útiles para perpretar una visíon homogénea de la cultura. Los lenguajes proporcionam categorizaciones ready-made y generalizaciones que se aceptan como dadas. Hablamos de "americanos", "italianos", "japoneses", como se fuesen grupos monolíticos. (...) Aunque las comunidades varían en términos de cual es el ámbito de diversidad que se representa en ellos, La diversificación es la norma en vez de la excepción." (DURANTI, 2000, p. 59)

[9] O habitus é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade(Boas) ao captar " a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade" ou seja, o

uma língua não pode ser estudada sem considerar as condições sociais que permitem sua existência.

Os processos de formação do estado político, econômico e cultural criam condições para um mercado linguístico padrão, traçando normas e expectativas. O *habitus* linguístico, que reproduz um sistema classificatório da língua, que integram não apenas um sistema determinado de palavras e regras, mas também um poder simbólico de uma modalidade de comunicação específica.

E se esses instrumentos foram também criados pelo mundo social, é importante pensar no papel da escola como instância de legitimação desse mundo social criador dos instrumentos de dominação.

Escola como espaço de legitimação de um capital simbólico na medida em que há um sistema de disposições sendo compartilhado por uma comunidade. Esses sistemas, cujos atos de fala são reproduzidos diariamente por instituições como escola, família, local de trabalho, que alocam e administram seus significados, são estabelecidos não apenas para excluir os outros, mas também para mantê-los sob seu controle.

Um dos pontos é refletir sobre as práticas e os atos de fala que estamos reproduzindo. Se mantiver atento, mas não uma postura de guarda, porém atento às práticas que podem reforçar estereótipos e hierarquia de culturas.

Uma teoria considerada pertinente, para a pesquisa, a fim de observamos o funcionamento da linguagem no mundo, como elo que permite a conexão com o outro, com uma dimensão sócia histórica dos seres humanos nas culturas e relacionada ao sistema de

---

modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. (...) Como história individual e grupal sedimentada no corpo, estrutura social tornada estrutura mental, o habitus pode ser pensado em analogia com a gramática gerativa de Noam Chomsky, que permite aos falantes proficientes de uma dada língua produzir impensadamente atos de discurso corretos de acordo com regras partilhadas de um modo inventivo, mas não obstante previsível. Designa uma competência prática, adquirida na e para a ação, que opera sob o nível da consciência. Entretanto, ao contrário da gramática de Chomsky, o habitus (i) resume não uma aptidão natural, mas social que é por esta mesma razão, variável através do tempo, do lugar, e, sobretudo, através da distribuição de poder; (...) é durável mas não estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas, como demonstrado por exemplo, a propósito de situações de migração;(...) (v) introduz um desfazamento e, por vezes, um hiato entre as determinações passadas que o produzem e as determinações e as determinações atuais que o interpelam: como "história tornada natureza", o habitus "é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. (...)
Contra o estruturalismo, a teoria do habitus reconhece que os agentes fazem ativamente o mundo social através do envolvimento de instrumentos incorporados de construção cognitiva; mas também afirma, contra o construtivismo, que estes instrumentos foram também eles próprios feitos pelo mundo social. (BOURDIEU 2017, p. 213-215, 2017)

práticas, é apresentada por Duranti (2000), que entende a Cultura como um sistema de participação.

Essa teoria se baseia na comunicação verbal como ação de natureza social coletiva e participativa. Segundo o autor, o que diferencia as teorias da cultura assim como as teorias da linguagem, é a consideração de que teorizar significa proporcionar previsões da incidência do fenômeno sobre o indivíduo, ao invés de fazer uma interpretação dos acontecimentos, das ações, dos diálogos.

Isso gera uma tensão nas ciências humanas. Todas as teorias de cultura apresentadas têm como protagonista a linguagem.

> Para a noção de cultura como modelos apreendidos de conduta e de práticas de interpretação, a linguagem é decisiva, porque aporta o mais complexo sistema de classificação de experiências. [10] (DURANTI, 2000, p. 80).

Cada uma das teorias põe em evidência um aspecto específico da linguagem, e embora cada uma delas proponha um plano de investigação próprio, o mais importante para nós aqui é que essas teorias juntas formam um amplo estudo da língua como ferramenta social e não como instrumento da cultura. Pensar na linguagem e na língua para além de uma ferramenta ou instrumento da cultura nos ajuda a ampliar o sentido de cultura na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Esta percepção como vimos ao longo da trajetória da formação do conceito de cultura na antropologia não é recente, pois o esforço de perceber as culturas e suas relações com as linguagens são remotas, e encontramos no antropólogo alemão Franz Boas as premissas que permitem aprofundar e perceber a importância de um estudo histórico para o conceito de cultura na linguagem. Para tanto, é imprescindível passarmos pelos conceitos da tradição Boasiana pelos quais não se podia entender realmente uma cultura sem ter acesso direto à língua. Boas foi o pioneiro a perceber a íntima conexão entre cultura e linguagem.

Seria possível pensarmos que no terreno arenoso do ensino de culturas em língua estrangeira, estamos "ensinando cultura", acreditando no desenvolvimento de uma competência intercultural, sem nos questionarmos se estamos de alguma maneira reproduzindo ações das instituições ou dos instrumentos institucionalizados, prontos para facilitar os mecanismos de "invenção" da cultura. O cuidado que devemos ter é em não

[10] Tradução nossa do original: para la noción de cultura como modelo aprendidos de conduta y de práticas de interpretación, el lengage es decisivo, porque aporta el más complejo sistema de classificación de experiências.

reproduzir as desigualdades, pois quando uma área de conhecimento reproduz desigualdades e supervaloriza uma cultura e invisibiliza outras.

Na sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE), quando colocamos sobre a mesa os temas culturais, quando trazemos mapas, imagens, gostos, cheiros, roupas, gestos e maneiras, devemos ficar atentos. E ter clareza de que não estamos apenas relacionando ou comparando língua e cultura materna e língua e cultura estrangeira, mas estamos mediando duas culturas e diferentes maneiras de perceber, sentir e ser em diferentes culturas. Não podemos falar de uma única cultura, A cultura francesa, ou A cultura francófona para representar um país ou uma língua estrangeira, uma língua é mediada por várias culturas.

O alemão Franz Boas (1858-1942) em seus estudos das línguas ameríndias, índios Kuakiutl da Costa Noroeste tinha um fascínio pelas diferentes formas que tinham as línguas para classificar o mundo e a experiência humana. Os estudos de traduções e transcrições das línguas ameríndias de Boas, sua experiência de campo com os esquimós e na costa da Ilha de Vancouver, favoreceram a teoria do relativismo cultural**.**

Em favor do relativismo, Boas (2011) critica as teorias evolucionistas que determinam a cultura pelo tipo ou raça dos humanos. Mostra com suas pesquisas e estudos minuciosos que o determinismo biológico é insuficiente para ser o fator determinante da cultura. Essas afirmações de Boas (2011) são importantes para reconhecermos que o esforço de ampliar o conceito de cultura em suas complexidades, não é recente. Boas (2011) tinha um apreço pelo estudo histórico e pela formação do pensamento humano, que está para além das formas e tipos corporais e comportamentais.

> O material necessário para a reconstrução da história biológica da humanidade é insuficiente, pela escassez de restos mortais e pelo desaparecimento de todas as partes moles e perecíveis do corpo humano. O material para a reconstrução da cultura é ainda muito mais fragmentário, porque os maiores e mais importantes aspectos da cultura não deixam traços no solo: linguagem, organização social, religião - em suma, tudo aquilo que não é material desaparece com a vida de cada geração. Dispomos de informação histórica apenas para as fases mais recentes da vida cultural, e mesmo assim ela é restrita àqueles povos que dominaram a arte da escrita e cujos registros podem ser lidos. Até essa informação não é insuficiente, porque vários aspectos da cultura não encontram expressão literária (BOAS, 2005, p. 97- 98).

Língua é cultura? Línguas são culturas. Se partirmos da afirmação vaga de que: língua é cultura e ensinamos a língua estrangeira sem convidar a reflexão de que a língua não é

instrumento da cultura, mas sim um fator social que comunica as culturas. Os alunos não saberão em que parte a cultura aparece, ou não entenderão a necessidade de abordar a complexidade do acontecimento das culturas, nas relações sociais de troca. Nessas relações a cultura não é um elemento extra. Mas se não for colocado a questão, ficará superficial, e para os limites de aprendizagem dos alunos de FLE, a afirmação sem contexto de “língua é cultura”, não contempla a diversidade.

Em que defendia que cada cultura deve ser entendida em seus próprios termos e não como parte de um plano intelectual cujos cargos superiores eram sempre ocupados por pessoas de linhagem europeia. O autor esforça-se a partir de seus densos estudos, e continua contrapondo o determinismo vigente:

> Toda tentativa de deduzir as formas culturais de uma única causa está fadada a fracassar, pois as diversas expressões da cultura estão intimamente inter-relacionadas, e uma não pode ser alterada sem afetar todas as outras. A cultura é integrada (BOAS, 205, p.105).

É necessário reconhecer nossa subordinação às teorias e as formas de categorização para o ensino de cultura em FLE e para o desenvolvimento de uma "competência" intercultural. Não podemos tirar conclusões gerais da experiência de aprendizagem e das relações interculturais. As ideias sobre os acontecimentos e eventos culturais de cada país, civilização, cultura, diferem fundamentalmente em conteúdo e significado, são tão diferentes em seus processos de significação que não podemos chamar de "unidade", também não podemos tirar conclusões válidas baseadas nesta ocorrência, sem uma análise detalhada.

> Desse modo, conceitos como guerra, a ideia de imortalidade e regras matrimoniais têm sido considerados como unidades, e de suas formas e distribuição derivam-se conclusões gerais. Caberia reconhecer que a subordinação de todas essas formas a categorias que nos são familiares, graças à nossa própria experiência cultural, não prova a unidade histórica ou sociológica do fenômeno (BOAS, 2005, p. 108).

Importante para pensar a cultura que ensinamos nas aulas de FLE. Saber que estamos na superfície já é um grande passo. Essa atitude reflexiva quebra a "totalidade" das fórmulas para "conhecer" a cultura de um país por seus elementos possíveis de serem trazidos para questões de sala de aula. "A classificação morfológica das sociedades pode nos chamar a atenção para vários problemas, mas não os resolverá"(BOAS, 2005, p. 108)

Para Franz Boas, a cultura está na história e na linguagem em suas relações humanas e sociais. É importante destacar que a partir de suas pesquisas e de seu esforço em acrescentar novas perspectivas às “chamadas áreas da cultura” reforçadas pelo determinismo biológico.

E pelas teorias evolucionistas que triunfaram desde o final do século XIX. Boas segue um caminho contrário, desprende o conceito de raça da cultura, e atrela está à língua. O antropólogo antecipa o conceito de cultura da antropologia moderna.

Esse conceito para o autor está mais próximo da construção do significado no fluxo da experiência, do que determinada apenas pelos instrumentos, hábitos, características biológicas, e pelo meio em que vivemos. Mudou o modo como encaramos as outras culturas, mudando dessa forma o que pensamos de nós mesmos. Na época, final do século XIX e início do século XX, a metodologia e as análises adotadas pelo antropólogo, eram ainda uma nova maneira de se estudar outras.

Em seu trabalho de campo no extremo norte da Ilha de Vancouver**,** Boas descobriu a importância da linguagem, entendeu que a língua seria mais que um meio para se comunicar, mas também para transmitir a identidade cultural em si**.** Observou naqueles povos que além de costumes e objetos exóticos, a língua também era parte da essência da vida de uma cultura.

Boas passou a promover o pensamento de que a língua como outros aspectos das culturas, era parte essencial para a compreensão de mundos distintos. O que incentivava tanto os próprios alunos do antropólogo, como outros estudiosos da época, a observar sua própria sociedade num contexto mais amplo de mundos sociais e culturais.

Considerado um anti-evolucionista, ele não acreditava no conceito de "raça" e "tipo"[11] para designar os seres humanos, acredita-se que na antropologia é o primeiro a contestar essas teorias que levaram a construção de uma hierarquia de culturas.

Acreditava-se que o verdadeiro valor da antropologia era justamente mostrar o valor relativo das inúmeras formas de cultura. Assim, não alimentava o pensamento de que a civilização europeia seria o objetivo e modelo de evolução humana. Esta tradição, nos afasta da aprendizagem com outras civilizações. Outras civilizações, que não eram ainda civilizadas, eram consideradas pelos antropólogos da época como sociedades primitivas, Segundo Boas,

> Provas de difusão de elementos culturais podem ser encontrados em toda parte. Nem diferenças de raça nem de idiomas são barreiras eficazes para conter sua expansão (BOAS, 2011, p. 107).

[11] A primeira metade do século XX marca o momento de institucionalização da antropologia moderna, sendo o período entreguerras particularmente importante, pois é quando surgem alguns dos principais nomes, obras e instituições que contribuíram para fazer da antropologia mais do que um campo de conhecimento, senão outro modo de ver o mundo, as culturas, as raças, etc Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 61-88, set./dez. 2017

Em seu trabalho, Boas faz uma crítica ao evolucionismo que baseia a classificação de culturas e contra esse fundamento classificatório das culturas, boas aponta várias experiências e estudos etnográficos. Segundo os especialistas no autor, ROCHA E TOSTA (2017), o antropólogo cria bases de um "novo campo" científico visando a suplantar o modelo teórico e ideológico dominante do evolucionismo e o sistema classificatório de "raças", buscando, portanto, novos caminhos e possibilidades de (re)invenção e interpretação das culturas.

Assim, Boas[12] vive o paradoxo da etnografia da reflexão epistemológica vivendo o lado humano da antropologia experimentada no campo, o efeito disso é a ampliação significativa do entendimento das " culturas ditas primitivas" relativizando as " certezas logocêntricas do mundo civilizado" (ROCHA E TOSTA, 2017).

A tradição também nos afasta da observação "reversa" a hierarquia das culturas mantém o estado de ensino e um ensino de estado represado. O que reaprendemos com as outras culturas sobre elas e sobre nós mesmos? Partindo de que perspectiva?

O sistema de classificação hierarquizou as culturas, essa lógica de hierarquia ainda se apresenta no contexto atual na relação com os sujeitos de aprendizagem, quem domina e quem é alvo? Quem cria a estrutura? Pensar o material didático emergindo de dentro daquelas relações.

2.3 AS CULTURAS INVENTADAS: UMA MUDANÇA DE PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Essas efervescências teóricas com o pano de fundo do século XIX vão gerar mudanças importantes numa definição tão importante para a antropologia, conceito esse que pode ser importante para pensar o conceito de cultura no ensino aprendizagem.

Em *A invenção da cultura,* livro publicado pela primeira vez em 1975, que trouxe outra perspectiva para o conceito clássico que conhecemos até hoje. Roy Wagner (2017) lança uma nova reflexão para pensar a concepção das culturas na antropologia, e nos coloca uma perspectiva que relaciona o estudo delas ao próprio pesquisador. Para ele, o termo "cultura" em um sentido amplo, na antropologia é reduzido à um nível básico, para fins de compreensão, ou seja, quando falamos de diferenças entre culturas, de forma geral, estamos

[12] Neste mesmo período a antropologia moderna se consolidou também com Marcel Mauss (1872-1950), na França, e de Bronislaw Malinowski (1878-1942), na Inglaterra.

nos referindo a diferenças de características básicas entre as pessoas, características estas que universalizam esse termo.

O autor afirma ainda que "o antropólogo usa sua própria cultura para investigar outras, e para estuda-la em geral". Ou seja, "a ideia de cultura coloca o pesquisador em pé de igualdade com seus objetos de estudo: cada qual 'pertence a uma cultura'" (WAGNER, 2017).

O ato etnográfico do antropólogo, problematizado desde as pesquisas de Franz Boas (2005), passa diretamente pelo fazer do antropólogo na cultura estudada, na relação de interpretação que este tem de uma cultura. Quando estamos em posição de pesquisador e quando estamos em posição de aprendiz, dentro de uma escala hierárquica formada nesse conceito clássico, estamos estudando a dos "mais civilizados".

Nesse caso, o ato de "submeter-se" à outras culturas, o estudo do antropólogo reduz a cultura estudada à sua perspectiva e à sua interpretação, limitando de certa forma as outras. Se pensarmos a nossa como equivalente, e como veículo para nossa aprendizagem aprender a do outro a partir da nossa.

Então, "à ideia de cultura materna, precisa nos colocar em pé de igualdade com a ideia de cultura estrangeira, igualdade essa também em suas contradições e conflitos".

A questão está em refletir se estamos submetemos a aprendizagem de uma cultura estrangeira a um conceito de cultura classificatório e hierarquizado. Como nós os professores as interpretamos e suas relações para ensiná-la e como os alunos em sua formação e em potencial podem seguir um percurso de aprendizagem relacionando-as em suas equivalências. Para o autor, é fato que:

> (...) a antropologia opta por estudar o homem em termos que são ao mesmo tempo tão amplos e tão básicos, buscando entender por meio da noção de cultura tanto sua singularidade quanto sua diversidade, colocam uma questão peculiar para essa ciência. Assim, como epistemológico, que considera o 'significado do significado', ou como o psicólogo que pensa sobre o que as pessoas pensam, o antropólogo é obrigado a incluir a si mesmo e seu próprio modo de vida em seu objeto de estudo, e investigar a si mesmo. (WAGNER, 2010, p. 26).

O autor aponta o conceito no qual se apoia para seus estudos. Para ele, a cultura humana significa cultura como fenômeno do homem. Cultura a partir da própria cultura relativizando os eventos, contextos e, sobretudo o processo. Neste sentido, podemos afirmar que o estudo dela permite estudar também as singularidades e a diversidade no processo de

aprendizagem que incluem identidades e culturas, uma vez que, cultura é um fenômeno do homem, do ser humano.

No processo de ensino aprendizagem estamos estudando a linguagem-discurso e os significados das culturas em relação, formados pela nossa própria ideia sobre esse conceito. Pensar as culturas e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em seu processo, e no professor como sujeito que se vê do mesmo modo vivenciando uma meta-experiência de refletir sobre o "aprender a aprender" e aprender a ensinar durante o processo de ensino-aprendizagem das línguas e culturas. Dessa maneira,

> (...) a consciência da cultura gera uma importante qualificação dos objetivos e do ponto de vista do antropólogo como cientista: ele precisa renunciar à clássica pretensão racionalista de objetividade absoluta em favor de uma objetividade relativa, baseada nas características de sua própria cultura (WAGNER, 2010, p.26).

Tais questões nos guiam para refletir a prática do ensino aprendizagem de línguas como um todo. E nessa pesquisa, em línguas estrangeiras, sobretudo quando se trata de trabalhar em sala de aula, tendemos a pensar que esse conceito está dado, a complexa tarefa de falarmos de "outra cultura" nos coloca em posição de comparação com a nossa.

Neste sentido, é válido colocar quais seriam os pressupostos básicos do conceito de cultura dentro do interculturalismo que estamos desenvolvendo na nossa prática. Já nos perguntamos em algum momento quais são as bases teóricas que formam o conceito de interculturalismo para o ensino de línguas estrangeiras? Que conceito de interculturalismo, nós professores estamos desenvolvendo (reproduzindo) ao realizar atividades para trabalhar as competências interculturais? Para Roy Wagner,

> A ideia de cultura coloca o pesquisador em pé de igualdade com seus objetos de estudo: cada qual 'pertence a uma cultura'. Uma vez que toda cultura pode ser entendida como uma manifestação específica ou um caso do fenômeno humano, e uma vez que jamais se descobriu um método infalível para 'classificar' culturas diferentes e ordená-las em seus tipos naturais, presumimos que cada cultura, como tal, é equivalente a qualquer outra. Essa pressuposição é denominada 'relatividade cultural' (WAGNER, 2010, p. 27).

O autor acredita, assim como Boas (2011), que não há métodos para classificar nem ordenar culturas diferentes em categorias hierárquicas, cada uma é equivalente à outra. Um ponto bem interessante para refletir tendo como ponto de partida o ensino, o trabalho do professor em sala de aula e a compreensão do aluno sobre a cultura estrangeira.

Dá-se uma relação de linguagem, como os alunos compreendem a cultura pela aprendizagem da língua estrangeira? Há uma relação de equivalência? Podemos afirmar que existe hierarquização? Classificação entre diferenças e semelhanças? Que equivalência os alunos estabelecem com o que aprendem? Mas atenção para homogeneizar as culturas, o que o autor aponta é que a relatividade cultural não é suficiente para resolver a questão, pode "abafar" os conflitos.

> a combinação dessas duas ideias de cultura – o fato de que nós mesmos pertencemos a uma cultura (objetividade relativa), e o de que devemos supor que todas as culturas são equivalentes (relatividade cultural) – leva a uma proposição geral concernente ao estudo da cultura. Como sugere a repetição da raiz 'relativo' à compreensão de outra cultura envolve uma relação entre duas variedades do fenômeno humano; ela visa a criação de uma relação intelectual entre elas, uma compreensão que inclua ambas. A ideia de 'relação' é importante aqui, pois é mais apropriada à conciliação de duas entidades ou pontos de vista equivalentes do que noções como 'análise' ou 'exame', com suas pretensões de objetividade absoluta (WAGNER, 2010, p. 27).

Contrapondo a objetividade absoluta, o autor aponta o conceito de objetividade relativa nas tendências e nas maneiras de compreender outras culturas. O que pode nos levar às limitações e à compreensão das culturas. Essa objetividade relativa propicia o que ela denomina relatividade cultural. Relatividade como ideia de relação.

Neste caso, cultura concerne a ideia de relação. A ideia de relação do autor é interessante e conveniente para pensarmos a ideia de relação entre culturas estrangeiras.

Ver a língua materna e a língua estrangeira como equivalentes pode ser um recurso para se refletir sobre a construção de sentido de outras, a que é fato ser diferente da minha, em sua equivalência a partir das trocas culturais. De imediato nos perguntamos: onde acontece essa relação?

É certo que não é apenas na sala de aula, mas neste local, temos um papel importante, o de guiá-la, e para guiá-la é importante saber como ela acontece, usando como fundamento a experiência do aluno.

Dessa maneira, esses apontamentos aqui colocados sobre as transformações nos conceitos de culturas são importantes para refletir sobre minha própria cultura a partir de um olhar mais expansivo sobre outras culturas.

Essa ideia de relação está mais próxima da própria ideia, e do discurso, do que nas relações em si, considerando a objetividade relativa, há espaço para se considerar o conflito

como parte do processo de aprendizado sobre outras culturas, uma vez que eu vou relacioná-la com minha cultura/língua materna.

Um antropólogo *experiencia*, de um modo ou de outro, seu objeto de estudo, assim como o professor também experiencia do seu trabalho e do resultado dele. A experiência do professor de língua estrangeira que reflete sobre as relações culturais em sala de aula também está refletindo sobre o processo de aprendizagem dessa cultura, o que ele ensina é esta experiência.

O autor abre um parêntese para a necessidade de esclarecer o conteúdo campo – e sua profundidade e abrangência – nível de relativismo mais complexo – em que cultura estuda sua própria cultura situada em um contexto (ambiente)– o elo entre culturas se dá por força da sua vivência em ambas. Não há como negar que o exercício do antropólogo não faz lembrar o do professor de língua estrangeira e a vivência que os alunos terão com a cultura estrangeira, por meio das aulas, em ambiente escolar.

> Se isso que os antropólogos chamam de 'cultura' é tão englobante como vimos supondo, então essa obsessão por parte do pesquisador não é despropositada, pois a cultura estudada constitui um universo de pensamento e ação tão singular quanto a sua própria cultura. Para que o pesquisador possa enfrentar o trabalho de criar relação entre tais entidades, não há outra maneira senão *conhecer* ambas simultaneamente, apreender o caráter relativo de sua cultura, mediante a formulação concreta da outra. Assim é que gradualmente, no curso de trabalho de campo, ele próprio se torna o elo entre duas culturas (WAGNER, 2010, p. 28)

É interessante observar a experiência e as afirmações do autor para fazermos um paralelo com a experiência de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, o autor está se referindo a uma experiência de trabalho de campo em que o etnógrafo está imerso em "outra cultura".

No nosso campo (escola-ensino de FLE) suponho que o aluno de FLE deve ser levado de alguma maneira a perceber que ele é o próprio elo de aprendizagem entre as duas línguas-culturas que estão em relação. Pode ser uma contribuição no processo de ensino aprendizagem em classe de FLE, que interfere, e em muitos casos conflita, mas que cria associações de aprendizagem a partir de sua identidade cultural.

Fazer com que as culturas e fazer com que os participantes, neste caso, os aprendizes, sejam eles mesmos o próprio elo entre as culturas da língua materna e estrangeira. Nesse processo de ensino aprendizagem quando tomamos as culturas em relação, E nesse caso,

> "Cultura", nesse sentido, traça um sinal de igualdade invisível entre o conhecedor (que vem a conhecer a si próprio) e o conhecido (que constitui

> uma comunidade de conhecedores). De fato, poderíamos dizer que um antropólogo inventa a cultura que ele acredita estar estudando, que a relação – por consistir em seus próprios atos e experiências – é mais 'real' do que as coisas que ele 'relaciona'. No entanto, essa explicação somente se justifica se compreendermos a invenção como um processo que ocorre de forma objetiva, por meio de observação e aprendizado, e não como uma espécie de livre fantasia. Ao experimentar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida, e pode efetivamente passar, ele próprio, por uma mudança de personalidade. A cultura estudada se torna 'visível' subsequentemente 'plausível' para ele; (WAGNER, 2010, p. 28).

Sobretudo no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, essa relação entre as culturas é o que há de mais real e concreto. E o ponto de partida sobre essas relações, nas quais estou experienciando outra cultura, minha cultura materna é o lugar de partida e de chegada. A relação de interação é mais real do que "as coisas" que estão sendo relacionado, o olhar, a observação, as sensações na relação que formulam a aprendizagem. Tornar a relação mais real do que as coisas que eu estou relacionando, se faz importante pelos instrumentos e pelo produto final dessa relação na aprendizagem. Uma vez que,

> A cultura em que crescemos nunca é realmente 'visível' – é tomada como dada, de sorte que suas pressuposições são tomadas como autoevidentes. É apenas mediante uma "invenção" dessa ordem que o sentido abstrato de cultura (e de muitos outros conceitos) pode ser apreendido, e é apenas por meio do contraste experienciado que sua própria cultura se torna 'visível'. No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por reinventar a própria noção de cultura. (WAGNER, 2010, p. 29).

A invenção acontece por meio da construção do significado do que é a cultura estrangeira para o professor e por consequência para os aprendizes de língua estrangeira. O processo de tornar visível o próprio processo de aprendizagem é cultural. O meta-processo que também podemos chamar de meta aprendizagem. Tornar a cultura visível passa por um processo, uma experiência, uma experimentação, que envolve também conflitos e ajustes que vão torná-la visível, e na maioria das vezes pelo choque cultural,

> Nele, a 'cultura' local se manifesta ao antropólogo primeiramente por meio de sua própria *inadequação*; contra o pano de fundo de seu novo ambiente, foi ele que se tornou 'visível'. Essas situações têm alguns paralelos em nossa própria sociedade: o calouro que entra na faculdade, o recruta no exército, qualquer pessoa que se veja na circunstância de ter de viver em um ambiente 'novo' ou estranho, há de experimentar um pouco desse tipo de 'choque'." (WAGNER, 2010, p. 32).

O choque cultural é uma perda do eu em virtude da perda de alguns suportes, por exemplo, o de manter a competência controladora na comunicação com os outros. Tomando esta afirmação, o ensino de línguas estrangeiras gera situações de conflito, pois estamos na

busca por certo controle na comunicação com o outro, controle no sentido de facilitar minha compreensão em relação com o outro.

Pensar a ‘relação’ intercultural, o choque cultural, e o controle nessas relações de comunicação nos esclarece sobre o processo de objetificação, compreensão e construção do significado, quando ‘inventamos’ as línguas e culturas estrangeiras é repensar as bases e a prática do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

A antropologia nos ensina e nos ajuda a compreender essas relações. Para Wagner, o antropólogo,

> Nos ensina a objetificar aquilo a que estamos nos ajustando como “cultura”, mais ou menos quando o psicanalista ou o xamã exorcizam as ansiedades dos pacientes ao objetificar sua fonte. Uma vez que a nova situação tenha sido objetificada como “cultura”, é possível dizer que o pesquisador está “aprendendo” aquela cultura, assim como uma pessoa aprende a jogar cartas, por outro lado, visto que a objetificação ocorre ao mesmo tempo que o aprendizado, poder-se-ia igualmente dizer que o pesquisador de campo está “inventando” a cultura. Essa distinção é crucial, porém, no que diz respeito ao modo como um antropólogo vem a compreender e explicar a situação que experiencia. (WAGNER, 2010, p. 33).

O processo de objetificação ocorre concomitantemente ao aprendizado e podemos dizer que essa objetificação é necessária (devendo ser questionada e relativizada) e as noções de cultura estrangeira que se aprendem quando estudamos a língua.

Não há parâmetro para aprendizagem de cultura. Podemos dizer que este exemplo de vivência antropológica ilustra a experiência da aprendizagem que também é ensino, do que é cultura, em um contexto de línguas estrangeiras dentro do processo de ensino e aprendizagem (in) consciente de uma cultura.

Um exemplo de relação de culturas que pode servir para compreender esta relação em outros contextos. Objetificar é inventar. Como o aluno vai inventar a cultura estrangeira depende do modo como a objetificamos. E como os alunos compreendem e explicam o que ele está aprendendo com e sobre as culturas maternas e estrangeiras é o que nos interessa enquanto ponto de partida e também de chegada.

Tanto para o pesquisador como para o professor, acreditar que estamos lidando com uma "cultura concreta" um modelo que possui regras para ser aprendida nos encoraja a enfrentá-la. Porém, o autor chama atenção para algo importante: não estamos ensinando e nem aprendendo as culturas da maneira como faria uma criança pequena, estamos em interação com adolescentes e adultos que possuem sua própria internalizada.

O esforço para comunicação com a cultura estrangeira irá germinar de suas habilidades para produzir significado no terreno de sua própria cultura. É importante lembrar que a aprendizagem da cultura não se dá de forma equivalente para todas as pessoas, e dentro da sala de aula temos um verdadeiro aglomerado de diversidades.

Ter consciência de o que for que eles "aprendam" irá, segundo Wagner (2017), tornar-se uma extensão sobre aquilo que ele já sabe. Eu diria, que no caso dos alunos, eles não só participam construindo significados de extensão. Mas se provocarmos a forma de envolvimento com esses significados, os alunos podem sentir-se simultaneamente envolvidos em seu mundo de significados que ressignificam e fazem parte da criação de outros significados na aprendizagem das culturas estrangeiras. Abrimos espaço para o fluxo da complexidade, uma vez que, com afirma o autor:

> (...) Se a cultura fosse uma "coisa" absoluta, objetiva, "aprender" uma cultura se daria da mesma forma para todas as pessoas, tanto nativos como forasteiros, tanto adultos como crianças. Mas as pessoas têm todo tipo de predisposições e inclinações, e a noção de cultura como uma entidade objetiva, inflexível, só pode ser útil como uma espécie de "muleta" para auxiliar o antropólogo em sua invenção e entendimento (WAGNER, 2017, p. 34).

Este trecho explicita porque é importante a língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Podemos fazer uma analogia com a crença da situação com a qual estamos lidando (aprendizagem na comunicação intercultural).

O conceito de “cultura estrangeira” sempre colocado no singular, no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é por vezes colocado como uma entidade concreta, uma coisa com regras de funcionamento, quer dizer que ela pode ser aprendida e encoraja aos professores a difícil tarefa de ensinar uma língua a partir das abordagens de comunicação e compreensão intercultural já existentes. Porém sabemos dos riscos que é considerar a cultura como objeto ou coisa.

Considerar a objetividade relativa na formação do conceito de cultura é considerar a complexidade das culturas no processo de aprender uma língua estrangeira. As complexidades das culturas, os conflitos na interação e comunicação intercultural, o choque cultural, é que torna a cultura visível, não é apenas aprendendo as regras e normas de uma cultura estrangeira,

> É ingênuo sugerir que virar nativo é a única maneira de alguém “aprender” efetivamente outra cultura, por isso exigiria abrir mão da sua própria cultura. Assim sendo, já que todo esforço para conhecer outra cultura deve no mínimo começar por um ato de invenção. (WAGNER, 2010, p. 35).

Segundo Roy Wagner, a relação que o antropólogo constrói entre duas culturas, tal relação é objetificada, ou seja, para simplificar ele objetifica as duas culturas e em consequência disso, ele cria para si, desse ato de "invenção" aflora os significados por ele usados para a compreensão do seu objeto, como resultado desse movimento temos as analogias feitas para traduzir os significados básicos, no seu entendimento, em um outro significado.

Essas analogias estão presentes na tradução de significados das duas culturas. O que prova que tanto o antropólogo, como os professores de línguas estrangeiras e também os aprendizes, não podemos "aprender" uma cultura, não podemos nem a situar, como um objeto trazido de uma viagem ou um intercâmbio, em nossa prateleira do lado de outras culturas que já conhecemos, sobrepor à nossa.

Nesse sentido, as culturas se tornam visíveis exatamente pelo choque cultural, quando nos submetemos a uma situação que ultrapassa nossa condição ordinária e a superficialidade das significações, quando "conflita" nosso entendimento interpessoal, quando temos dificuldade em objetificar e transformar essa "disfunção" em entidade concreta. A cultura então é delineada seguindo as nossas expectativas quanto ao que deve ser cultura e também diferença cultural. Desse modo:

> a invenção das culturas, e da cultura em geral, muitas vezes começa com a invenção de uma cultura particular, e esta, por força do processo de invenção, ao mesmo tempo é e não é a própria cultura do inventor. (WAGNER, 2017, p. 35).

Como consequência das observações acima descritas, temos pressupostos de que é possível não reforçarmos a ideia de que a descoberta do eu acontece a partir do contato com o Outro, o estrangeiro estranho a nós mesmos. Como se a grande descoberta de nós mesmo estivesse na assimilação do outro, nos abandonando. Por muitas vezes, colocamos esse Outro como responsável, como se só fossemos nos descobrir, se tivermos a chance de viajar em direção ao Outro, se formos buscar no Outro. Porém, como vimos esse Outro não é o ponto de partida para a transformação, nem para a solução do conflito.

Na aprendizagem de culturas a transformação gerada a partir do conflito e do choque cultural que transforma e modifica o olhar para seu entorno e para si próprio.

Para Wagner, "compreender o Outro envolve uma relação entre dois modos de criatividade". O processo de invenção de uma cultura passa necessariamente pela

aprendizagem ensino “intercultural”, só construímos um conceito ou ideia de cultura estrangeira se passamos por esta experiência que o autor chama de “relação” com a outra cultura e que implicam todos os termos por ele citado para esse processo de relação acontecer.

Essa relação tem como resultado de significação o que são e também o que não são as culturas, pois estamos inseridos e somos parte desse conceito-ideia que formamos. Podemos também pensar que é isto que acontece quando um professor em sala de aula está convicto de um resultado de sua démarche do seu *delineamento* sobre a cultura estrangeira e como essa cultura “objetificada” deve ser ensinada.

Esse delineamento quanto ao que a cultura e a diferença cultural deveriam ser (concretização inventiva). Compreende uma consciência intensificada das diferenças e similaridades que a implicam, o termo cultura que decorre de um construto exploratório (observação e aprendizagem) expõe o revelo do seu modo de vida contra o pano de fundo da outra cultura. Esses são os elementos do processo de relação entre as culturas.

Cabe elucidar aqui que estamos falando de ilustrar uma reflexão sobre o conceito de cultura e de competência intercultural em um contexto situado, o de ensino-aprendizagem de línguas, o de ensinar-aprender a “competência intercultural” e o que aprendemos dessa competência a partir desse processo elaborado e decorrido para tal.

Trata-se também de uma reelaboração de significados individuais do aluno. Esse delineamento da cultura, o que podemos chamar de traço, a marca ou expressão que o aluno deixa em algum lugar de sua aprendizagem da língua-cultura estrangeira, precisamente, em suas atividades e na sua interação com os outros, lugares onde buscamos uma materialização dos traços interculturais. Presentes nas interações durante as atividades e no nosso caso, culminando expressivamente nas respostas que estão nos *carnets de bord intercuturel* dos alunos.

O que é mais interessante é que cada cultura que ressignificamos e representamos é a criação de uma concretização inventiva, capaz de concretizar um conceito de cultura a partir da experiência de objetificação relativa das culturas com as quais estou me relacionando quando aprendo. Considerando a ideia de relação e a objetificação relativa, querer tornar-se nativo seria abrir mão da própria noção de cultura que estou construindo, contrariando a complexidade das ressignificações da aprendizagem intercultural.

Essa noção de culturas equivalentes e da ideia do que é cultura a partir da relação entre culturas do antropólogo coloca, nos reporta a própria noção de intercultural quando foi pensada na década de 70. É um ponto para reflexão pensar que em sua origem a noção de intercultural coloca uma hierarquia, pois se trata de uma integração de minorias às maiorias, de dominante e dominado. O que se reflete até os dias de hoje no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É importante sabermos que desde seu surgimento,

> A noção de "intercultural" foi pensada em termos de desconhecimento das diferentes culturas. Ela entrou na década de 1970 na escola primária nas classes de crianças migrantes. A educação intercultural permitiu integrar grupos minoritários em um grupo cultural majoritário, reforçar a imagem positiva dos estrangeiros e conscientizar o grupo "dominante" de que viviam em uma sociedade multicultural e multiétnica (WINDMÜLLER, 2011, p. 20)[13]

Os conceitos de cultura aqui apresentados e suas complexidades e ramificações nas ciências humanas, tem o objetivo de gerar indagações, que refletem diretamente em nossa prática como professor de língua estrangeira, enquanto condutores de trocas entre culturas na aprendizagem de línguas. É importante nos situarmos neste lugar de professor, e ensinando uma língua estrangeira a partir das "culturas brasileiras". Nossas culturas.

Todo esse percurso teórico realizado neste subtópico teve como foco discutir como a cultura vem sendo intelectualmente conceituada, pensada e disputada pela Antropologia, se deu no intuito de encontrar um caminho analítico ao tratar de cultura e interculturalidade que marcam a aprendizagem da língua, tanto desta professora-pesquisadora, quanto dos aprendizes.

Compartilhamos, em parte, do posicionamento de Maddalena De Carlo (1988) que confirma o que é colocado e defendido nesta tese sobre o conceito de culturas no ensino de línguas estrangeiras. Para enfrentar o desafio do ensino de língua estrangeira e o diálogo com os múltiplos conceitos e significados trazidos pelas noções de cultura e interculturalidade no ensino, o "ponto de partida deve ser a identidade do aluno: pela descoberta da sua cultura materna, ele será levado a compreender os mecanismos de pertencimento à toda cultura" (DE CARLO, 1998, p. 44). Eu diria que não pela descoberta, como um vislumbre, mas pela atitude

[13] Tradução nossa do original : La notion d'interculturel fut pensée en termes de méconnaissance des différentes cultures. Elle fit son entrée dans les années 1970 à l'école primaire dans les classes d'enfants de migrants. L'éducation interculturelle permit d'intégrer des groupes minoritaires à un groupe culturel majoritaire, de renforcer l'image positive des étrangères et de faire prendre conscience au groupe « dominant » qu'il vivait dans une société multiculturelle et pluriethnique. (WINDMÜLLER, 2011, p. 20)

de reflexão diante dos desconfortos que causam os conflitos e diferenças culturais de nossas culturas maternas em contato com as culturas estrangeiras é que vamos compreender tais mecanismos de pertencimento às culturas.

Tal reflexão nem sempre nos traz esse sentimento de pertencimento à uma cultura, a cultura que inventamos, nem sempre é aquela inventada e preservada pelos poderes públicos. Além da invenção da cultura, devemos refletir também sobre os mecanismos de manutenção dessas culturas, não em um nível particular do sujeito, mas em nível público e institucional. As instituições têm um papel de perpetuar a "cultura" que conhecemos.

> Pois o verdadeiro cerne de nossa cultura, em sua imagem convencional, é sua ciência, arte e tecnologia, a soma total das conquistas, invenções e descobertas que definem nossa ideia de "civilização". Essas conquistas são preservadas (em instituições), ensinadas (em outras instituições) e ampliadas (em instituições de pesquisa) mediante um processo cumulativo de refinamento. Preservamos uma vasta panóplia de ideias, fatos, relíquias, segredos, técnicas, aplicações, fórmulas e documentos como "nossa cultura", a soma de nossas maneiras de fazer as coisas, a soma do "conhecimento" tal como conhecemos (WAGNER, 2017, p. 51)

A associação a língua também simplifica a noção de língua e cultura. A formação e construção do conceito de cultura, e o que ela representa na sociedade, na escola, passam por uma conexão rigidamente controlada da noção ampla e abstrata de cultura. Não é difícil puxar na memória e lembrar a lista exaustiva das grandes conquistas feitas por homens, em sua grande maioria pertencente às culturas "civilizadas".

Os grandes avanços da ciência, desde a descoberta do fogo, conferido ao homem pré-histórico, a roda, o telefone, o átomo, o avião, os grandes heróis, as guerras e "conquistas" seus souvenires trazidos dos massacres para os museus da Europa. A "Cultura" eleva-se como um acúmulo, uma soma de grandes invenções e grandes conquistas e neste caso, a relação entre os objetos, se torna menos importante que os objetos, e as pessoas estão presentes na relação. Na verdade, "são as pessoas, as experiências e os significados a elas associados, que não se quer perder, mais do que as ideias e as coisas. "Diante dessas considerações, o autor nos traz o exemplo de uma grande lição, "a lição tribal":

> Assim, as culturas tribais encarnam uma inversão de nossa tendência a fazer das técnicas produtivas o foco das atenções e relegar a vida familiar a um papel subsidiário (e subsidiado). E essa inversão não é trivial: ela permeia todos os estilos de criatividade em todos os seus aspectos. Na medida em que produzimos "coisas" nossa preocupação é com a preservação de coisas, produtos, e com as técnicas de sua produção. (...) De sua parte, o antropólogo supõe que o nativo está fazendo o que ele está fazendo – a saber, "cultura". E assim como um modo de entender os sujeitos que ele estuda, o pesquisador é obrigado a inventar uma cultura para eles, como uma coisa plausível de ser feita. Mas, como a plausibilidade é uma função do

> ponto de vista do pesquisador, a "cultura" que ele imagina para o nativo está fadada a manter uma distinta relação com aquela que reivindica para si mesmo. (WAGNER, 2017, p. 57).

O que eles pensam de mim; o que eu penso deles; o que eu aprendo com eles, o que eles aprendem comigo? O que eu aprendo de mim mesmo nesta experiência que se descortina o processo de significação das culturas em relação. A partir dessas considerações da lição tribal vimos que a palavra "cultura" possui uma sucessão de significados e ambiguidades. A partir do debate dessas experimentações e invenção da cultura em seus significados e incongruências, o autor nos propõe a reflexão a cerca de uma antropologia reversa:

> Se a "cultura" se torna paradoxal e desafiante quando aplicada aos significados de sociedades tribais, podemos especular se uma "antropologia reversa" é possível, literalizando as metáforas da civilização industrial moderna ao ponto de vista das sociedades tribais. Certamente não temos o direito de esperar por um esforço teórico análogo, pois a preocupação ideológica desses povos não lhes impõe nenhuma obrigação de se especializar dessa maneira, ou de propor filosofias para a sala de conferências. Em outras palavras, nossa "antropologia reversa" não terá nada haver com a "cultura", com a produção pela produção, embora possa ter muito a ver com a qualidade de vida. E, se os seres humanos são geralmente tão inventivos quanto viemos supondo aqui, seria muito surpreendente se tal antropologia reversa" já não existisse (WAGNER, 2017, p. 62- 63)

Em outras palavras, se reconhecemos a criatividade do antropólogo na construção de sua compreensão de uma cultura, certamente não poderemos negar a essa e a seus membros o mesmo tipo de criatividade.

Poderíamos considerar que a nossa objetividade criatividade nos permite no ensino de Francês Língua Estrangeira nos posicionar em um sentido reverso de aprendizagem de "cultura". Pois, o aluno "estrangeiro" está aprendendo uma cultura que já está em uma posição de dominante, e os aprendizes se vendo a partir de uma sujeição ao olhar do Outro, levado pelo seu interesse em aprender e se reconhecer~~-se~~ naquela cultura.

Nosso trabalho aqui é reconhecermos a invenção e a criatividade da cultura, para que assim possamos deixar livre para os jovens criarem sem a limitações impostas, lidando com suas próprias regras e negociações do cotidiano particular para interpretar as culturas em geral.

> Invenção, portanto, é cultura, e pode ser útil conceber todos os seres humanos, onde quer que estejam, como "pesquisadores de campo" que controlam o choque cultural da experiência cotidiana mediante todo tipo de "regras", tradições e fatos imaginados e construídos (WAGNER, 2017, p. 68).

O pesquisador/professor no campo, na vida e na aprendizagem percebe e torna compreensível suas experiências para si mesmo e para os outros em sociedade. Isso com seus próprios meios de vida, a partir de sua Cultura, eles inventam-na por meio das convenções compartilhadas da Cultura. O que significaria que não é possível falar de "tradição" e "educação" para resolver a continuidade cultural, as tradições e associações simbólicas as pessoas compartilham em suas comunicações são subordinadas à uma constante reinvenção.

Essa reinvenção está atrelada à uma convenção, pois é sabido que "a invenção muda as coisas e a convenção decompõem essas mudanças em um mundo reconhecível." (WAGNER, 2017, p. 90). Ainda assim, a invenção relativiza as convenções. Nosso esforço, no entanto, é travar uma luta contra essa relativização, pois esse fenômeno relativiza os controles de poder.

A cultura no ensino de língua estrangeira, no caso do FLE baseia sua relevância e efetividade em uma imitação da "Cultura ortodoxa" ou uma comparação com a mesma, "subsumindo as formas desta como sua linguagem" e passando assim a depender da autoridade dela para causar impacto e ser efetivada. Dividindo as culturas em "cultura popular" "cultura de massa" (WAGNER, 2017, p. 96). Roy Wagner sugere que essa invenção é tão básica quanto a existência humana e o conjunto de convenções compartilhadas na comunicação também são igualmente básicos.

No vasto exercício teórico trazido por Wagner , em *a invenção da cultura* o que ele chama de "antropologia reversa" seria grosso modo as reflexões dos povos indígenas, que sempre foram estudados e nomeados pelos brancos ocidentais, sobre esses pesquisadores do ocidente. "Se, como antropólogos, refletimos e construímos teorias sobre eles, deve-se esperar que eles também reflitam sobre nós" (WAGNER, 2011b, p. 956).

Isso envolve uma relação com o outro, diferente da relação ortodoxa em uma pesquisa de campo, significa uma compreensão a partir de dois modos criativos de ver o Outro e a si mesmo. Contrapondo o conhecimento do "outro estrangeiro" como uma grande descoberta de si, mas como uma relação mútua de descoberta e compreensão entre duas culturas.

Roy Wagner (2017) critica a noção de objetividade das ciências sociais clássicas renunciando a noção de objetividade do relativismo cultural, em detrimento da objetividade relativa, uma objetividade produzida a partir do ponto de vista de uma cultura em relação às outras culturas.

O conceito de cultura por Roy Wagner, adotado nesta tese, é caracterizado pelo poder inventivo e criativo do ser humano, e sua teoria do ser humano inventivo se fundamenta na dialética entre convenção e invenção.

Toda convenção é uma invenção e toda invenção acaba por tornar-se uma convenção, elas são codependentes, sem invenção não há convenção. É necessário entender quais são as demandas da convenção em todos os atos e ações. Contra a convenção, somente a força criativa. Nas palavras do próprio Wagner:

> a respeito da convenção e da invenção significa que em nosso tipo de sociedade centralizada ou dita civilizada o ideal é coletivizar, convencionar, e isso torna a diferenciação necessária como força criativa [...] A antropologia reversa, então, acontece quando a civilização consegue fazer uso da dádiva incrível dos povos indígenas. Os índios se interessam pela diferenciação desde o nascimento. Eles são artistas de nascença. Eles são inventores de nascença. (WAGNER, 2011b, p. 966, 967).

Da lição tribal, podemos tirar alguns questionamentos que podem suscitar uma reflexão a partir do conceito de antropologia reversa. O que ensinamos ao Outro enquanto aprendemos? O que os alunos ensinam uns aos outros nesse processo de interação? No ambiente escolar como aprendemos com as interações inventivas? Essas indagações só são possíveis com a simetrização dos saberes e da aprendizagem nas culturas.

> Vejo isso como antropologia simétrica ou antropologia reversa. Nossos pretensos objetos de estudo estão nos ensinando. Não estamos fazendo perguntas a eles; eles é que estão nos fazendo perguntas. Isso é muito importante. (WAGNER, 2011b, p.967)

A antropologia reversa, assim como a simétrica é retomada por antropólogos modernos, como por exemplo Eduardo Viveiros de Castro, que em muitos momentos resume a ideia de que estamos a todo momento lidando com um único mundo e diversas "interpretações" deste mundo que é inventado por um longo processo de simbolização. Um mundo que nos parece natural, dada a sua obviedade, e que tomamos como verdade universal.[14]

Dialogando com a antropologia reversa, o autor traz a proposta de "reembaralhamento" de cartas conceituais. Propondo contrastes nas perspectivas culturais e multiculturais do Ocidente.

---

[14] A titulo de conhecimento, esta tentativa de aproximação já foi apontada pelo próprio viveiros de castro no prefácio de Aqueda do Céu, onde o autor.... fala de antropologia simétrica e reversa: *Falo em "antropologia simétrica" em sentido próximo, mas não idêntico àquele em que Bruno Latour (1994) emprega esse conceito. Poderia também ter convocado a noção de "antropologia reversa" de Roy Wagner (2010), que se aplicaria bastante bem ao 'ecologismo xamânico' de Kopenawa.

Colocando em questão a distinção clássica entre “natureza e cultura” Viveiros de Castro propõe uma “dissociação e redistribuição’ como ele mesmo afirma, nos rótulos paradigmáticos de “natureza e Cultura”, universal e particular, objetivo e subjetivo, universal e particular, e tantos outros. Segundo o autor,

> Esse reembaralhamento das cartas conceituais leva-me a sugerir o termo ‘multinaturalismo’ para assinalar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias multiculturalistas modernas. Enquanto estas se apoiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas — a primeira garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e do significado —, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a natureza ou o objeto a forma do particular (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 226).

Uma questão importante que colocamos em destaque neste trabalho é o ponto crucial da obra do antropólogo que coloca o conceito do Perspectivismo ameríndio em relação a visão multiculturalista: enquanto o pensamento multiculturalista ocidental se apoia na unicidade da natureza e na multiplicidade das culturas, a concepção ameríndia a unicidade do espírito e uma diversidade dos corpos.

O autor aponta que o jogo epistemológico ocidental é baseado na objetivação, para ser real precisa ser objetivado em contraponto à perspectiva xamânica dos ameríndios que é guiado por um ideal inverso, para os ameríndios,

> Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido — daquilo, ou antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um ‘algo’ que é um ‘alguém’, um outro sujeito ou agente. A forma do Outro é a pessoa. (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 231).

O que guia a discussão e o debate no conceito do perspectivismo do autor é justamente a reflexão e o questionamento sobre o que é próprio do sujeito e como se forma o seu mundo, e o mais importante para tal reflexão é a “quebra” o rompimento que o sujeito (antropólogo) pode fazer do Outro (nativo) a partir de si próprio.

Para o autor nossa “cosmologia” ocidental é fortemente fundada na sentença de Saussure de que “o ponto de vista cria o objeto". O sujeito neste caso é o ponto de partida fixo, de onde se origina o ponto de vista, enquanto o perspectivismo ameríndio opera de uma forma diferente, em que “o ponto de vista cria o sujeito” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 236).

Assim, igualmente, o conceito de antropologia reversa visto nas considerações acima, o perspectivismo se fixa no relacionismo. O que comporta em seu processo todas as

incongruências e conflitos, sendo atravessado pela linha do convencional, a ideia de relação não é o mesmo que relativismo, não existe uma compatibilidade relativa que equilibra as relações interculturais, elas acontecem na corda bamba da complexidade. Para exemplificar essa complexidade relacional entre os dois pontos de vistas ocidental e ameríndio, o autor descreve a seguinte imagem:

> É importante atentar para o fato de que os dois pontos de vista cosmológicos aqui contrastados — o que chamei de 'ocidental' e o que chamei de 'ameríndio — são, do nosso ponto de vista, incompossíveis. Um compasso deve ter uma de suas hastes firme, para que a outra possa girar-lhe à volta. Escolhemos a haste correspondente à natureza como nosso suporte, deixando a outra descrever o círculo da diversidade cultural. Os índios parecem ter escolhido a haste do compasso cósmico correspondente ao que chamamos 'cultura', submetendo assim a nossa 'natureza' a uma inflexão e variação contínuas. A ideia de um compasso capaz de mover as duas hastes ao mesmo tempo — um relativismo finalizado — seria assim geometricamente contraditória, ou filosoficamente instável (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 251).

Vivemos uma dupla condição com a possibilidade de transitar entre os dois pontos de vista, buscando a experiência na conectividade de Roy Wagner (2017) e Viveiros de Castro (2016) acredito que seria possível diluir fronteiras de uma hierarquia comparativa que possa existir entre a cultura materna e a cultura estrangeira.

Seja refletindo sobre o confronto à essa hierarquia fruto de uma invenção das convenções, seja criando a partir de outros pontos de vista e de uma "reconceitualização" das culturas uma maneira de ensinar as culturas a partir de "nós" dos sujeitos como ponto de partida e também de chegada.

> Assim, quando Wagner reconceitualiza a cultura como uma operação de invenção (em sentido completamente diverso do da "invenção da tradição", anote-se), a ideia de cultura começa a se complexificar e a perder sua banalidade, porque a cultura só se constitui num certo ponto de contato, ela não "está lá". (2006, p.183)

Este percurso do conceito de cultura ancorado na antropologia reversa e no perspectivismo, apresentado nesta tese é importante sobretudo para pensarmos o ensino-aprendizagem de cultura no Francês Língua Estrangeira sob uma perspectiva de confronto com a hierarquização das culturas. Reflexões para discussão trazidas não só pelas teorias pós-estruturalistas aqui apresentadas, mas está presente em outros antropólogos, sociólogos e também em estudos de pesquisadores da didática do FLE, a exemplo, os trabalhos sobre interculturalidade e antropologia de Fred Devin (2012). Sobre as teorias de cultura que trago para refletir a prática no ensino-aprendizagem de cultura em FLE, os conceitos de cultura

apresentados pelo antropólogo Roy Wagner (2017) trouxeram-me a reflexão sobre o ensino, durante a pesquisa e refletindo sobre a minha própria experiência como professora de língua francesa. Além do que o conceito de cultura delineado a partir da experiência antropológica teórica e etnográfica marca os passos metodológicos desta pesquisa.

E nesse caminho, todos nós podemos nos tornar antropólogos e pesquisadores de nossas culturas e das culturas estrangeiras, sempre em relação dialogada com o Outro, nos colocando como agentes reflexivos e questionadores nos contextos de ensino aprendizagem permeados por relações de poder nas instituições.

Quando se trata do ensino de cultura estrangeira, é possível nos questionarmos que matéria discursiva temos em nossas mentes para o ensino de culturas? Sem esquecer que esse esforço não é aleatório, uma vez que a interculturalidade no ensino de línguas, precisamente do francês como língua estrangeira na França, é de seu início e ainda hoje, uma política pública na educação nacional.

É importante frisar que o multiculturalismo e em particular o interculturalismo veio como uma política de relativização das culturas por meio do ensino das línguas. Aqui no Brasil, reproduzimos, sem ter essa consciência, e o fazemos como se estivéssemos ensinando e desvendando a cultura estrangeira, e isso contribui para manutenção de uma aprendizagem de línguas padronizada por uma hierarquia.

Dessa maneira, tanto o trabalho e o conhecimento a partir dele aprendido durante a experiência do campo, assim como as reflexões teórico-metodológicas que são produzidas a partir dessas vivencias, nosso trabalho sem perder de vista o foco didático-pedagógico confirmam a necessidade de uma pedagogia da antropologia.

> Todavia, acreditamos, os clássicos da antropologia moderna ainda têm muito a nos ensinar sobre a relação entre a antropologia e a educação. A educação, aparentemente ausente das etnografias, se mostra um fenômeno entranhado na vida social dos grupos primitivos e/ou modernos. E, muitas vezes, antes de ser um objeto destacado, a educação se encontra disseminada no plano da experiência cotidiana e dos processos de ensino-aprendizagem da vida social em geral (ROCHA E TOSTA, 2017, p. 62).

As evoluções históricas ao longo do desenvolvimento da ciência e as mudanças de perspectivas em torno do conceito de cultura ao longo do tempo possibilitam múltiplas sínteses, a depender do campo teórico. Isso tende a ser visto mais em sua complexidade do que priorizar uma perspectiva reducionista de cultura. Torna-se urgente no ensino de línguas estrangeiras adotar um conceito dinâmico e plural de cultura, associado a essas mudanças ao

seu movimento contínuo que fornece aos agentes um repertório de significados, que não nos aprisione, professores, pesquisadores e aprendizes em uma proposta a qual temos que nos submeter e cumprir como verdade.

3 METODOLOGIA

> *Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*
>
> (Paulo Freire)

Nesse capítulo, descrevo o método adotado na pesquisa. Para fins de organização metodológica, ~~este capítulo~~ está dividido em cinco pontos: o primeiro trata da natureza da pesquisa; o segundo mostra o contexto em que foi realizada, ou seja, em um Centro de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL)[15], o CEL-Ceneart; o terceiro ponto refere-se aos participantes da pesquisa: a professora de francês, a pesquisadora e os alunos da classe de francês do CEL-Ceneart; os instrumentos utilizados e os dados que forneceram são detalhados no quarto ponto; e, por último, apresentamos o projeto *Carrefour de Cultures*[16], projeto desenvolvido no CEL-Ceneart, que forneceu os dados para esta pesquisa.

A participação dos alunos na pesquisa foi fundamental para que eu pudesse compreender o programa de ensino de francês e o contexto de ensino e aprendizagem da língua no CEL-Ceneart.

Os dados coletados serão detalhados, assim como o corpus que será objeto da análise para responder às perguntas de pesquisa.

Para fins de organização, a designação dos participantes da pesquisa será a seguinte: AP - Alunos-Participantes; PP - professora participante e PO - pesquisador-observador.

A seguir, retomo os objetivos de pesquisa.

3.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

A presente pesquisa teve por **objetivo geral** observar como se desenvolvem as relações interculturais nos espaços de ensino e aprendizagem de francês, em particular, no

[15] O Centro de Estudos de Línguas (CEL) é um programa da Secretaria de Estado da Educação que oferece aos alunos da rede pública de ensino a possibilidade de aprendizado de uma segunda língua estrangeira, além do inglês, que já faz parte do currículo escolar. Fonte: https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas

[16] O nome *Carrefour de Cultures* foi retirado de um verso da música *Enfant de la ville*, título utilizado para análise na primeira unidade do projeto.

contexto do CEL-Ceneart, considerando o perfil dos Alunos-Participantes e o contexto no qual estão inseridos, na sala de aula e em seu entorno.

Objetivos específicos

4. Identificar como as relações interculturais entre língua e culturas francófonas e a língua e cultura materna dos Alunos-Participantes se configuram durante a realização do projeto *Carrefour de Cultures*.
5. Identificar e analisar, nas atividades de sala de aula e nos *Carnets de bord Interculturels* (CBI), quais foram os registros dos Alunos-Participantes relativos às temáticas abordadas no projeto *Carrefour de Cultures.*
6. Identificar e analisar quais foram as percepções dos Alunos-Participantes em relação ao desenvolvimento do projeto *Carrefour de Cultures.*

É importante destacar que a pesquisa demandou uma série de etapas, antes mesmo da realização do projeto *Carrefour de Cultures*. Isso significou um envolvimento da minha parte como pesquisadora nas seguintes ações:

Contatos prévios com a escola CENEART e com o CEL-Ceneart: visitas ao vivo para apresentação e conversa com a direção e com a coordenação da instituição sobre o projeto de pesquisa de doutorado e o plano de desenvolvimento da pesquisa no CEL-Ceneart. Visitas ao bairro e ao entorno da escola para interação com o contexto mais amplo, para além das instalações da escola CENEART e do CEL-Ceneart.

Atividades extra-classe com os Alunos-Participantes: o caminho de volta da escola para casa, no final das aulas; as conversas nos corredores nos intervalos das aulas; participação junto com os alunos em eventos fora da escola. Estas atividades foram suficientes para criar uma proximidade com os alunos e com suas maneiras de interação com a língua francesa.

Encontros com a professora para planejar a realização do projeto *Carrefour de Cultures*. Aproximadamente 20 (vinte) horas. Conversas com a professora sobre o projeto e seus objetivos durante os intervalos na sala dos professores e no caminho até a estação de trem.

No que se refere ao Projeto *Carrefour de Cultures*, os dados foram obtidos durante a observação de todas as aulas que, no total, foram em número de 9 (nove) aulas de 1h45’cada, somando aproximadamente 13 (treze) horas de sala de aula.

Passamos, a seguir, à descrição da natureza da pesquisa.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA - O MÉTODO DO CAMINHO OU O CAMINHO DO MÉTODO?

A metodologia de pesquisa adotada teve como pressuposto os princípios que orientam o método etnográfico (PEIRANO, 1995), compreendido como um caminho, uma trajetória, um trabalho de observação inquieta em um percurso para compreender relações entre culturas e língua na aprendizagem. As marcas deixadas por essas relações, durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso desta pesquisa, em particular, no aprendizado do francês como uma língua estrangeira em um Centro de Estudos de línguas da Grande São Paulo, podem ser melhor interpretadas se aguçarmos o olhar etnográfico para essas relações de aprendizagem.

Considerando tais particularidades, a escolha pelo método etnográfico como meio de geração de dados para análise apresenta um caráter qualitativo-interpretativo em que a observação e o registro de dados são elementos relevantes. Assim, para endossar tal importância, tomo como uma das referências o trabalho da antropóloga Mariza Peirano (1995) para quem o método etnográfico, segundo sua visão na antropologia, é compreendido como um trabalho que vai além de uma grande descoberta inédita ou inesperada, o que se espera da observação etnográfica não é um estado de epifania dos acontecimentos do campo, pois, segundo a autora,

> é importante, então, reter a ideia de que as observações são realizadas não só para descrever o curioso, o exótico ou o diferente por si mesmos (pelo natural interesse que despertam) mas, também, e, principalmente, para universalizá-los. São essas duas direções — a especificidade do caso concreto e o caráter universalista da sua manifestação — que levam a antropologia a um processo de refinamento de problemas e conceitos e não, como propalam os estereótipos a respeito do seu empirismo, a um acúmulo de informações sobre situações bizarras ou, quando falta talento, a longos depoimentos em estado bruto das mulheres da periferia (PEIRANO, 1995, p. 18).

Ressalto, com a afirmação da autora que, em uma observação no campo, podemos nos referir às especificidades de um caso concreto e ao caráter universalista de tais especificidades, o que nos leva a tomar cuidado com generalizações e comparações quando analisamos as ocorrências nas observações durante o campo.

Considerando que, nas ciências humanas, a etnografia pode ter diferentes abordagens e que não é meu propósito discorrer sobre cada uma, nesta tese, o conceito de etnografia que adoto compreende a etnografia como um método da experimentação e do confronto entre

teoria e vivência no campo, levando em consideração a volubilidade do contexto e seus conflitos. É sabido que, para tanto, não existe uma receita pronta de como fazer uma pesquisa etnográfica, ou seja, não é possível ensinar a fazer uma pesquisa etnográfica, nem mesmo na antropologia. Para Peirano,

> A experiência de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo, e, não menos das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia, no próprio local de pesquisa entre pesquisador e pesquisados (PEIRANO, 1995, p.22).

Motivada pelo estudo do artigo de autoria do antropólogo Nicolas Thomas, intitulado "against ethnography", destaco aspectos do texto desse autor, para quem a escrita etnográfica deveria tornar-se uma prática "energizada pela experiência do campo" (PEIRANO, p.36). Peirano (1995) traz as implicações teóricas e os problemas, para discutir o impacto da pesquisa de campo na antropologia, acopladas a tais implicações. Em seu livro *A favor da Etnografia*, a autora conclui o capítulo, que leva o mesmo título de sua obra, trazendo algumas afirmações, entre as quais, cito a que mais refletiu minha preocupação com o trabalho de campo, quando afirma que:

> Toda (boa) etnografia precisa ser tão rica que possa sustentar uma reanálise dos dados iniciais. Nela, as informações não são oferecidas apenas para esclarecer ou manter um determinado ponto de vista teórico, mas haverá sempre a concorrência de novos indícios, dados que falarão mais que o autor e que permitirão uma abordagem diversa (1995, p.56).

Diante disso, o método etnográfico reforçou minha preocupação com o diálogo entre mim, como pesquisadora, e os participantes. Ao optar pela etnografia como método, almejei a possibilidade de compreender o(s) diálogo(s) possível(veis) entre as aprendizagens de culturas francófonas e maternas em um centro de línguas da rede pública, sem ficar na superfície das diferenças entre cultura ensinada e a cultura aprendida. Desde o início desta pesquisa, uma questão sempre presente no momento de refletir sobre o método da pesquisa foi a seguinte: "Como fazer tal pesquisa, sem permanecer na superfície de uma análise baseada na comparação entre culturas?" O caminho possível para não cair no erro de uma descrição entre culturas estrangeira e materna sem profundidade ou se esquivar de suas complexidades foi o método etnográfico, no âmbito da pesquisa educacional.

Desse modo, tal perspectiva orientou o caminho inicial da coleta de dados, demarcado fortemente pela experiência de ensino e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira (FLE) no CEL-Ceneart e, também, na série de situações ocorridas nos espaços de aprendizagem, ou seja, nos espaços em que os alunos circulam.

Em consonância com as reflexões colocadas acima e, considerando a abordagem etnográfica na área educacional, o trabalho de campo nesta pesquisa ancorou-se na expressão da antropóloga Elsie Rockwell (2009), *experiência etnográfica*, experiência esta que ocorre quando tal método permite ao pesquisador vivenciar as etapas que caracterizam a etnografia e os procedimentos necessários durante a investigação de campo, assim como o produto final dessa experiência. Em uma pesquisa de campo na escola, de acordo com a autora,

> a etnografia transforma nosso olhar. Nunca emergimos de experiência etnográfica pensando sobre o tema da mesma forma que no início. Não se trata, em sentido estrito, de rejeitar essa concepção original, mas matizá-lo, enriquecê-lo e abri-lo, dar conteúdo concreto àquelas ideias iniciais e abstratas que a teoria fornece como pontos de partida. Em suma, é o caminho pelo qual relações e determinações cada vez mais específicas são construídas caso, para chegar ao "concreto do pensamento" (ROCKWELL, 2009, p. 66)[17]

A experiência etnográfica é, portanto, acompanhada de um trabalho reflexivo que permite transformar e especificar a concepção a partir da qual a realidade em contexto é vista e descrita. O que quer dizer que esta atitude permite dar origem à subjetividade de quem leva adiante tal experiência. De fato, a transformação mais importante alcançada por meio da etnografia é apontada pela autora como aquela vivenciada por quem a pratica. A autora orienta para a dimensão da perplexidade da experiência, dando lugar e textura aos desconfortos, incertezas e conflitos únicos que são gerados na prática.

Nesta pesquisa, os dados coletados, ou seja, a observação do espaço do CEL-Ceneart, da sala de aula de francês e das interações dos alunos com a professora e entre si, faz parte de um diálogo constante, que revela, para o pesquisador, a concretude do que a autora denomina "experiência etnográfica".

Ainda segundo a autora, outro dado importante e de relevância para esta pesquisa é o fato de que a investigação como um todo e a análise dos dados consideram o processo histórico e social, aspectos que são imprescindíveis para compreender os espaços observados e os documentos pesquisados e produzidos durante a pesquisa etnográfica. Nas escolas, uma tarefa central, segundo a etnografia, é compreender os documentos "não como fontes de dados extraídas do contexto, mas como evidência material de processos sociais" (ROCKWELL,

[17] Tradução nossa. Texto original: *La etnografía nos transforma la mirada. Nunca se emerge de la experiencia etnográfica pensando sobre el tema lo mismo que al inicio. No se trata, en un sentido estricto*, de de se char esa concepción original sino de matizarla, enriquecerla y abrir la, de dar contenido concreto a aquellas ideas iniciales, abstractas, que la teoría provee como puntos de partida. En resumen, se trata del camino por el cualse construyen relaciones y determinaciones cada vez más específicas, para llegar al "concreto de pensamiento".

2009 p.151.)[18] Para tanto, a autora reconhece a necessidade de um vínculo histórico na experiência etnográfica, ou seja, como uma necessidade também de documentar o indocumentado advindo do olhar na perspectiva da realidade social. A autora afirma que,

> Uma mudança radical de perspectiva em certas correntes antropológicas no final do século 20 transferiu a pesquisa em direção a o "nós"; para as áreas do dia-a-dia, como a escola, na qual se forjam as relações sociais e os relacionamentos de poder nas sociedades "letradas". Essa conversão pode ser também entendida em outro sentido: pessoas em todos os lugares assumiram a etnografia como uma forma de compreender melhor seus próprios mundos em relação aos outros, aqueles que detêm o poder e o privilégio. A relação, então, se inverte. De qualquer forma, o que o etnógrafo faz é documentar o indocumentado da realidade social (ROCKWELL, 2009, p.21). [19]

Esta consideração foi crucial para a observação e para elaboração das atividades desta pesquisa, pois, não só o contexto da escola e da sala de aula interessava no momento da coleta dos dados. Mas, o processo histórico e social de aprendizagem dos alunos, ou seja, as interações relativas aos seus processos de aprendizagem, que ocorreram dentro ou fora da sala de aula. Assim, com base no método etnográfico, esta pesquisa apresenta um caráter qualitativo interpretativo.

Para Frederick Erickson (1989), para quem a pesquisa etnográfica, com enfoque na investigação do ensino, refere-se a todos os métodos investigativos na área de ensino-aprendizagem. Sejam eles denominados:

> Etnográfico, qualitativo, observacional participativo, estudo de caso, simbólico, fenomenológico, construtivista e interacionista interpretativo. Essas abordagens são ligeiramente diferentes, mas cada uma tem fortes semelhanças familiares umas com as outras (ERICKSON, 1989, p.195). [20]

Para o autor, todo o conjunto de perspectivas das pesquisas no âmbito do ensino é interpretativo, ou seja, os pormenores, as diferenças entre as investigações interpretativas, têm aspectos semelhantes na busca de seus pressupostos teóricos. A semelhança fundamental

---

[18] Tradução nossa do texto original: Una consigna importante fue entender los documentos no como fuentes de datos que se extraen de contexto, sino como evidencia material de procesos sociales.

[19] Tradução nossa do texto original *Un cambio radical de perspectiva en ciertas corrientes antropológicas a finales del siglo XX trasladó la investigación hacia el "nosotros"; hacia aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades "letradas". Este giro se puede comprender también en otro sentido: personas de todas partes han asumido la etnografía como una manera de compreender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio. La relación, pues, se invierte. En todo caso, lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social.*

[20] Tradução nossa do texto original Respectivamente, *llamados etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo. Estos enfoques son todos levemente diferentes, pero cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas familiares con los demás. (ERICKSON, 1989, p.195)*

entre as diferentes abordagens, segundo o autor, é "o interesse da pesquisa centrar-se no significado humano na vida social e sua elucidação e sua exposição pelo pesquisador" (ERICKSON, 1989, p.196).[21] O autor aponta ainda que,

> Quando um ponto da investigação consiste em considerar os distintos significados locais que tem as ações para os atores que estão em cena naquele momento, o trabalho de campo é um método apropriado [22] (ERICKSON, 1989, p.201).

Sobre a "experiência etnográfica", minha hipótese é que, ao estudar as interações dos Alunos-Participantes na construção de um diálogo com as culturas estrangeiras, o reconhecimento da importância do vivido e do experimentado, tradicionalmente desprezado em favor dos conceitos, das teorias e das ideologias, foi fundamental. Para identificar ou traçar o caminho dessas interações, não é suficiente ouvir o que os alunos têm a dizer, mas é necessário também observar o que acontece na sala de aula nos espaços de interação de aprendizagem, que, no caso dos alunos do CEL-Ceneart, é o espaço da sala de aula com a professora, com os alunos entre si e, também, com a rede de espaços virtuais que o aluno cria com a língua francesa (redes sociais, internet etc).

Erickson (1989) propõe a utilização de um método que leve em conta "significados imediatos e locais das ações" e, o mais importante, definido do ponto de vista dos pesquisadores (autores). Assim, o pesquisador vai interpretar o seu contexto de pesquisa, o que exige, da sua parte, uma participação intensa e de longo prazo.

No âmbito desta tese, a observação deu-se nas aulas de francês, durante dois semestres, o que equivaleu a 13 (treze) encontros de observação em sala de aula, e nos encontros com os alunos nas atividades extraclasse, no caminho de volta da escola para casa, no final das aulas, nas conversas nos corredores, o que foi suficiente para criar uma proximidade com os alunos e com suas maneiras de interação com a língua francesa.

A anotação cuidadosa do pesquisador-observador, na etnografia, pressupõe o registro no diário de pesquisa dos diferentes momentos observados, por meio de anotações e/ou registros de áudio que lhe pareçam relevantes para atender aos objetivos da pesquisa.

Segundo Erickson (1989), a investigação e observação fazem parte de uma *caricatura analítica* que será interpretada pelo pesquisador, pois, leva em consideração a "variação na

---

[21] Tradução nossa do texto original *El interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador* (ERICKSON, 1989, p.195)

[22] Tradução nossa do texto original. Cuando un punto de la investigación consiste en considerar los significados locales distintivos que tienen las acciones para los actores que están en escena en ese momento, el trabajo de campo resulta un método apropiado. (ERICKSON, 1989, p.201)

densidade das descrições", detalhando alguns episódios e resumindo outros e, a "variação dos termos utilizados para descrever essas ações" (ERICKSON, 1989, p.274), selecionando determinadas palavras em detrimento de outras.

Considerando as colocações dos autores citados acima, posso dizer que a aprendizagem de uma competência intercultural dialogada é também uma construção sociocultural. Os alunos do Centro de Línguas da escola pública Antônio Raposo Tavares relacionam as vivências e as experiências que carregam consigo para todos os lugares, e um deles é a escola, a sala de aula. Sobre esse tema, Rockwell (2009) afirma que "Em geral, os etnógrafos suspeitam de normatividade explícita e preferem inferir a ordem social da prática" (ROCKWELL, p.152).

O ensino-aprendizagem tradicional na sala de aula apresentam uma dimensão normativa, dado que se realizam dentro de uma instituição, existem alguns parâmetros que regulam a aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira. Porém, esta prática, no caso do desenvolvimento do Projeto *Carrefour de Cultures*, fugiu um pouco a normatividade do ensino de FLE, considerando os aspectos normativos do programa de ensino. O Projeto *Carrefour de Cultures* foi elaborado e desenvolvido para ser inserido no plano de curso previsto pela professora de francês e, com seu acordo e aprovação, eu, como Pesquisadora-Observadora, propus temas que provocassem a reflexão, a partir das relações entre culturas locais e culturas estrangeiras, neste caso, sobre a cultura francófona. É importante considerar que, na perspectiva adotada, as imprevisibilidades das decorrências no campo são consideradas durante a investigação.

Tais perspectivas teóricas valorizaram o processo de investigação da pesquisa. Em resumo, o método aqui utilizado visou um aprofundamento na diversidade das práticas da sala de aula para distinguir e, de certo modo, revelar a lógica da formação cultural na aprendizagem e na interação entre os alunos e com a língua francesa. Inclusa não somente no campo antropológico, mas sobretudo no campo da pesquisa educacional, na forma como assumimos a investigação, a reflexão e a orientação da pesquisa, relacionando-se com os atores que colaboraram durante todo o processo, traçam fortes distinções entre outras posturas de investigação, mesmo no campo da pesquisa educacional. Uma vez que, de acordo com Frederick Erickson,

> O trabalho de campo no ensino, por seu caráter reflexivo inerente, ajuda pesquisadores e professores a tornar o familiar estranho e interessante novamente. O comum torna-se problemático. O que está acontecendo pode

> ser tornado visível e sistematicamente documentado. (ERICKSON, 1989, pg. 201)[23]

Desse modo, do meu ponto de vista, a etnografia integra os processos da prática educativa dentro das instituições assim como, e sobretudo, os processos que estão fora dela, integrando conhecimentos locais dos atores e dos participantes da pesquisa, abrindo o horizonte para a compreensão das relações de poder que afetam esses processos. Tal método permitiu a documentação da aprendizagem dos Alunos-Participantes (AP), tornando-a visível por meio da escrita e das vozes dos aprendizes, como vou apontar, na análise dos dados.

3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Falar do contexto da pesquise nos exige apresentar o in loco da pesquisa. Então, vamos falar da Escola Estadual Antônio Raposo Tavares e o Centro de Estudos de Línguas (CEL-CENEART) e das primeiras observações nesse local.

3.3.1 A Escola Estadual Antônio Raposo Tavares e o Centro de Estudos de Línguas (CEL-CENEART)

O projeto dos Centros de Estudos de Línguas é uma iniciativa da secretaria de Educação do Governo do estado de São Paulo, que oferece aos alunos da rede pública estadual a possibilidade de aprenderem uma ou mais línguas estrangeiras. De acordo com a resolução, cada semestre de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) tem 80h de aulas, totalizando 360h ao final dos três anos de curso.

De acordo com o site da secretaria de Educação, em todo o estado de São Paulo, mais de 200 unidades oferecem cursos de inglês, francês, italiano, alemão, japonês, espanhol e mandarim e as turmas são oferecidas de acordo com a demanda de cada região.

Quanto à organização dos cursos oferecidos, que é referência para todos os CEL, são estruturados em dois níveis: o nível I, que corresponde aos três primeiros semestres do curso (1º, 2º, 3º estágios); e o nível II, correspondente aos três últimos semestres do curso (4º, 5º, 6º

[23] Tradução nossa do texto original : *El trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente (véase ERICKSON, 1984). Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente*.

estágios respectivamente). A resolução 44 da Secretaria da Educação (SE) de 13-08-2014 assim define o CEL:

> Artigo 1º - O Centro de Estudos de Línguas - CEL constitui-se uma unidade de ensino vinculada, administrativa e pedagogicamente, a uma escola estadual, e se destina a atender alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, que se encontrem com frequência regular na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual ou das redes municipais.[24]

Os cursos de línguas estrangeiras são oferecidos gratuitamente aos alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II da rede pública do estado de São Paulo. E, para o curso de língua inglesa, o aluno deve estar cursando o Ensino Médio. Para a obtenção do diploma de Língua Estrangeira (LE) do CEL, a cada semestre, os alunos devem ter 75% de frequência mínima por semestre e a obtenção da nota mínima de 5,0 (cinco). É objetivo do projeto do CEL:

> Oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas é o objetivo do Centro de Estudo de Línguas (CEL). (...) Além do estudo da língua estrangeira, os estudantes ampliam sua formação cultural, explorando nas aulas os costumes de outros países. A oferta dos cursos atende uma necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos.[25]

Ainda sobre a resolução 44, o desenvolvimento do projeto de ensino de línguas, o acompanhamento das atividades, a avaliação e a orientação para a organização e o funcionamento do CEL é de responsabilidade da diretoria de ensino da região.

No que se refere à escola estadual Antônio Raposo Tavares,[26] que sedia o Centro de Estudos de Línguas Raposo Tavares (CEL-Ceneart), está localizada na região central de Osasco, próximo à estação de trem.

Osasco é um município da Região Metropolitana da cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. Nascido como um bairro da capital paulista, no final do século XIX, tornou-se município em 1962. Ocupa uma área de 64,954 km², e sua população estimada no ano de

---

[24] Resolução SE 44, de 13-8-2014 Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_14.HTM?Time=30/04/2020%2003:37:09 (acesso em: 28 de abril de 2020)

[25] Centro de Estudo de Línguas (S.d) Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas (consultado em 28 de abril de 2020)

[26] A autorização para desenvolver a pesquisa encontra-se no apêndice nº ___

2019[27] era de 698. 418 habitantes, sendo o 8º município mais populoso do estado de São Paulo. Observe na figura 1 o calçadão de Osasco:

Figura 1: Calçadão de Osasco



Fonte: própria, (2018).

Da entrada e saída da estação vemos o calçadão de Osasco, uma avenida só para estabelecimentos comerciais e para pedestres. Passagem obrigatória para todos os passageiros que atravessam a estação e o comércio da cidade. O som de muitas vozes, conversas, músicas, anúncios em megafones, ressonam até a estação. Nas escadas rolantes e escadarias da estação de trem, pessoas chegando, indo e vindo, em movimento contínuo.

Desde o primeiro dia de chegada à cidade de Osasco, ainda nos arredores da estação de trem, ao buscar informações sobre a localização da escola entre os vendedores ambulantes, fiquei sabendo que era uma escola bastante procurada pela população da cidade, ao menos foi essa a impressão que eu tive quando um dos vendedores ambulantes, depois de me explicar a localização da escola, acrescentou que era uma "*escola muito boa"*, que era muito "*difícil de conseguir uma vaga"* e, me desejou *boa sorte"*.

[27] Dados obtidos no site https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/osasco/panorama

Essa declaração do vendedor, a qual foi reforçada posteriormente pela direção da escola e pela coordenadora do CEL-Ceneart[28] faz parte da memória coletiva na cidade, uma vez que a história da Escola está relacionada ao desenvolvimento econômico e social do município de Osasco e ao seu processo de emancipação. Segundo a pesquisadora Regina Balão,

> A escola é criada em 1950, como Ginásio Estadual Osasco, em seguida, já em 1952, passa a ser denominada Colégio Estadual Antônio Raposo Tavares (CEART), com a instalação do ensino científico no segundo ciclo do ensino secundário. Como única escola secundária pública do distrito de Osasco, essa sigla ganha expressão, à medida que a escola se torna um espaço de relações sociais (…) a escola patrocina eventos, como festas, palestras, encenações de teatro, e seus alunos participam de manifestações como a luta pela emancipação, no decorrer da década de 1950. (...) Em 1964, é instalada nessa instituição a Escola Normal e a escola passa a ser conhecida como "CENEART" - Colégio e Escola Normal Antônio Raposo Tavares (BALÃO 2011).

Sabe-se que as Escolas Normais foram desativadas nos anos 1990, mas, a sigla CENEART permaneceu como nome de reconhecimento da Escola Estadual Antônio Raposo Tavares e sua tradição é fruto de aspectos históricos, sociais e econômicos que, durante muitos anos, compuseram o imaginário dos moradores como uma escola de qualidade.

Essa escola existe desde o ano de 1952 e atende aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II (11 aos 15 anos) e do Ensino Médio (15 a 19 anos). É uma escola grande e conhecida no município de Osasco e, segundo a diretora, é reconhecida como uma "escola de excelência" na cidade.

Diversas transformações ocorreram no sistema de Ensino Público durante os anos que decorreram, o CENEART mudou bastante e, "atualmente, essa imagem ficou desgastada. No entanto, a escola ainda aparece como referência de compromisso com o ensino, em relação às demais escolas públicas da cidade" (BALÃO, 2011, p.47).

No início desta pesquisa, no segundo semestre de 2017, quatro escolas na cidade de Osasco sediavam projetos estaduais de Centros de Estudos de Língua. As escolas foram contatadas por telefone e três delas confirmaram o oferecimento de cursos de francês até o ano de 2016.

---

[28] Na primeira conversa que tive com a coordenadora do CEL-Ceneart, ela me informou que, em 2019, o Centro de Estudos de Línguas completaria 30 anos de existência, o que o torna uma referência no ensino de línguas estrangeiras na rede pública. O fato de estar sediado na Escola-Ceneart, é um dos principais fatores da procura de alunos de vários bairros, e até mesmo de cidades vizinhas, pelo CEL-Ceneart em Osasco, por ser considerada uma escola tradicional e de grande referência na cidade.

De acordo com o último Censo escolar, em 2018[29], ano em que iniciei a coleta de dados, havia 1868 alunos matriculados e 146 funcionários trabalhando nesse local. No ano de 2019, a escola CENEART obteve 5,6 de nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb[30].

Os alunos que frequentam a CENEART são todos da cidade de Osasco. Embora seja uma escola de grandes instalações, minha pesquisa se desenvolveu junto ao CEL-Ceneart se restringindo, portanto, às suas instalações. Após os contatos com a diretora e com a professora de francês do CEL-Ceneart, ficou acordado que a pesquisa poderia se desenvolver a partir da execução do projeto *Carrefour de Cultures*, realizando atividades que compuseram os dados desta pesquisa, e será descrito mais adiante.

De forma mais detalhada, é importante especificar a localização da escola e seu entorno. O CENEART fica exatamente em frente ao mercado público de Osasco, saindo da estação e virando à direita apenas um quarteirão e, novamente à direita, chegamos aos portões da escola.

Na entrada da escola, o janelão da secretaria, do lado esquerdo uma porta com grades, que dá acesso ao corredor do CEL-Ceneart, e, logo à direita, a porta de entrada às instalações da escola.

Em se tratando de uma escola de referência na cidade, o número total de alunos que se interessam por fazer cursos de línguas no CEL-Ceneart é bem significativo. Abaixo, uma tabela com o número de alunos matriculados no primeiro semestre de 2018, cedidos pela coordenação do CEL-Ceneart.

Tabela 1: Número de alunos matriculados no primeiro semestre de 2018.

Idioma ensinado no CEL-Ceneart	Nº de alunos por idioma
Espanhol	499
Francês	167
Inglês	128
Italiano	54
TOTAL	848

Fonte: Secretaria do CEL-Ceneart (2018).

De acordo com a coordenadora do CEL- Ceneart, as atividades culturais da escola-CENEART estão inseridas no calendário do Centro de Línguas. E ~~e~~, em contrapartida, a

[29] QEDU (S.d.) https://qedu.org.br/escola/182266-antonio-raposo-tavares/ideb
[30] https://novo.qedu.org.br/escola/35011095-antonio-raposo-tavares

direção da instituição sempre se demonstrou prestativa e apoiadora das ações do CEL-Ceneart em suas iniciativas.

A Escola CENEART promove todos os anos a “Mostra Cultural CENEART”, considerado um dos eventos culturais mais importantes da escola, que acontece geralmente nos meses de outubro ou novembro. O CEL-Ceneart sempre participa da Mostra Cultural, seja com produções escritas, orais, ou produções cênicas, musicais e artísticas de modo geral, relacionando-as sempre com as línguas estrangeiras que fazem parte do currículo. As atividades ocorrem com a supervisão dos professores responsáveis.

Durante o primeiro semestre do trabalho de pesquisa, procurei conhecer de perto a escola e, portanto, participei de algumas atividades, entre elas a Mostra Cultural CENEART 2018, que teve como tema os cinco sentidos. O evento foi aberto e contou com a participação dos professores, funcionários, alunos, pais de alunos, convidados e pessoas da comunidade em geral, em sua maioria amigos e parentes da comunidade escolar. Tive a oportunidade de acompanhar mais de perto as produções dos alunos de Francês, a convite da Professora-Participante (PP) de francês, denominada, Tamires.

A seguir, uma nota de campo em que passo a detalhar a cronologia de alguns momentos vividos na escola-CENEART.

> **Nota 1 – Diário de campo:**
> *Osasco, 18/11/2018, festival de cultura CEL-CENEART*
> *No dia da mostra, 18 de novembro de 2018, os alunos construíram um "túnel dos cinco sentidos”. O objetivo do túnel era fazer com que os participantes passassem por um corredor de “sentidos” através de atividades em língua estrangeira. As atividades que contaram com o maior número de participantes foram as relacionadas ao "Paladar" e à “Visão”. Na primeira, os participantes caminhavam de olhos vendados e experimentavam uma comida que representava um país de língua estrangeira, e deveriam adivinhar o nome da comida. Para ilustrar a “Visão”, foram colocadas imagens impressas de obras de pintores famosos da França, Espanha e Itália. Os alunos elaboraram um quiz com questões referentes a cada obra para que os participantes pudessem, além de contemplar as imagens, responder as questões e conhecer mais sobre a história de cada pintura. Uma das turmas de língua francesa construiu uma cabine onde o participante ouvia uma música de trilha sonora de um filme francês, e deveria acertar o nome do filme correspondente. [Os alunos de francês foram muito participativos. Todo o material e execução das atividades do CEL-Ceneart da mostra cultural foram produzidos e apresentados pelos alunos, durante o evento. De acordo com a professora Tamires, o forte engajamento dos alunos de francês na mostra é dado pela liberdade que eles têm de pensar, criar e executar as atividades entre eles, sem grande intervenção dos professores, a única exigência foi seguir o tema da mostra.*

Nota 2 – Diário de campo:
USP, 25/11/2018, Conversa com Fréderic Tanot sobre a África francófona.
A pedido da professora Tamires, levei um amigo marfinense para falar sobre a francofonia em seu país, foi um encontro muito bom! Na ocasião, meu amigo, aluno da Faculdade de Esportes da USP, Fréderic, falou para a turma sobre a francofonia na África e suas relações atuais com a França. A geografia da Costa do Marfim, seu país de origem, a francofonia e economia marfinense, as culturas as universidades, as relações com o brasil, e o que mais chamou a atenção dos alunos, a diversidade linguística do país. Foi uma aula muito interativa, os alunos e a professora adoraram. Essa atividade aproximou os participantes da pesquisa, gerando confiança e espontaneidade entre todos que participavam. Os alunos se sentiram à vontade para colocar questões e disseram estar mais motivados a estudar a língua francesa, conhecer outros países francófonos e outras realidades de aprendizagem de língua e culturas francesas. Depois da aula, fizemos um lanchinho na sala dos professores.

Nota 3 – Diário de campo:
USP, 19/09/2019, Journée des Ados EAFEUSP
Lá se vão mais de um ano que iniciei a pesquisa de campo no CEL-CENEART, de lá pra cá, perdi as contas de cabeça das visitas e contatos que fiz. Está sendo muito bom fazer parte desse projeto. Na semana passada a professora Tamires me pediu um grande favor, para que eu levasse os alunos das turmas que estão participando da pesquisa para a Journée des ados da Escola de Aplicação, no período da manhã, pois ela estaria em uma formação. Eu fiquei muito feliz! Me senti super à vontade com os alunos e eles comigo. Eles são maravilhosos! E essa confiança mútua me deixa mais segura enquanto pesquisadora. Foi um dia emocionante, participei como colaboradora em uma das oficinas da Journée no período da tarde e acompanhei os alunos-participantes durante o período da manhã. A professora Tamires juntou-se a nós no período da tarde.

3.3.2 Primeiras observações no CEL-Ceneart

Os contatos iniciais com o CEL-Ceneart ocorreram no segundo semestre de 2018, quando fiz um exercício de "entrada em campo", motivada pela atividade exigida pela disciplina de pós-graduação que cursava à época.[31]

Logo após me apresentar na secretaria da escola, fui encaminhada à direção, quando pude ter uma conversa com a diretora para explicar a pesquisa referente ao estudo das relações interculturais entre os alunos do CEL-Ceneart na aprendizagem de língua francesa, e pedir sua autorização para desenvolver o trabalho de pesquisa de campo e a coleta de dados.

Neste período, foram realizadas, de maneira informal, conversas com a direção da Escola- CENEART, encontros com a coordenadora e com a professora de francês do CEL-

[31] O exercício de entrada em campo feito durante a disciplina "A etnografia aplicada a pesquisa educacional" configurou o início da pesquisa etnográfica."

Ceneart. Durante esse período, também acompanhei a professora de francês, observando algumas aulas e me apresentando aos Alunos-Participantes da pesquisa. Em maio de 2018, a escola parou durante uma semana devido à greve dos caminhoneiros, o que acarretou atrasos no calendário de aulas, e na conclusão de um projeto de leitura literária com as turmas que participariam da pesquisa. Assim, a professora-participante Tamires sugeriu o primeiro semestre de 2019 para o início do Projeto *Carrefour de Cultures.*

Iniciei o trabalho de campo observando tudo o que o campo me oferecia naquele início, os espaços e as pessoas. Nesse momento inicial, julguei que o mais importante seria a minha interação com os espaços dentro e fora da escola e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Como ponto de partida, nesse início, para meu posicionamento enquanto pesquisadora em campo, trago a noção do etnólogo no processo de investigação, retomando um trabalho clássico de Lévi-Strauss (1977), sobre antropologia estrutural, quando o autor reitera que:

> o interesse do etnólogo recai principalmente sobre o que não está escrito, não tanto porque as pessoas que ele estuda são incapazes de escrever, mas porque seu objeto de interesse difere de tudo o que os homens geralmente pensam fixar em pedra e papel (LÉVI-STRAUSS, 2012, p.52).

Priorizando também os fatos "não escritos" de maneira formal e não institucionalizada, chamo, mais uma vez, a atenção para a importância que a pesquisa em campo teve ao permitir observar o movimento externo, os alunos e a escola. Nesse momento, não era relevante o que já estava escrito sobre a escola, sobre o centro de línguas, mas o que poderia ser escrito a partir dali. Esse ponto de partida traz à tona, consolida e serve também para considerarmos as relações de diálogo que estão implícitas ou veladas no processo de aprendizagem entre culturas estrangeiras.

A convicção de que a realização da pesquisa, na perspectiva que adotei, ou seja, a consideração de que se tratava de um processo de aprendizagem e, que nele estava contida a construção de sentido do intercultural, fato que, embora não tornasse o objeto de pesquisa (as interações e os diálogos interculturais no processo de aprendizagem) tão evidente, trazia elementos de complexidade necessários para a investigação empírica.

Historicamente, o debate sobre educação intercultural é marcado por uma verdadeira promoção no desenvolvimento do ensino de línguas na França, dado, sobretudo, por um forte contexto de imigração, e, associa-se a esse movimento, o fomento institucional com suas razões não só pedagógicas, mas, sobretudo, políticas e de integração. Segundo Benjamin Boulay,

> Na França, a interculturalidade surgiu em meados da década de 1970, nas práticas sociais, antes de se tornar objeto de pesquisa universitária. O debate sobre a interculturalidade ocorre entre os praticantes. É no contexto escolar que o termo surge. Os primeiros usos institucionais do termo são os das circulações da Educação Nacional de 1975, depois durante a Conferência Geral da Unesco em 1976, antes que seu campo de aplicação se estenda rapidamente as situações de disfunção e crise ligadas ao fenómeno migratório[32] (BOULAY, 2008, p. 62).

Tendo em vista que um quadro sociocultural diferente se apresenta aqui no Brasil, onde o ensino de língua francesa não faz parte dos currículos na esfera pública do ensino-aprendizagem de língua estrangeira[33]. Nesse contexto, é importante perceber que estamos tratando de relações interculturais em uma esfera global, porém, sem deixar de lado as diferenças não só de contextos, mas, sobretudo, de perspectivas e de objetivos para ensino de competências interculturais em FLE na França e o ensino dessas "mesmas" competências no Brasil. Essas diferenças vão da compreensão do conceito de interculturalidade, da competência intercultural e de suas propostas pedagógicas e das políticas linguísticas.

Neste sentido, a etnografia contribuiu para uma observação do diverso, da complexidade e da tomada de consciência de que as relações interculturais não são trocas de estereótipos pelo que é verdadeiro, mas um caminho com diferentes perspectivas de línguas e de culturas.

3.4. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste subitem, trateremos de apresentar os sujeitos da pesquisa e o perfil deles, sejam eles: a professora-pesquisadora, professora-participante e alunos-participantes.

---

[32] Tradução nossa do texto original: En France, l'interculturel émerge au milieu des années 1970 dans les pratiques sociales, avant de devenir un objet de recherche universitaire. Le débat sur l'interculturelle se déroule entre praticiens. C'est dans le cadre scolaire que le terme fait son apparition. Les premières utilisations institutionnelles du terme sont celles de circulations de l'Éducation Nationale de 1975, puis lors de la Conférence générale de l'Unesco en 1976, avant que son champ d'application ne s'étende ensuite très rapidement aux situations de dysfonctionnement et de crise liées au phénomène migratoire.

[33] De acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, apenas a língua inglesa constitui um componente específico de competência obrigatória a partir dos anos finais do ensino fundamental.
Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

3.4.1. Professora-pesquisadora

Sou paraibana, nasci em João Pessoa e tenho uma longa história com ensino-aprendizagem de língua francesa. Tenho diploma de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), fiz uma habilitação em língua portuguesa. Em seguida, habilitação em língua francesa. Em 2008, tive a oportunidade de participar do Programa *Assistantes de Langue Étrangère* e, durante oito meses, trabalhei como assistente de língua portuguesa no *Lycée Montaigne*, na cidade de Paris. No ano seguinte, após o término do programa, iniciei um mestrado em Literatura Comparada na Universidade Paris X. A leitura literária em francês me aproximou da língua e da aprendizagem. Imersa na cultura local, descobri no meu processo "aprendendo a aprender" que meu desejo era estar na sala de aula, ensinando e aprendendo.

Essas experiências, que duraram dois anos, me trouxeram muitas indagações a respeito da aprendizagem de língua e culturas francófonas, que me trouxeram até a pesquisa de mestrado e doutorado. No ano de 2013, quando comecei a lecionar o idioma, eu me sentia ávida pela descoberta de que o ensino e a aprendizagem do FLE era o meu caminho.

Durante uma aula para alunos de nível intermediário, em uma das lições de *civilisation,* do livro *Tout va bien 2*[34], (2004, p. 138) encontrava-se a sessão "a hora do conto francófono." Para essa lição, levei para a sala de aula um vídeo em que um senegalês narrava um conto popular, em uma estação de metrô na cidade de Paris, acompanhado pela música de um instrumento tradicional. Eu estava ciente das dificuldades de compreensão por conta das diferenças de *accent* mas, não contava com a forte rejeição por parte da turma. Após vermos o vídeo, um aluno fez o seguinte comentário: "*Professeur, □vec□ n'est pas du français!*" esta declaração do aluno me trouxe muitas reflexões sobre ensino-aprendizagem em FLE e a relação com as culturas francófonas.

De imediato, achei preconceituoso de sua parte não considerar um sotaque diferente do que estão acostumados a ouvir. Em seguida, refleti sobre minhas práticas e sobre meu próprio percurso de aprendizagem. Conclui que por um lado, ele tinha razão, o francês que esse aluno acabara de ouvir, não era o mesmo que havia aprendido até o momento. Esta afirmação trouxe-me a seguinte questão: Como aquele aluno havia construído as relações de língua e culturas francófonas em seu percurso de aprendizagem? Questão que implicaria, também, os instrumentos de trabalho e a minha formação. O livro adotado em questão não

[34] Apêndice

parecia contemplar a diversidade cultural da língua francesa, apresentadas apenas nas suas lições de *Civilisation* e, a depender do material, os alunos não se sentiam motivados a buscar outras referências.

Após o ocorrido, interessei-me cada vez mais pelo tema de culturas francófonas e aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE). Somados a esse fato, durante o mestrado, uma experiência incrível me aproximou do espaço de aprendizagem dos alunos, espaços que são construídos por eles mesmos. Tive a oportunidade de dar aulas de francês na Escola de aplicação da FEUSP durante três meses, o que me rendeu frutos para o mestrado, com a pesquisa sobre os *Carnet de Bord (CB)* e, assim como, ficou nítido para mim, como é importante olharmos para o que estamos produzindo e ensinando, quando tratamos de culturas francófonas em sala de aula

De forma prática, durante a pesquisa de mestrado, entendi que esse instrumento pode, de maneira concreta, materializar as descobertas dos alunos, uma vez que desenvolver uma "competência intercultural" não significa favorecer somente o diálogo entre culturas (LOUIS, 2011). Mas, sim, trazer para a aprendizagem de línguas uma compreensão não linear da aprendizagem, na medida em que os alunos-sujeitos deste processo podem levar em conta as contradições, conflitos e experiências, o que reafirma o desenvolvimento de uma competência intercultural como um processo dinâmico e em constante transformação (PORCHER, 1996; CHISS, 2013; BYRAM, 2013).

Figura 2: Pesquisadora e Alunos participantes



Fonte: próprio, 2019.

Durante todo o meu percurso acadêmico, também fui professora de francês, atuando durante um ano e meio como estagiária no Centro de Línguas da FFLCH na Universidade de São Paulo, e até os dias atuais dando aulas particulares de francês. O ensino de língua francesa colocou-me no caminho da pesquisa e me mantém firme para que eu continue produzindo e construindo minhas práticas de ensino alinhadas ao que acredito, que sempre aprendemos culturas quando ensinamos línguas.

Figura 3: Professora Tamires e pesquisadora Sandra



Fonte: próprio, 2019.

A parceria com a professora Tamires, construída a partir do início do trabalho de campo, com as conversas iniciais, em seguida com a elaboração do calendário de aulas para a realização do projeto *Carrefour de cultures* e seu trabalho de suma importância, ministrando as aulas, foi fundamental para que esta pesquisa ocorresse dentro do planejamento possível. Foram muitas conversas regadas a café e pãozinho na sala dos professores do CEL-Ceneart, para além do trabalho de campo e do engajamento da professora com o projeto e com o ensino de língua francesa, construímos também uma amizade entre colegas de profissão.

3.4.2 Professora-participante

A professora Tamires mostrou-se muito receptiva e, rapidamente, ~~se~~ engajou-se no projeto *Carrefour des Cultures.* Abaixo, um texto de apresentação[35] escrito pela professora, em que ela conta um pouco de sua trajetória até chegar ao cargo de professora do CEL-Ceneart. Em seu relato, a experiência de trabalho no CEL parece marcante para sua formação profissional.

> *Meu nome é Tamires, tenho 35 anos, ensino no Centro de Idiomas Antônio Raposo Tavares desde 2012. Nasci em Osasco, mas morei na Bahia por 10 anos. Em 2007, voltei para São Paulo para estudar. Em 2008, comecei o curso de Letras na UNESP-Assis, onde morei por 4 anos. Quando terminei o curso na Universidade, logo em seguida, encontrei meu primeiro emprego como professora no CEL-Osasco. No começo, tive dificuldades em dar aulas em todos os níveis, porque ainda não tinha experiência e dava aula para todos os estágios (do 1º ao 6º). Um dia, vendo minhas dificuldades e ao mesmo tempo o meu desejo de ensinar, o outro professor de francês, que trabalhava no CEL há 12 anos, me disse que iria entrar em contato com o consulado francês para que eles me ajudassem. Na semana seguinte, o secretário do consulado entrou em contato comigo e me disse que eu havia obtido uma bolsa para estudar na Aliança Francesa. A partir desse momento, tudo começou a mudar, porque eu tinha professores muito bons que me ajudaram muito, e também, olhando a abordagem deles na sala de aula, eu me senti mais confiante. Mesmo sabendo que a realidade da Aliança Francesa era completamente diferente da minha no CEL, eu queria fazer coisas diferentes na minha realidade, mas pensando no contexto dos meus alunos. Organizei um coral com alunos de todos os grupos. Na época, descobri músicos estudantes que tocavam e cantavam muito bem, então eles também me ajudaram a fazer ensaios para que pudéssemos aparecer nos eventos da escola. Um dia, um desses músicos estudantes me disse que um amigo francês da família estava no Brasil com seus filhos adolescentes e que ele ficaria feliz em estar conosco. Telefonei para ele e organizamos um intercâmbio cultural. O evento foi no auditório da escola, onde havia mais de 100 alunos. Ele era chefe de uma empresa e nos contou sobre seu trabalho, e seus filhos falaram sobre a realidade deles na escola. No final, os adolescentes trouxeram crepes e meus alunos serviram um lanche bem brasileiro. Para nós, foi uma experiência inesquecível. Depois tivemos outras trocas, com os haitianos, e aprendemos muito sobre sua cultura, mas sem os clichês. Os alunos adoraram* (Depoimento - TAMIRES, 2021).

O papel da professora Tamires durante a pesquisa de campo foi fundamental para a realização de todas as atividades, desde o planejamento até o desenvolvimento de todas as atividades do projeto.

---

[35] O texto original, escrito em francês, encontra-se no apêndice.

Como dissemos anteriormente, os dados coletados de sua participação em sala de aula serviram como referências do contexto, considerando a relevância de sua participação, sem a qual a realização da pesquisa de campo não teria ocorrido.

Outro aspecto da importância e do papel da professora Tamires durante a realização do campo, foram ~~seus~~ suas indagações e seus questionamentos acerca do projeto, uma das primeiras questões colocadas pela professora foi, "o que é o projeto *Carrefour de cultures*? Porque eu vou ministrar as aulas e você observar? O que você quer saber com isso tudo?" Tais questões me ajudaram a fixar os objetivos da pesquisa durante os acontecimentos em campo.

3.4.3. Alunos-Participantes

A escolha do CEL-Ceneart como campo para minha investigação, desde o primeiro momento, foi pautada pensando em sujeitos e em seu contexto histórico e social. Jovens estudantes de escola pública, a maioria de regiões periféricas e estudantes de francês como língua estrangeira.

Como pesquisadora, realizar uma pesquisa de caráter etnográfico e observar com estranheza e curiosidade um local tão familiar, foi desafiador; o fato de ser, também, professora, me ajudou no momento da chegada e do contato inicial com a escola e com seus atores, foi também um fator que dificultava o distanciamento necessário, sobretudo no momento das observações em sala de aula.

Do ponto de vista etnográfico, a caracterização do perfil dos Alunos-Participantes deveria trazer as informações referentes ao perfil identitário e social, visto que se tratava de alunos vindos de diversas escolas públicas próximas à região. Os alunos tinham uma relação próxima entre si, sendo alunos do último estágio de língua francesa e, já havia tido tempo de convivência suficiente para se conhecerem e se aproximarem.

Figura 4: Alunos-Participantes.



Fonte: próprio, 2019.

Para desenvolver o projeto *Carrefour de cultures* foram escolhidas, pela professora, duas turmas com alunos de 4º, 5º e 6º estágios do nível II, estágios finais do curso de língua francesa. As turmas tinham duas aulas por semana com duração de 1h40 cada aula.

Nas duas turmas que participaram do projeto, havia um total de 32 alunos inscritos, porém, apenas 26 alunos responderam ao questionário de perfil que foi aplicado na primeira aula do projeto. Para essa pesquisa de perfil, consideramos os 26 questionários que foram respondidos. Houve, também, uma variação no número de alunos que entregaram o *carnet de bord interculturel* (CBI) ao término do projeto. Alguns fatores influenciaram no número total de participantes, visto que nem todos frequentavam assiduamente as aulas. Segundo a professora, a falta de assiduidade por parte dos alunos era causada por inúmeros motivos, entre eles, a falta de recursos para o transporte público.

Outra questão que dificultou a permanência dos alunos nas aulas de francês e no CEL-Ceneart, como um todo, durante o ano letivo de 2019, foi a mudança do CEL-Ceneart das instalações da Escola-Ceneart para a Escola Estadual José Liberatti, localizada na rua Pres. Castelo Branco, também região central de Osasco. Segundo a professora de francês, o

governo do estado iniciou uma reforma nas instalações ocupadas pelo CEL na Escola CENEART, em caráter de urgência, e, para não paralisar as atividades do CEL, houve a migração de local.

Ainda segundo os relatos da professora, com essa mudança, alguns alunos, sobretudo do turno da noite, faltaram bastante às aulas, principalmente porque a escola, onde funcionou o CEL-Ceneart durante o período da reforma, se situa distante da estação de trem de Osasco, e os alunos temiam a caminhada durante a noite com o comércio fechado. Tendo em vista este contexto, o número de participantes no projeto também diminuiu.

Durante a primeira unidade, foram desenvolvidas as atividades nas duas turmas acima descritas, sendo a primeira turma no horário das 14h30 às 16h, e, a segunda, das 18h às 19h30, às terças e quintas feiras, no primeiro semestre de 2019. No segundo semestre do mesmo ano, quando foi trabalhada a segunda unidade do projeto, houve uma redução no número de alunos inscritos nas turmas. Mesmo com essa mudança, um número significativo de 15 a 20 alunos se manteve participante durante as duas unidades e, ao final, 12 alunos entregaram o *Carnet de Bord Interculturel*.

Com o objetivo de traçar o perfil dos Alunos-Participantes do CEL-Ceneart, foi acordado com a professora e aplicado um questionário antes de iniciar as atividades do projeto *Carrefour de Cultures*. Os dados a ser informados no instrumento de coleta foram: unidade de ensino, formação escolar, idade, estágio no CEL, contatos com a língua francesa em seu cotidiano e as razões dos Alunos-Participantes, em relação à aprendizagem do francês no CEL. O questionário, que se encontra nos Apêndices desta tese, foi proposto em francês por uma demanda da professora-participante. Embora o questionário estivesse em francês, os Alunos-Participantes tiveram a liberdade de responder as questões em francês ou em português. Os questionários foram respondidos em francês no dia 07/05/2019, dia que iniciamos o projeto Carrefour de Cultures no CEL.

Foram respondidos 26 questionários[36] e os dados obtidos neste questionário em relação aos itens de identificação dos Alunos-Participantes – formação escolar – idade – estágio no CEL são os seguintes:

[36] O questionário de perfil encontra-se no apêndice.

Tabela 2: Alunos-Participantes.

Alunos-Participantes	Unidade de ensino	Formação escolar	Idade	Estágio no CEL-Ceneart
1. Ana	EE Antônio Candido C Guimarães – Vila Piauí	Ensino Médio	16	5º
2. Mariana	EE Prof. José Liberatti – Osasco	Ensino Médio	17	5º
3. Joana	EE Irmã Gabriela – Osasco	Ensino Médio	17	4º
4. Paula	EE Júlia Lopes de Almeida – Osasco	Ensino Fundamental II	14	5º
5. Maira	CENEART – Unip	Faculdade	17	5º
6. Ana Luiza	Etec – Carapicuíba	Ensino Médio	15	5º
7. Ronaldo	UFABC/ ETEC Brasilides de Godoi – Vila Leopoldina	Faculdade	18	4º
8. Thiago	EE José Edson Martins Gomes – Osasco	Ensino Médio	16	5º
9. Iuri	Antônio Raposo Tavares – Osasco	Ensino Médio	16	5º
10. Noemi	EE Major Telmo Coelho Filho – Osasco	Ensino Médio	17	4º
11. Natália	EE Neuza de O. Prévide	Ensino Médio	16	5º
12. Márcia	Uninove	Faculdade	18	5º
13. Isabelle	EE Antônio Carlos da Trindade – Osasco / Uninove	Ensino Médio	17	5º

14. Carlos	EE Antônio Raposo Tavares	Ensino Médio	17	5º
15. Marina	EE Prof. José Liberatti – Osasco	Ensino Médio	16	5º
16. Júlio	Etec / Unip	Faculdade	16	5º
17. Camila	EE Júlia Lopes de Almeida	Ensino Médio	17	Multisseriado
18. Amanda	EE Prof. Natalino Fidêncio – Carapicuíba	Ensino Médio	19	5º
19. Fernando	EE Antônio Raposo Tavares	Ensino Médio	14	5º
20. Isadora	Etec Guaracy Silveira / Fatec de Carapicuíba	Ensino Médio	19	4º
21. George	EE Prof. José Liberatti – Osasco	Ensino fundamental II	14	2º
22. Carolina	Etec Celso Giglio – Osasco II	Ensino Médio	17	2º
23. Heitor	Antônio Raposo Tavares – Osasco	Ensino Médio	15	2º
24. Leandro	EE Antônio Raposo Tavares – Osasco	Ensino Médio	15	2º
25. Kleber	José Liberatti / UNIFESP	Faculdade	18	5º
26. Talita	EE PEI José Geraldo Vieira – Osasco	Ensino Médio	16	5º

Fonte: própria, 2018.

3.4.4 Questionário-perfil

O questionário de perfil dos alunos foi escrito em francês, uma vez que os Alunos - Participantes da pesquisa estavam cursando os últimos estágios do curso de francês. A professora Tamires assegurou que os alunos tinham domínio de leitura e de escrita para

responder às questões sem problemas. Abaixo, as questões elaboradas para o questionário de perfil:

O questionário apresentou uma seção referente ao contato dos Alunos-Participantes com a língua francesa em seu cotidiano e as razões pelas quais ~~eles~~ estavam inscritos no francês do CEL-Ceneart. As respostas dadas foram as seguintes:

Figura 5 : respostas dos alunos-participantes.

1. Avez-vous déjà eu des contacts avec la langue française avant d'étudier au CEL ? □ *Oui* □ *Non*

Si oui, de quelle façon ?

□ *voyage* □ *littérature* □ *cinéma* □ *télévision* □ *musique* □ *famille* □ *amis* □ *cours* □ *autres, préciser*

2. Pourquoi apprendre le français ?

3. En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de vos projets personnels et/ou professionnels ?

4. Dans vos études de la langue française quels sont les outils auxquels vous avez accès ? Exemple : livres, vidéos, internet…

5. Vous prenez combien de temps pour faire les activités de français ?

6. Quelles sont vos sujets préférés dans les études de la langue française ? Et qu'est-ce que vous n'aimez pas étudier ?

7. Qu'est-ce que vous espérez comme apprentissage à la fin du cours de français au CEL ?

Fonte: própria, 2017.

Os dados obtidos foram os seguintes:

Figura 6: gráfico demonstrativo do contato com o idioma antes do CEL.



Fonte:-própria, 2018.

O gráfico aponta que 65% dos alunos têm algum tipo de contato com a língua francesa. Desse total, o gráfico abaixo corresponde às respostas dos Alunos-Participantes, que assinalaram SIM na questão anterior:

Figura 7: gráfico das maneiras de contato.



Fonte: própria, 2018.

Como podemos observar nos gráficos acima, 65% dos alunos já havia tido contato com a língua francesa antes mesmo de estudar no Centro de Línguas. A música foi uma das maneiras de contato com o idioma mais citada nas respostas. Abaixo, apresentamos, em tabelas, as respostas referentes às questões abertas do questionário de perfil, que apresentaram pistas relevantes da relação pessoal de aprendizagem com a língua francesa, dos Alunos-Participantes.

Tabela 3: Pourquoi apprendre le français ?/ Por que aprender o francês?

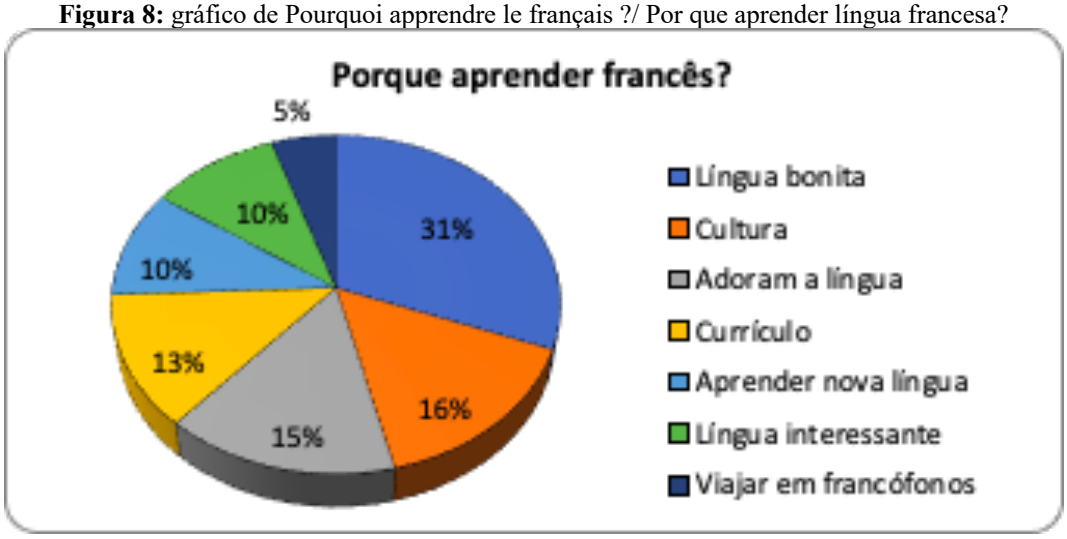
Nome dos Alunos-Participantes (AP)	Idade	Questão : *Pourquoi apprendre le français ?*
1. Ana	16	*J'adore la langue français et quando je connu la langue avec mon oncle j'aime.*
2. Mariana	17	*Parec que je pense que ces une langue belle et est bonne para mon currículo*
3. Joana	17	*Parce que je pense que beau.*
4. Paula	14	*Parce que j'ai toujours éte amoureux par le langue française.*
5. Maira	17	*J'aime le français parce que c'est une langue très belle avec une grande culture*
6. Ana Luisa	15	*Parce que c'est une langue diferrante et je □vec□ien pense que cette langue c'est très belle.*
7. Ronaldo	18	*Je vous apprendre le farnçais parce que je trouve que c'est um belle langue, et egualement, em raison de mon domaine de études, le engénerie.*
8. Thiago	16	*Parce que je pense que c'est une langue très belle et je veux Voyage pour les pays qui parle la langue francese.*
9. Iuri	16	*Parce que une oportunite de aprendre une langue noveau que c'est magnifique. Pour meilleurar □vec□i profissionale.*
10. Noemi	17	*Parce que j'aime la langue et j'adore l aculture francese.*
11. Natália	16	*Parce que c'est une langue très diffrent et belle pour parler*
12. Márcia	18	*Parce que je trouve belle la langue français, je pense que en future, je aider beaucoup.*
13. Isabel	17	*C'est une langue que nous apresente beaucoup de culture, et est très belle parle français.*
14. Carlos	17	*Parce que la langue três □vec□iences, la littérature, la histoire son três conis et je connais l aculture français avec le cinema.*

15. Marina	16	*Parce que je trouve une belle langue.*
16. Júlio	16	*Parce que c'est une langue qui je parlais, seule pour curiosité, mais aujourd'hui j'aime la langue, pour moi, c'est ma 2eme langue.*
17. Camila	16	*Parce que c'est um très beau langue et c'est très importante que nous aprennons um second langue.*
18. Amanda	19	*Mon opinion le français ce le dificil, parce que le français le important tecnologie et communicacion a persona ; jádore le langue français.*
19. Fernando	14	*Avoir plus de chances de trouver un emploi.*
20. Isadora	19	*Parce que j'aime apprendre nouvelles choses.*
21. George	14	*Parce que au delá acressenter a votre curriculum, c'est um langue tré beau.*
22. Carolina	17	*Parce que ce interresont, parle avec mês amis qui parle france, Voyage pour la français.*
23. Heitor	15	*Pour Conaître la culture et la littérature.*
24. Leandro	15	*Je pense qui est tré importante connaitre outre langue.*
25. Kleber	18	*Perce que c'est une langue très Jolie et j'adore étudie beaucoup different langue.*
26. Talita	16	*Parce que j'aime le lingue française, le culture e j'adore ma prof.*

Fonte: própria, 2018.

A partir dos dados acima, organizei as respostas nos seguintes grupos:

Figura 8: gráfico de Pourquoi apprendre le français ?/ Por que aprender língua francesa?



Fonte: própria, 2020.

"*Parce que c'est une belle langue"*. Esta foi a resposta dada por 31% como justificativa de escolha para estudar o idioma. Sabemos que existe um estereótipo de beleza, charme e status no imaginário das pessoas em relação à língua francesa, essa imagem de beleza é ainda reproduzida e frequente entre muitos curiosos e amantes de línguas estrangeiras.

O interesse pela aprendizagem para conhecer mais a cultura da língua também aparece nas respostas dos alunos. Conhecer outras culturas aparece como motivação pela aprendizagem. É importante destacar que nas respostas, a língua francesa também foi colocada como interessante e diferente. Aprender francês para realizar o sonho e o desejo de viajar.

Tabela 4: En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de vos projets personnels et/ou professionnels ? / Como a língua francesa será útil na realização de seus projetos pessoal e/ou profissional ?

Nome dos Alunos-Participantes	Idade	*Questão 3 : En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de vos projets personnels et/ou professionnels ?*
1. Ana	16	*Le français aide a realise mon projet parce que mon revê c'est voyager à Afrique aider les personnes et travailler en ONU*
2. Mariana	17	*La lingue française sera utilize mon projet personnel para voyager aux monde*
3. Joana	17	*J'ai utile à □vec□iences personnels que se parle avec ma famille.*

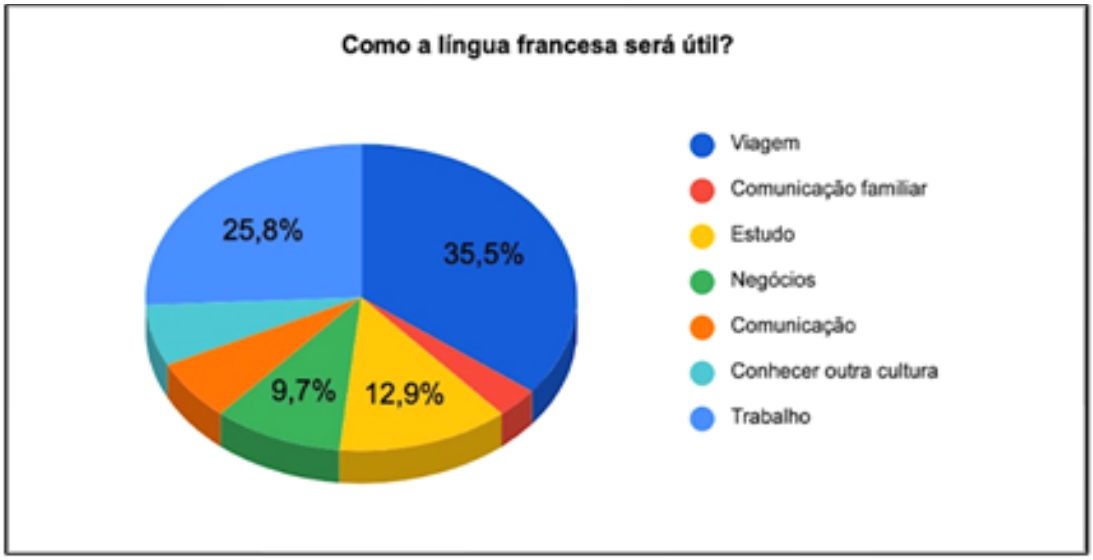
4. Paula	14	*Je veux travailler em France, le cours m'aidera beaucoup*
5. Maira	17	*Je veux voyager dans um autre pays et je vais □vec□ien beaucoup le français.*
6. Ana Luisa	15	*Je pense em voyager au Paris au Canadá et les deux pays parle france*
7. Ronaldo	18	*Comme j'ai □vec dit, ça sera important à cause que il y a France est celébre pour ses école et études dans le domaine de □vec□ience. Aussi, tenir le connaisance d'un langue c'est □vec□ienc pour em vie d'apprendisage.*
8. Thiago	16	*Je □vec□ienc parler france pour Voyage a les pays (comment la france ou l'Afrique)*
9. Iuri	16	*□vec□ience : Voyager une jours au pays que parler français* *Professionals : Pour travail une sours on interprise.*
10. Noemi	17	*Pour communiquer avec les personnes qui habitant a la France et aussi pour lire et écrire articles.*
11. Natália	16	*La realization profisionnes c'est un étudie que sera très bonne pour mon future et perssonels c'est le voyage*
12. Márcia	18	*Mon projects profissionnels, em la université, traville. C'est importante por desenvolvimento et ce je voyager para otros pays*
13. Isabel	17	*Pour moi c'est très utile dans l'université, parce que je faire gastronomie.*
14. Carlos	17	*La langue française aussi comme autres sont três importante par le travaille et plus par le conessance de autre culture.*
15. Marina	16	*Je utilize la langue em Project □vec□iences□ls parce que je veux être um agente du bord.*
16. Júlio	16	*Personnel, de voyager à □vec□ienc de pays comm les pays de l'Afrique et la propre Paris em 2024, pour voir l'elimpie.*
17. Camila	16	*Elle sera très utille car je veux travailler avec les langues estrangeres.*

18. Amanda	19	*Oui, j'projets professionnels, travail, université et aprendre.*
19. Fernando	14	*Si um cliente entranger apparaît, je peux □vec□iences et si je Voyage dans d'autre pays, je peux avoir des connaissances de base.*
20. Isadora	19	*Pour la conversation, la relaction avec les personnes de le monde, dans les affaires.*
21. George	14	*Peux aide um francofone oú pour sujet internationéles, dans mon travaile.*
22. Carolina	17	*Je pretend Voyage pour la França á travail.*
23. Heitor	15	*Je vais habitté au Canada, un pays au la langue française c'est très útil.*
24. Leandro	15	*Je vais Voyage a europeu et après, habite a Europe.*
25. Kleber	18	*Elle sera utile por conaître une nouvelle culture, et pour moi, c'est très importante étudier et connaître beaucoup de choisi. Sur ma profession sera très utile, parce que je veux travaille avec politique internationale.*
26. Talita	16	*Je veux être une prof du français, alors l'apprendissage de la lingue c'est três importante.*

Fonte: própria, 2018.

A partir dos dados acima, organizei as respostas nos seguintes grupos:

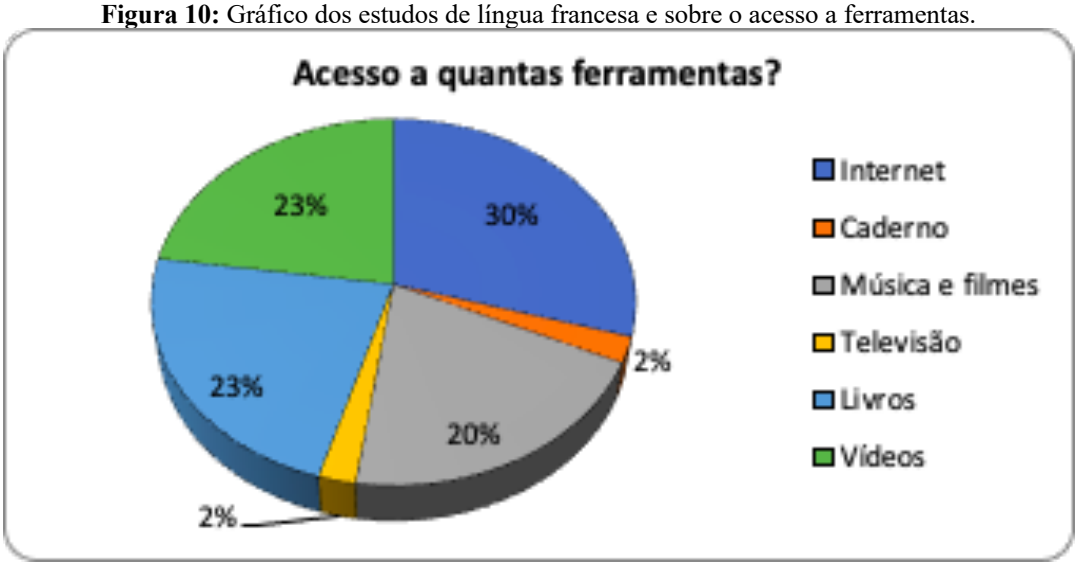
Figura 9: gráfico de como a língua francesa será útil nos seus projetos pessoais e/ou profissionais?



Fonte: própria, 2020.

Mesmo escolhendo a língua por sua beleza e por sua cultura, nas respostas sobre a utilidade da língua francesa, como vemos na figura 5, o interesse em aprender o idioma está associado, em sua maior parte, às oportunidades de trabalho e de viagens. A viagem e o trabalho aparecem em maior porcentagem e, entre os lugares citados, temos França, Paris, Canadá, África e países de língua francesa. A língua francesa também aparece como opção para trabalhar no "mundo dos negócios". Os estudos aparecem pouco em relação ao trabalho, a maior preocupação entre os jovens.

Figura 10: Gráfico dos estudos de língua francesa e sobre o acesso a ferramentas.

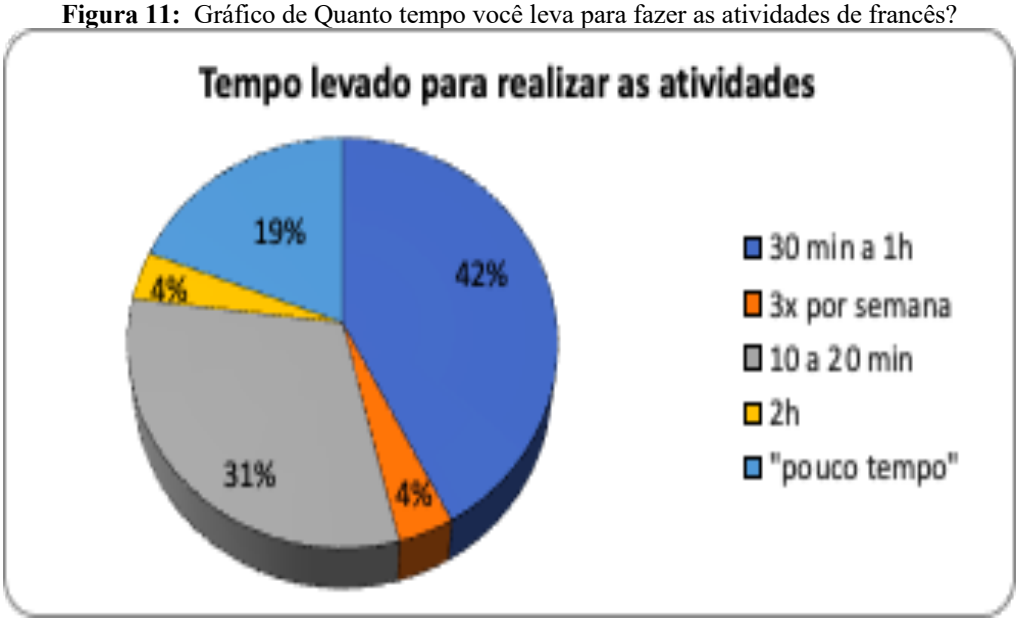


Fonte: própria, 2020.

A internet é a ferramenta mais utilizada entre os alunos, a partir desse acesso à internet, os alunos responderam que conseguem utilizar outras ferramentas, como vídeos, filmes, músicas, e jogos, que são os mais acessados.

Curiosamente, mesmo com a maior porcentagem para internet e as ferramentas citadas anteriormente, como vemos na figura 6, tivemos dez respostas para uso do livro entre as ferramentas de estudo, foram citados livros de leitura e de estudos, se referindo ao livro adotado para o curso de francês do CEL.

Figura 11: Gráfico de Quanto tempo você leva para fazer as atividades de francês?



Fonte: própria, 2020.

Como vemos no gráfico acima, a maioria dos alunos ~~se~~ dedica-se de 30 minutos a uma hora nas atividades de língua francesa. Cinco alunos responderam “pouco tempo”, justificando a falta de tempo pelas muitas tarefas. Alguns desses alunos já terminaram o Ensino Médio e, estão iniciando uma faculdade. Os alunos que participaram do projeto sempre se mostravam engajados e participativos em todas as atividades.

Tabela 5: Quais são os temas de estudo da língua francesa, que você prefere? E, quais você não gosta.

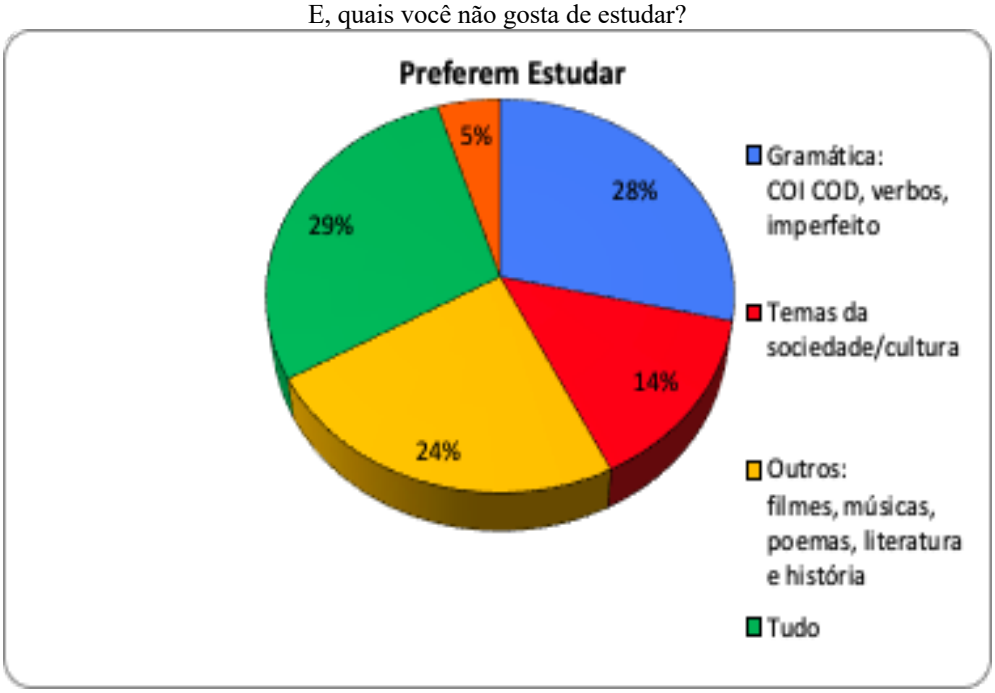
Nome dos Alunos-Participantes	Idade	Questão 6 : *Quelles sont vos sujets préférés dans les études de la langue française ? Et qu’est-ce que vous n’aimez pas étudier?*
1. Ana	16	*J’adore ètude le COI et COD et je deteste le passé composé.*
2. Mariana		*Je n’aime pas étudier la gramatique et*

	17	*je aime le verbs inparfait*
3. Joana	17	*J'ai n'aime pas étudie grammaire, j'aime étudie vocabulaire.*
4. Paula	14	*J'adore étudier la literature, musique et la historie. Je n'adore pas la grammaire.*
5. Maira	17	*J'aodre étudie tout et je n'ai pas choses que je n'aime pas étudie*
6. Ana Luisa	15	*Je ne sais pas quelle se me sujet préféré, mais le sujet que je n'aime pas c'est le COI e COD.*
7. Ronaldo	18	*J'aime faire la conversation et ensuite etudie la grammaire. Il n'y a pas q'um sujet que je n'aime pas etudie.*
8. Thiago	16	*Je prefere les articles partitifs, mais je deteste le passé composé.*
9. Iuri	16	*Je prefere etudier avce des filme, vídeos. Je n'aime pas li livre. De livre, se prefere lis jornale.*
10. Noemi	17	*J'aime parler, la phonetique et la produccíon écrite. Je n'aime pas la □vec□iences□l orale, parce que c'est □vec□ienc.*
11. Natália	16	*J'aime les travaille avec mes amis et je n'aime pas la gramatique*
12. Márcia	18	*J'aime faire travaille en groupe sur la culture de le pays, je n'aime pas etudie gramatique.*
13. Isabel	17	*J'aime aprendre sur les norritures, et j'aime "la famille Belier". Je n'aime pas étudié le passé compose, parce que pour moi c'est très compliqué.*
14. Carlos	17	*J'adore étudier la litterature et la histoire, et j'aime pas la gramatic.*
15. Marina	16	*Je prefere las profissions, je n áime pas etudie la futur proche*
16. Júlio	16	*Tou, moins les complemente dóbject direct et indirect, que pour moi a été très difícil.*

17. Camila	16	*J'aime étudier la grammaire et les Nouvelles mot, j'aime étudier tout les thèmes.*
18. Amanda	19	*J'adore etudié le conjugación de verb. Et J detestes le passé composé. Et je deteste "etré", je deteste le complément direct – COD e CDI.*
19. Fernando	14	*Je préfère conjuguer les verbes et □vec□ien parler de politique et d'affaires de société.*
20. Isadora	19	*J'aime étudier la gramatique et aussi les sujet de la □vec□ie, comme le □vec□ienc, homophobie, racisme, et autres thèmes. Je ne sais pas quelle sont que je n'aime pas.*
21. George	14	*J'aime lire le livre "Le petit prince"dans la classe. Et je ne me rapelle pas d'um sujet qui je n'aime pas.*
22. Carolina	17	*Je aime passé compose (ER), je deteste imparfet.*
23. Heitor	15	*J'aime les poémes et etc, mais je detèste les verbes irreguliares.*
24. Leandro	15	*J'aime connaître de nouvelles culteres et parle avec mon frere que fini le cours. Je n'aime pas étudier le conjugaison.*
25. Kleber	18	*J'adore les leçons de grammaire pour apris le reglé et les musiques. Je deteste les □vec□ience et apresentation qui nous devons argumenté.*
26. Talita	16	*Tout que je appris sur le français j'adore, mais je n'aime pas écrire beaucoup parce que je fais de faute dans l'accent.*

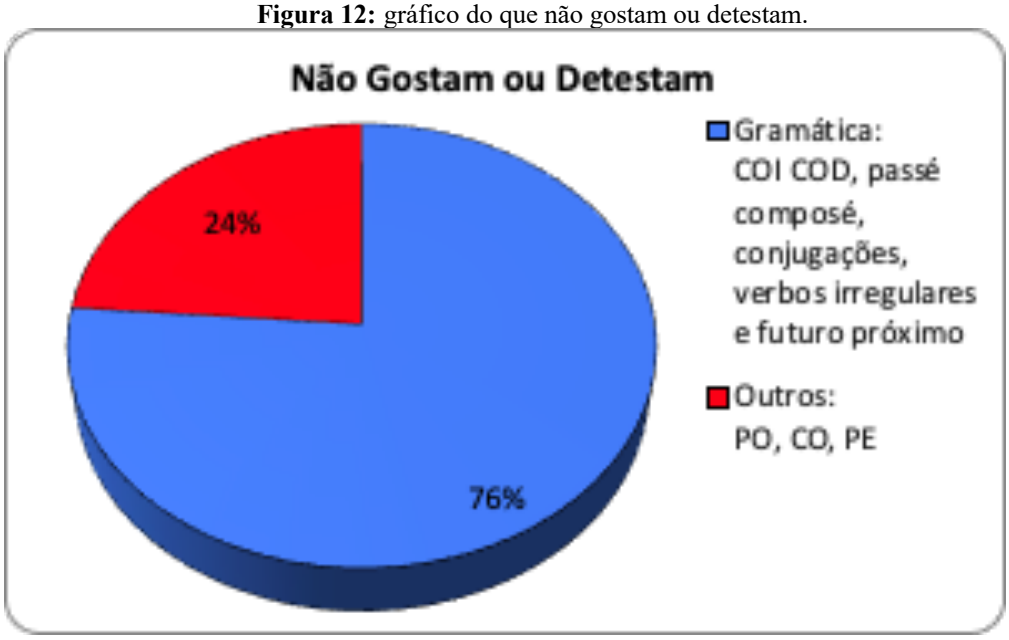
Fonte: própria, 2018.

Figura 12: Gráfico sobre quais são os temas de estudo da língua francesa que você prefere? E, quais você não gosta de estudar?



Fonte: própria, 2020.

Figura 12: gráfico do que não gostam ou detestam.



Fonte: própria, 2020.

Se observarmos a figura do gráfico 07, vemos que os temas de preferência dos alunos são variados, há certo equilíbrio entre gostar de tudo, referente a todos os temas estudados; gostar de gramática; outros temas que envolvem música, literatura, história; e uma

porcentagem para temas relacionados à sociedade, o que justificaria a participação ativa dos alunos nas atividades do projeto, sobretudo nas atividades de produção oral, em que os alunos tinham que participar dando suas opiniões sobre o tema.

Apenas um aluno respondeu que detestava falar de política e de temas da sociedade. No gráfico 9, vemos que grande parte dos alunos não gosta ou detesta os temas relacionados à gramática. Os temas relacionados à cultura não apareceram como resposta à essa pergunta.

Tabela 6: O que você espera como aprendizagem ao final do curso de francês no CEL?

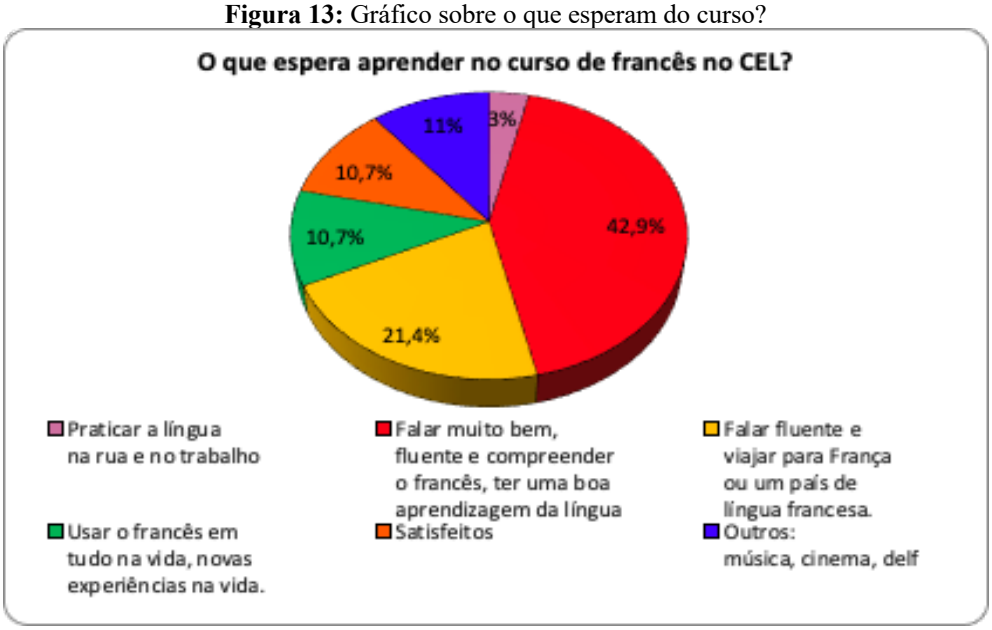
Nome dos Alunos-Participantes	Idade	Questão 7 : *Qu'est-ce que vous espérez comme apprentissage à la fin du cours de français au CEL ?*
1. Ana	16	*Le cours aide moi a apris des □vec□ienc sociales et j'espere realise mon reve et voyage à Afrique.*
2. Mariana	1 7	*J'espere que quando fin cours que je pratique beaucoup dans la rue et le travaille*
3. Joana	17	*J'ai espérez que j'ai parle la langue français et aussi obtenez compris le français.*
4. Paula	14	*J'ai espère être couramment, et voyager à France.*
5. Maira	17	*Je vais □vec□ien tout que je appris en ma vie.*
6. Ana Luisa	15	*J'espere parler le fraces très bien.*
7. Ronaldo	18	*Je □vec□i au fin du cours tenir la capacité de □vec□ienc um conversation complexe.*
8. Thiago	16	*Appris parler le langue et perdu ma timide.*
9. Iuri	16	*Je pense que pour moi □vec□iences□ls c'est beaucoup importante, une oportunitwe très grande pour ma carrier □vec□iences□ls et que une jour, se Voyage a une pays que parle français.*

10. Noemi	17	*Une bonne conversation et une bonne écrite en français.*
11. Natália	16	*Nouvelles □vec□iences dans ma vie.*
12. Márcia	18	*Beaucoup experience para la vie.*
13. Isabel	17	*Tout que moi aprende c'est magnifique.*
14. Carlos	17	*J'espérez que j'éte une bonne apprentissage de la langue.*
15. Marina	16	*J'espere que je □vec parle plus au moins pour aller en France.*
16. Júlio	16	*Que je parle la langue très bien, et que j'aurais une noveu culture.*
17. Camila	16	*Je suis très contente □vec mon apprentisage de français, et comme je suis déjà à la fin, j'espere que les autres élèves on senti comme moi.*
18. Amanda	19	*Le cours apprentissage au la musique ; et du cours du cinéma.*
19. Fernando	14	*J'espère que ça vaut la peine de suivre le cours.*
20. Isadora	19	*J'espere que je parler courament et que je suis apprové dans le DELF, parce que je pense em continuer à étudier la langue.*
21. George	14	*Parle le français couramont et savoir plus le cultureile des France et africanne.*
22. Carolina	17	*Je parle em lingue native, le mínimo courement.*
23. Heitor	15	*Lire les livres et comprendre bien.*
24. Leandro	15	*J'espère parle couramment.*
25. Kleber	18	*Je veux comprendre les musiques et réussir parler on français avec mês amis de l'université, au- dela je veux lire beaucoup de texte.*

26. Talita	16	*J'espére parler, comprendre et écrire trés bien et continue les estudes sur la lingue.*

Fonte: própria, 2018.

Figura 13: Gráfico sobre o que esperam do curso?



Fonte: própria, 2020.

Para o final dos estudos, a grande maioria dos alunos espera falar bem. O verbo *parler*, nas respostas da última questão apareceu em dezoito vezes nos questionários. "Falar bem", "falar fluente", "falar como um nativo", "manter uma conversação complexa" é o que a maioria dos alunos esperam ao final de sua aprendizagem dessa "língua bonita". Falar bem o idioma permitirá viajar para a França ou países francófonos e, é o sinônimo de uma boa aprendizagem para esses jovens. As outras competências, como escrita, leitura e compreensão aparecem em número bem menor nas respostas. A palavra cultura foi citada duas vezes nas respostas para essa questão.

Figura 14: Professora Tamires e alunos participantes



Fonte: própria, 2019.

3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os dados obtidos na pesquisa foram: notas de observação, nove horas de gravação de voz e de vídeos, atividades na sala de aula, muitas memórias, entrevistas, cópias de todo o material didático elaborado para o projeto, e os textos produzidos pelos Alunos-Participantes que compuseram os *carnets de bord interculturel*. Todos os dados obtidos durante o campo foram tratados para a escolha precisa do corpus que foi analisado.

Tabela 7: Instrumentos de Pesquisa

Instrumentos de pesquisa	Objetivos	Dados obtidos
Questionário-perfil		
Fichas das atividades do aluno	Guiar a produção dos alunos nas atividades que foram executadas durante o projeto	Respostas escritas dos alunos

	Carrefour de Cultures.	
Gravação das atividades em grupo)	Registrar a participação dos alunos durante as atividades em grupo de *mise em comun* (discussões e respostas compartilhadas para todos os grupos)	9 horas de áudio com as colocações dos alunos durante as atividades em grupo.
Carnet de bord interculturel	Registrar todas as impressões e reflexões dos alunos durante as atividades desenvolvidas no projeto.	Registros dos alunos participantes sobre a experiência vivenciada durante o desenvolvimento do projeto.
Entrevista final com alunos	Avaliar o projeto unicamente a partir, dos relatos dos alunos participantes; Compartilhar as experiências vivenciadas durante o projeto, entre os participantes.	comentários e das experiências vividas pelos alunos.
Diário de campo da pesquisadora	Registrar as observações durante a pesquisa de campo	Anotações e registros de todas as impressões e observações durante a pesquisa de campo.

Fonte: própria, 2020.

3.5.1 Coleta dos dados

Considerando as particularidades de contexto de pesquisa e da escolha pelo método etnográfico como componente para geração e análise de dados, essa pesquisa tem um caráter qualitativo-interpretativo. Para a descrição dos espaços físicos do contexto de pesquisa, foram consideradas as anotações do meu *carnet de bord* e algumas observações das minhas impressões do campo que julguei importantes, que estão descritas abaixo.

3.5.2 Dados relevantes de uma pesquisa etnográfica

Como já disse anteriormente, a observação no CEL-Ceneart não ficou restrita à sala de aula, a experiência etnográfica desta pesquisa começou nos entornos do bairro onde está localizada o CENEART, escola que sedia o CEL-Ceneart. Abaixo, um trecho do meu diário de campo, que ilustra minhas primeiras impressões ao chegar no CENEART.

> **Nota 4 - Diário de Campo: Osasco, 25/05/2018, Primeiro dia de visita à escola**
> *Nas paredes do corredor do CEL Ceneart, havia muitos cartazes escritos em francês, inglês, espanhol e italiano. Esses cartazes, todos confeccionados pelos alunos, concretizavam a ideia de o CEL ser um espaço plurilíngue, o que exemplifica para professores e alunos as diferentes manifestações nas línguas estrangeiras que ali circulam. Alguns livretos com poemas em língua estrangeira escritos à mão pelos alunos são reunidos em uma cesta próxima às cadeiras de espera, ao lado da porta de entrada da secretaria do CEL. Embora os pais ou os visitantes que ali chagavam não se interessavam na leitura desses trabalhos, os alunos, durante o intervalo de suas aulas, tinham o hábito de folhear os livretos, para ver seus nomes e de seus colegas e para, sobretudo, se reconhecerem nas produções. Além dos cartazes que cobriam todas as paredes do corredor, havia cartões com versos manuscritos, pendurados em uma árvore feita de folhas de papel crepom.*

Além das produções dos alunos que estavam à mostra, havia uma memória e um movimento que circulavam naquele corredor estreito. Senti que essa memória, presente nos escritos dos alunos, no movimento das gavetas da secretaria, nos fichários, nos cadernos, nos ruídos, na vozearia por todos os lados, poderia, naquele momento de pesquisa, me dar uma pista, um indício, de que o processo o qual eu observara, também estava contido no ambiente onde circulavam os sujeitos e suas experiências de aprendizagem. Experimentar a dificuldade de descrever o processo e de constatar que, em muitos casos, é uma prática desafiadora, fez-me identificar a seguinte observação: a memória da aprendizagem deixa marcas que, muitas vezes, não são registradas por escrito, por não estar de acordo com o que é valorizado no sistema de ensino, tal como ele ocorre nas escolas. Por esse motivo, observando o CEL, senti a necessidade de escrever essas impressões da atmosfera plural que ali se encontrava. Uma das razões da importância de narrar, descrever, documentar esse espaço de aprendizagem, uma vez que, como aponta Rockwell,

> O processo de ensino, como tal, não deixa quase nenhuma marca escrita. As vozes de professores e crianças, o barulho diário da sala de aula e o pátio, raramente, são vistas ou ouvidas nos arquivos. Ainda é estranho que o cotidiano de uma instituição essencialmente ligada à disseminação da linguagem escrita seja tão sistematicamente excluído do registro documental (ROCKWELL, 2009, p.154).[37]

Durante as minhas idas à escola, antes mesmo da realização das atividades do projeto *Carrefour de cultures,* comuniquei-me com frequência com a professora Tamires, com quem estabeleci uma relação de proximidade, o que deu um caráter singular à pesquisa. Tínhamos uma relação de compromisso com o projeto, eu, do meu lado, me deslocando em um vai-e-vem e, no esforço de estar sempre no lugar de pesquisadora e ela, enquanto professora de francês do CEL, com uma experiência de mais de seis anos e uma carreira respeitada e apreciada por todos no Centro de Línguas. Alguns fatores influenciaram na minha interação com a professora Tamires, o fato de termos quase a mesma idade, o tempo de experiência em sala de aula, mesma origem nordestina, e, experiências semelhantes no percurso de aprendizagem, o que influenciou na aproximação, na maneira como nos comunicamos durante a pesquisa.

3.5.3 A elaboração do projeto com a professora-participante do CEL-Ceneart

A redação do projeto *Carrefour de cultures* contou com a participação da professora Tamires em todas as etapas. Todas as atividades elaboradas eram enviadas antecipadamente à professora, para que ela pudesse alterar ou sugerir modificações de acordo com seu planejamento e, em consonância com os objetivos da pesquisa. Deixei claro, desde o início, que essa contribuição era muito importante, pois a professora era quem melhor conhecia o perfil dos alunos e suas competências em francês.

Para exemplificar como se deu minha relação com a professora do CEL-Ceneart, trago um trecho do meu diário de campo:

> ***Nota 5 – Diário de campo: Reunião com a professora do CEL- Antônio Raposo Tavares 03/04/2019***
> *Na reunião, discutimos a primeira atividade Dictionnaire Urbain. A professora fez considerações sobre o documento déclencheur, Enfant de la ville uma música do grupo Grand Corp Malade. Ainda não conheço os*

[37] *Tradução nossa do texto original: (...) el processo de enseñanza como tal casi no deja marca escrita. Las voces de maestros y de niños, el ruído diário del aula y del pátio, rara vez se observan o se oyen en los archivos. No deja de ser extraño que la vida cotidiana de uma institución ligada essencialmente a la diseminación de la lengua escrita esté tan sistematicamente excluída del registro documental. (ROCKWELL, 2009, p.154)*

> *alunos, o que torna mais significativa essa aproximação e acordo de como será organizada e desenvolvida a atividade proposta. Segundo a professora, os alunos não conhecem o SLAM, gênero de música-poesia será trabalhado em duas aulas. Sobre o perfil dos alunos, a professora apontou que são de nível intermediário e não terão grandes dificuldades de compreensão, ao não ser pelo tamanho do documento- uma música- que será trabalhado em partes, acrescentando outros recursos como vídeo e por sugestão da professora, uma parte de produção de um SLAM pelos alunos, com o vocabulário trabalhado na aula. São alunos do Ensino Médio das escolas públicas de São Paulo, que gostam de aprender a língua francesa e, na maioria das vezes, se mostram participativos e engajados nos trabalhos propostos pela professora. Na primeira aula, antes de começarmos a atividade que será desenvolvida pela professora, faremos uma apresentação do Carnet de bord interculturel, para que os alunos se sintam à vontade para registrar suas impressões e experiências no decorrer de todo o processo. Uma das sugestões da professora foi deixá-los escolher onde irão registrar essas impressões, não limitando o uso ao caderno. Até o dia 25 de abril vamos conversando sobre as possíveis alterações no desenvolvimento desta primeira atividade para que fique de acordo com o planejamento da professora e com os objetivos da pesquisa. Durante a conversa ela me fez uma pergunta reflexiva "O que você vai fazer com esses dados, Sandra?" Qual o objetivo dessa análise? Eu respondi que as análises são, sobretudo, para observamos como as relações de língua e cultura circulam entre os alunos de língua francesa e como eles constroem a relação com a cultura língua francesa a partir das atividades propostas. Que é uma pesquisa que propõe uma reflexão sobre as relações interculturais que estão sendo estabelecidas nos espaços de aprendizagem desses alunos, a partir de suas expressões e reflexões sobre a língua cultura. A professora me respondeu, com uma frase que tenho ouvido repetidas vezes quando explico minha pesquisa: **"é um trabalho complexo"**. Saio da reunião sentindo que temos um grande desafio pela frente, tratar de um tema complexo, relações interculturais, mas acredito que é na complexidade, tanto do tema quanto da prática do ensino de língua estrangeira, que estão as possíveis respostas e compreensões que procuramos.*

Esse registro foi fundamental, pois, o trabalho em conjunto com a professora Tamires nos aproximou de forma intensa e realinhou-se com os objetivos do campo. Além das reuniões para fixar calendário e organização do projeto, algumas vezes, conversávamos 15 minutos antes das aulas e, sempre nos intervalos, eram esclarecidos os objetivos da pesquisa e explicadas, sempre que necessário, todas as questões propostas nas fichas de atividades. Essas conversas foram muito importantes para estabelecer um diálogo entre os participantes da pesquisa e, também, para a segurança e para a fluência das vozes de todos os participantes. Reafirmando o que já foi dito anteriormente, nas palavras de Abdallha-Pretceille:

> A necessidade de incluir a didática das culturas numa perspectiva de compreensão e não de explicação da comunicação e sobretudo das suas disfunções, implica apostar numa epistemologia da complexidade e não da simplificação (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1998, p.116).[38]

É importante frisar que a experiência do campo modifica e transforma a própria pesquisa. No decorrer, vão surgindo necessidades de acordo com o que é vivido e de como se desenvolvem as atividades em interação com os participantes. No caso da minha relação com a professora, havia uma necessidade de aproximação e de diálogo para que ela compreendesse os documentos que iria aplicar durante as aulas, sobretudo para que houvesse uma sintonia entre mim, que elaborei as fichas e os documentos a serem utilizados nas aulas e a professora, que iria explicar e orientar os alunos durante as aulas do projeto *Carrefour de Cultures*. Posso dizer que a nossa interação foi mais que bem sucedida, no que diz respeito ao planejamento para as aulas, assim como a execução e desenrolar das atividades.

Assim, seguindo um planejamento, cada unidade teve uma ficha do professor e as fichas dos alunos. Todavia, durante o desenvolvimento do projeto, também contamos com a imprevisibilidade do campo e o fator tempo, e, no decorrer das aulas e das atividades, surgiam algumas mudanças a partir do engajamento dos alunos, e também da professora. E, por sugestão desses, algumas atividades foram totalmente modificadas, umas acrescentadas e outras suprimidas depois de iniciado o projeto. Durante as aulas da segunda unidade, que teve como tema o *Graffiti,* tivemos que suprimir uma atividade para antecipar os depoimentos dos alunos, por questões de calendário, pois já estávamos no fim do semestre e do ano letivo.

Em minhas observações durante o campo, observei, fiz anotações, e gravei os momentos de discussão entre os alunos (*mise en comum*). Embora não fosse o foco da minha pesquisa, a participação da professora-participante aplicando atividades que foram preparadas por mim, e minha presença como pesquisadora entre os alunos, também constituíam dados impactantes do contexto sociocultural durante a pesquisa.

Esperava encontrar respostas. Mas, minhas hipóteses poderiam ser diferentes do esperado. Nesse contexto, eu buscava um posicionamento que fosse próximo ao do "antropólogo", na pesquisa educacional, para descrever teoricamente esse processo que ocorre no ambiente de sala de aula, e que se reconhece entre os sujeitos, nas palavras de Cláudia Fonseca (1999),

---

[38] Tradução nossa do texto original: La nécessité d'inscrire la didactique des cultures dans une perspective de compréhension et non pas d'explication de la communication et surtout de ses dysfonctionnements, implique de s'appuyer sur une épistémologie de la complexité et non de la simplification.

> O antropólogo trabalha com a base da premissa de que o processo comunicativo não é tão simples assim – que, em muitas situações, por causa de uma diferença de faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros' (FONSECA, 1999, p.59).

Um dos pontos mais importantes da minha investigação era, além de observar, ouvir as múltiplas vozes que dialogavam em sala de aula. Mesmo quando se fazia silêncio, quando os alunos ficavam calados, sem respostas. Minha ação como pesquisadora-observadora era descrever, em meu diário de pesquisa, a comunicação complexa da sala de aula, dar a minha interpretação. E, nesse caso, colocamo-nos na linha da *descrição densa* (GERTZ, 1978).

Para isso, é necessário, antes de tudo, entender o que está sendo dito pelos interlocutores. A comunicação em sala de aula acontecia em francês, tínhamos a língua portuguesa como traço comum, mas, o que iniciou os laços entre nós, participantes foi a língua francesa, fosse para ensinar, aprender ou investigar. Em uma turma heterogênea de jovens e adolescentes, e, entre mim, a professora, havia laços que nos prendiam em um mesmo lugar.

O lugar de relação com a língua e a cultura estrangeira nos era comum. Esse traço comum entre nós, nem sempre garantia o entendimento e a fluência na comunicação, pelo contrário, pois se tratava de níveis diferentes no idioma. Assim, o que nos mantinha próximo, a língua francesa, também nos distanciava.

Diferenças de nível da língua, de formação e de experiências de aprendizagem, e, sobretudo, a bagagem de cada um dos envolvidos, tornava o complexo processo comunicativo, por vezes, conflituoso e diverso. Fato esse que, às vezes, durante o processo, nos sentíamos por vezes incompreendidos, porém, cientes que tal comunicação requer mais esforço e interação. E, para a minha surpresa, essas diferenças e essas semelhanças mudavam todas as respostas esperadas.

Curiosamente, o meu propósito em estar na sala de aula como pesquisadora era justamente a familiaridade com o ambiente e, também, a observação dos estranhamentos e imprevistos do campo. Descobri que nem eu, nem a professora-participante e nem os alunos-participantes eram de todo familiarizados com a reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem entre culturas, fosse por um olhar de distanciamento dos alunos, ou por um olhar de curiosidade ou de surpresa, a professora, em seu depoimento, nos relata um pouco do seu estranhamento, seguido por uma familiaridade ao que já não é novidade em ser estranho e alheio. Reiterando as palavras de Fonseca, "é atentando para as diferenças – atrás das

aparentes semelhanças – que se cria um espaço para o diálogo acontecer. Na maioria dos nossos encontros educativos, estamos lidando com pessoas da sociedade complexa" (FONSECA, 1999, p.66). E, ainda em suas palavras,

> Paradoxalmente, é nessa ambição de mergulhar em situações estranhas que o etnógrafo tem maior esperança de conhecer seu próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros "territórios", ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores (FONSECA, 1999, p.65).

E, quando se trata de uma aula de língua estrangeira? Será que esses processos simbólicos podem dificultar ainda mais o diálogo e a comunicação desejada quando confrontados? É importante colocar que, neste momento, já estávamos construindo um sentido para o projeto *Carrefour de Cultures*. É aí que surge a "areia" no diálogo que envolvia a sala de aula.

3.5.4 Apresentação do Projeto *Carrefour de Cultures*

O Projeto *Carrefour de Cultures* foi pensado e elaborado para ser desenvolvido no Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo (CEL) Antônio Raposo Tavares (CENEART), durante a pesquisa de doutorado, intitulada *Relações Interculturais construídas por jovens aprendizes de Francês Língua Estrangeira*.

A realização do projeto forneceu os dados para o corpus da pesquisa durante as aulas de língua francesa, com as duas turmas de nível básico e intermediário, como vou detalhar mais adiante. E, para além disso, o desenvolvimento do projeto permitiu, também, a observação *in loco* de todos os aspectos da realidade na qual os participantes estavam inseridos em situações de convívio, de diálogo e de interação língua-cultura, fato que serviu de base para as reflexões e os questionamentos que surgiram durante o processo de observação da aprendizagem.

Antes de iniciar o trabalho de campo, as atividades foram elaboradas em um processo de pesquisa que buscou a reflexão contínua relativa aos objetivos da pesquisa e aqueles trazidos pelos documentos autênticos coletados para as atividades. Isso demandou uma articulação com a professora do grupo que participou dessa análise prévia e, também, com o próprio grupo de Alunos-Participantes durante as atividades.

A intenção de elaborar o Projeto *Carrefour de cultures* foi de permitir uma interação mais intensa e profunda com os participantes da pesquisa (professora e alunos), esclarecendo

desde o início do que se tratava, enfatizando a importância das vozes dos Alunos-Participantes ao longo de todo o projeto.

Como já foi dito anteriormente, o nome do Projeto Carrefour *de Cultures* aparece em um verso da música *Enfant de la ville*, do grupo Grand Corps Malade,[39] que foi utilizada como documento gerador do tema "intercultural" para as atividades da primeira unidade do projeto.

O termo *Carrefour*, do francês, significa ramificação, cruzamento, bifurcação. Uma palavra que representa o encontro e confluência de circulações, onde se cruzam vários caminhos, várias pessoas e várias culturas, como indica o verso *ce carrefour des cultures est un dictionnaire urbain*[40] na música.

O verso ressalta as cores, os cheiros, os gestos, as pessoas e as culturas que se cruzam na cidade e que se ramificam também na linguagem, formando um dicionário de palavras que circulam nos espaços urbanos. Onde, segundo o próprio *slammeur*, declara que escreve sua vontade *de croiser du mouvement et des visages.*[41]

A pesquisa de campo, as visitas ao CEL-Ceneart, as reuniões com os responsáveis da instituição, os primeiros contatos com a professora e com os alunos, a participação em eventos promovidos pela escola-CENEART e pela escola, foram iniciadas no primeiro semestre de 2018.

A realização do *Projeto Carrefour de Cultures* ocorreu após essa primeira etapa, no primeiro e no segundo semestre de 2019, seguindo o calendário proposto pela professora de francês dos dois grupos.

É importante esclarecer que, no primeiro semestre, a professora tinha os dois grupos, mas, no segundo, com os mesmos alunos, a direção do CENEART reuniu todos em um só grupo, devido às desistências que ocorreram. Tal fato, no meu entender, não prejudicou a realização do projeto, pois eu estava acompanhando os alunos desde o início de 2019.

Todas as etapas do *Projeto Carrefour de Cultures*, composto por duas unidades, foram explicadas para os Alunos-Participantes desde o primeiro encontro. Assim como, a coleta do termo de autorização e do consentimento para a participação na pesquisa, documentos que podem ser encontrados no apêndice deste trabalho.

---

[39] *Grand Corps Malade* é o pseudonimo de Fabien Marsau um slammer, poeta, ator, compositor, interprete e diretor de cinema francês. Nascido no departamento de Seine-Saint-Denis, periferia de Paris.
[40] Tradução nossa: Esse carrefour de culturas é um dicionário urbano.
[41] Tradução nossa: Cruzar movimentos e rostos.

Para uma melhor compreensão das unidades que compuseram o projeto, apresento, abaixo, um quadro síntese com os seguintes elementos: Tema da unidade, Objetivos das atividades, Atividades desenvolvidas e Objetivos da pesquisa.

Para efeito de registro das atividades, foram elaboradas as fichas do professor, as fichas dos Alunos-Participantes (AP) e, de forma essencial, o *"Carnet de bord interculturel",* instrumento individual de cada um, que possibilitou coletar os dados relativos às vozes dos alunos em relação ao projeto como um todo.

Todas as atividades das fichas dos alunos tinham como objetivo uma troca coletiva, *mise en comun,* gerando sempre discussão entre grupos. Essas atividades foram gravadas em áudio. Embora fossem de troca e de discussão, o *carnet de bord* foi individual, cada aluno foi orientado para fazer os registros em seus cadernos no momento em que se sentissem à vontade, na escola ou em casa, e poderiam acrescentar desenhos, imagens, versos, tudo que tivessem vontade de registrar no caderno, e que tivesse relacionado ao tema trabalhado. Ao final de cada discussão em grupo, foi orientado aos Alunos-Participantes, como responder às questões elaboradas para os *Carnets de bords Interculturels*.

O projeto foi elaborado em 2 unidades, como mostra a tabela abaixo. Cada uma das unidades será detalhada mais adiante.

Tabela 8: Unidades do Projeto *Carrefour de cultures*

Projeto *Carrefour de Cultures*			
Tema da unidade	**Objetivos gerais**	**Atividades**	**Objetivos da pesquisa**
1-Slam * 6 Aulas de 1h30 minutos total de 4h30	- Conhecer o Slam -Conhecer alguns aspectos de uma periferia parisiense. - Expressar a opinião oralmente. - Se familiarizar com o ritmo do Slam -Compor um	Atividade 1: Dicionário urbano <u>Produção Oral</u> -Listar palavras relacionadas ao contexto urbano. Explicar a escolha das palavras. Atividade 2: Vocês conhecem o Slam? <u>Compreensão Oral</u> -Escutar o Slam *enfant de la ville* Trabalhar em grupo	-Refletir sobre a pluralidade das culturas nos espaços urbanos -Ressaltar as representações dos alunos, sobre o que é a vida na cidade. -Compartilhar experiências de vida nas periferias da cidade. - Motivar a reflexão

	Slam das palavras elencadas e das declarações que foram dadas pelos alunos.	Identificar o ritmo e estilo do Slam Activité 3 : *Enfant de la ville* <u>Compreensão Escrita</u> -Discutir versos da música selecionados -Trabalhar vocabulário -Reconhecer as palavras que se referem as grandes cidades. Atividade 4: Minha cidade/tua cidade <u>Produção Oral</u> -Eu me sinto em casa em *Saint Denis*: Descobrir o bairro Saint Dennis. -Relacionar as imagens de Saint Dennis com São Paulo, a partir do conhecimento local dos alunos. - Compartilhar a opinião em grupo - Conhecer os verbos que expressam apreciação positiva e negativa no discurso. <u>Produção Escrita</u> -Trabalhar em grupo a composição de um Slam. Escrever as experiências no *Carnet de bord*	sobre os aspectos interculturais dessa experiência. - Motivar a escrita individual dessas experiências no *carnet de bord.*
2- Grafite 3 aulas 1h30 Total 4h30	-Descobrir imagens de grafites urbanos da França e de outras localidades do	Atividade 1: As imagens da rua <u>Leitura de imagens</u> -Observar (em grupo) as	-Fazer associações com elementos da cultura materna e estrangeira, a partir da identificação de elementos da cultura

	mundo; -Trabalhar o vocabulário de apreciação e do contexto das imagens; -Ativar a memória visual dos alunos;	imagens dispostas em sala de aula; -Escolher uma das imagens; Atividade 2: Imagens em contexto -Reconhecer alguns elementos e temas que aparecem nas imagens; <u>Produção Oral e Escrita</u> -Listar os elementos (em grupo) que compõe as imagens escolhidas; Atividade 3: Em casa, na rua. <u>Leitura visual e Produção Escrita</u> -Observar os grafites das ruas nos caminhos habituais (de casa para escola, trabalho...); -Fotografar um grafitti da rua e relatar a experiência no *Carnet de bord* Atividade 4: A arte do grafitti no Brasil -Assistir o video *L'art du graffiti au Brésil ;* - Responder as questões na ficha do aluno compartilhando as respostas em grupo.	materna e estrangeira, permitindo um diálogo entre as imagens e as culturas; -Refletir sobre os aspectos interculturais dessa experiência.
3 – Entrevista final om os alunos	Avaliação final do projeto pelos Alunos-Participantes	A experiência com o projeto *Carrefour de cultures:* Questões: O que vocês aprenderam	Discutir a importância da aprendizagem da língua francesa em proposta de diálogo

1h50		com a experiência do projeto? Que unidade vocês mais gostaram? Por que? Conhecer nossa cultura pode nos ajudar na aprendizagem da língua francesa? Explique. O que você aprendeu sobre nossa cultura durante as atividades do projeto? Como? O que você aprendeu sobre a cultura francófona durante o projeto? Você aprendeu coisas novas sobre a língua francesa? Você pode dar exemplos? O *carnet de bord* contribuiu na sua aprendizagem? Como?	intercultural

Fonte: própria, ano.

De acordo com o quadro acima, a primeira unidade teve como tema central o *SLAM*, um gênero de poesia recitada com ou sem o acompanhamento de instrumentos musicais. Nessa unidade foram desenvolvidas inúmeras atividades cujos objetivos eram de levar os Alunos-Participantes a refletirem sobre as possibilidades de se reconhecer os diferentes espaços urbanos nas grandes cidades como Paris e São Paulo. No intuito de motivar a reflexão sobre os aspectos interculturais que aparecem no momento em que estão em diálogo e trocas com a língua estrangeira. Percebendo que, na paisagem urbana, estão contidos elementos interculturais de muitas culturas que por ali circulam e fazem parte do nosso cotidiano de aprendizagem. Priorizando o trabalho em grupo e compartilhando suas experiências e observações que foram feitas durante o projeto.

Seguindo um encadeamento temático, a segunda unidade aborda o *Graffiti*, enquanto arte de intervenção urbana de produção estética e cultural, marcada pelo contexto local e também por temas que podem ser localizados em outros países e outras cidades. Demarcando assim, um contexto diverso e plural nas relações entre as culturas.

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto, foi inevitável o cruzamento de olhares, de sentidos e de experiências entre os Alunos-Participantes e o contexto no qual estavam inseridos, a sala de aula e o CENEART, e outros espaços de aprendizagem. Assim, a sinergia dos elementos interculturais trazidos durante a realização das atividades contou com um movimento que foi desencadeado pela temática da unidade, mas também com a expansão desse, dialogando com os elementos da própria vivência de cada um e do grupo como um todo em relação aos temas abordados no projeto.

Foi notório que, a chegada do projeto abriu uma fresta no cotidiano da sala de aula de língua estrangeira, como qual os participantes, tanto os alunos como a professora, já estavam acostumados, ou seja, abriu-se um espaço para se falar sobre cultura(s) e relações entre culturas na aprendizagem de línguas estrangeiras, em contexto de ensino.

Buscando uma descentralização, tornando o tema de aprendizagem entre culturas a partir de seus elementos e de suas manifestações periféricas, que estão presentes no cotidiano dos participantes, mas que, às vezes não enxergamos. Este espaço se faz necessário, como se precisássemos pensar a cultura distante de nós, porém, percebendo que somos parte dela, pois, uma vez que a cultura é vista como parte de nós, ela está tão presente no nosso cotidiano que não a percebemos.

O *Projeto Carrefour de Cultures* tornou possível, também, entre os Alunos-Participantes uma reflexão sobre o que é aprender uma língua estrangeira e suas relações interculturais, percebendo onde estavam inseridos e como essas relações se constroem. Tratou-se, portanto, de uma proposta de vivenciar um caminho singular e não linear de aprendizagem no que se refere às relações interculturais na aquisição da língua francesa.

Todo o material do projeto foi elaborado em língua francesa e foi revisado pela professora dos grupos antes de ser trabalhado na sala de aula, o que permitiu uma articulação entre o que foi proposto e o planejamento de ensino da professora. Para tal, foram elaboradas fichas de professor e dos Alunos-Participantes, como guia pedagógico para as aulas.

A seguir, apresento, de forma detalhada, um quadro com o tema de cada unidade, seus objetivos, enunciados de atividades, as modalidades de trabalho na sala de aula e os documentos utilizados. A descrição de cada uma das atividades realizadas e o que geraram em termos de dados para a pesquisa estão após a apresentação geral.

Foram escolhidos documentos autênticos, levando em consideração os temas das unidades que abordassem questões urbanas e de diversidade, o que permitiu aos Alunos-Participantes estabelecer as relações interculturais. O *projeto Carrefour de Cultures* teve como objetivo proporcionar um cruzamento de culturas, ou seja, circulando pelo global e pelo local,

relacionando as culturas do centro e da periferia e, tornando possível um diálogo intercultural, numa relação entre as culturas implicadas nesse processo, mantendo um posicionamento não hierárquico ou estereotipado na aprendizagem do idioma. Todo esse processo aqui destacado e o posicionamento didático influenciaram a elaboração do material e, evidentemente, orientou os dados esperados para a análise.

3.5.4.1 Unidade 1: Le Slam

Esta unidade foi concebida com três atividades. Cada uma delas é composta pela ficha do professor (*fiche enseignant)* e pela ficha do aluno (*fiche apprenant)*. As fichas foram elaboradas antecipadamente com revisão e acompanhamento da professora orientadora e compartilhadas com a professora Tamires. O quadro abaixo resume o conteúdo das fichas utilizadas:

Tabela 9: O projeto Carrefour de Culture.

Objetivos gerais da unidade Identificar o vocabulário sobre o urbano e as grandes vilas. Conhecer o Slam.					
Objetivos de pesquisa Identificar a representação dos alunos sobre a vida em uma grande cidade. Refletir sobra os aspectos interculturais presentes na experiência do diálogo. Construir relações de interação entre os alunos a partir do diálogo entre culturas.					
Tema da Unidade	Ativi-dades	Objetivos	Enunciado	Modalida-de de trabalho	Docume n-tos utilizado s
1- O Slam	1. **Dicio-nário-Urba-no**	Descubrir o que é o Slam Trabalhar o vocabulário urbano – a cidade Motivar o diálogo entre os alunos sobre representaçõe s de como é a vida em uma	***Vocês conhecem o Slam ?*** Escuta: 1ª parte Usando a tabela acima preencha as palavras que faltam na música Periférico/cores/ruído/respi rar/cidade/criança /sereias/rua/crime/ murmúrio/criança/cidade/r uído/criança/multidão/ rostos/natureza Escuta: 2ª parte	Grupo Grupo	Slam *Enfant de la ville* Ficha do professo r e ficha do aluno Vídeo: *Slam – Voz de*

		cidade grande Refletir sobre os aspectos interculturais desta experiência	a) Faça uma lista de palavras que você pode associar à palavra “cidade”. b) escreva em francês um texto sobre como é morar em uma cidade como São Paulo e o que você imagina de uma grande cidade na França.		*Levante*
	2. Diálogo em Grupo: Criança da Cidade ***Mise en commun***	Possibilitar associações entre elementos musicais e a experiência urbana dos alunos	Escuta: 3ª parte a) Sublinhe tudo o que vem depois do pronome eu e depois repita o refrão juntos. b) Discuta em grupo e responda oralmente às questões: 1) As frases “eu” são ditas por quem 2) Como você imagina essa “criança da cidade”? Onde ele mora? Com quem? O que ele está fazendo? Como eles se sentem vivendo em uma cidade grande como Saint Denis ou São Paulo? Que sentimentos ele tem? 3) A vida dessa criança pode ser a mesma de uma criança em São Paulo? Por quê? Quais são as semelhanças e diferenças? 4) apresentar a discussão oralmente.	Grupo	Slam *Enfant de la ville* Ficha do professor e ficha do aluno Imagens em PPT do bairro de Saint Denis
	Atividade 3	Compor um Slam	Componha um Slam! 1. Com as palavras do dicionário urbano, as palavras escritas e a letra da música, em grupo, vocês vão compor versos para um Slam.	Grupo	Ficha do aluno
Experiências escritas	Au *Carnet de Bord Interculturel*	Motivar a escrita de acordo com as experiências vividas na realização do	No *Carnet de Bord Interculturel* (CBI) responda as duas perguntas: O que eu aprendi sobre “ser um garoto da cidade” com a música?	Individual	*Carnet de bord*

	(CBI)	projeto.	Como é ser “uma criança da cidade de São Paulo”? Em casa você pode adicionar desenhos, pinturas, imagens… para ilustrar seu texto		

Fonte: própria, 2021.

A ficha do professor teve por objetivo orientar a professora sobre a sequência das aulas durante a execução do projeto, funcionando como um guia. Embora as fichas fossem elaboradas pela pesquisadora-observadora, elas tinham, também, o objetivo de assegurar para a professora que ela era a participante ativa da realização do projeto. Destaco o que está em negrito e ressalto que todos esses comandos foram discutidos previamente com a professora.

Abaixo, as fichas elaboradas para a unidade I do projeto:

Figura 15: Ficha 1

CEL Antonio Raposo Tavares
Fiche Apprenant - Unité I
Élève:
Date:

1a unidade – Slam « Enfant de la ville » Grand Corps Malade

1er JOUR

Activité 1 : Dictionnaire urbain

Activité 2 : *Connaissez-vous le Slam ?*

Slam : Définitions (pour l'enseignant)

ANGLICISME **Poésie**, narration scandée librement, de manière **rythmée**.	slam (traduzido literalmente do inglês, "**batida de poesia**") é uma competição em que poetas leem ou recitam um trabalho original (ou, mais raramente, de outros).

➡ **Ecouter le slam (partie 1)**

a) À l'aide du tableau ci-dessus remplissez les mots manquants

périphérique – couleurs – bruit - respirer – ville – enfant – sirènes – rue – crime – murmure – enfant – ville – bruit – enfant – foule – visages - nature

I
J'avoue que c'est bon de se barrer à la mer ou à la campagne
Quand tu ressens ce besoin, quand ton envie de verdure t'accompagne
Nouvelles_____, nouvelles odeurs, ça rend les sens euphoriques
_____un air meilleur ça change de mon bout de _____
Est-ce que t'as déjà bien écouté le _____du vent dans la forêt
Est-ce que t'as déjà marché pieds nus dans l'herbe haute, je voudrais
Surtout pas représenter l'écolo relou à quatre centimes
Mais la nature nourrit l'homme et rien que pour ça faut qu'on l'estime
Donc la _____je la respecte, c'est peut-être pour ça que j'écris en vers
Mais c'est tout sauf mon ambiance, **j'appartiens à un autre univers**
Si la campagne est côté face, je suis un produit du côté pile
Là où les apparts s'empilent, je suis _____de la _____
Je sens le cœur de la ville qui cogne dans ma poitrine

Fonte: Própria, 2020.

Figura 16: continuação da Ficha 1

CEL Antonio Raposo Tavares
Fiche Apprenant - Unité I
Élève:
Date:

J'entends les_____ qui résonnent mais est-ce vraiment un _____
D'aimer le_____ de la _____ et l'odeur de l'essence
J'ai besoin de cette atmosphère pour développer mes sens
refrain 2x
Je suis un _____de la _____ je suis un _____du _____
J'aime la _____ quand ça grouille, j'aime les rires et les cris
J'écris mon envie de croiser du mouvement et des _____
Je veux que ça claque et que ça sonne, je ne veux pas que des vies sages

Vocabulaire :

se barrer = partir – s'enfuir – aller
nouvelles ordures –déchets (lixo)
écolo = écologique
l´herbe l'haute = grama alta
côté face – côté pile = duas faces da moeda
apparts = appartements
le cœur qui cogne = le cœur qui bat
essence = gasolina
grouiller – ter pressa (avoir hâte)
claquer – frapper (faire du bruit avec les mains)

➡ **Écouter le slam (partie 2)**

II
Je trempe ma plume dans **l'asphalte**, il est peut-être pas trop tard
Pour voir un brin de poésie même sur nos bouts de **trottoirs**
Le **bitume** est un shaker où tous les **passants** se mélangent
Je ressens ça à chaque heure et jusqu'au bout de mes phalanges
Je dis pas que le **béton** c'est beau, je dis que le béton c'est brut
Ça sent le vrai, l'authentique, peut-être que c'est ça le truc
Quand on le regarde dans les yeux, on voit bien que s'y reflètent nos vies
Et on comprend que slam et hip-hop ne pouvaient naître qu'ici
Difficile de traduire ce caractère d'urgence
Qui se dégage et qu'on vit comme une accoutumance
Besoin de cette agitation qui nous est bien familière

Fonte: Própria, 2020.

Figura 17: segunda continuação da Ficha 1.

CEL Antonio Raposo Tavares
Fiche Apprenant - Unité I
Élève:
Date:

Je t'offre une invitation pour cette grande fourmilière
J'suis allé à New York, je me suis senti dans mon bain
Ce carrefour des cultures est un dictionnaire **urbain**
J'ai l'amour de ce désordre et je ris quand les gens se ruent
Comme à l'angle de Broadway et de la 42ème rue

Vocabulaire :

bitume = espèce de pierre noire (qui ressemble á l'asphalte)

shaker = coqueteleira

phalanges = falanges dos dedos por exemplo

béton = cimento

se dégager = débloquer – qui se laisse échapper

accoutumance = accoutumer – avoir l'habitude

fourmilière = formigueiro

se ruer = courir

Activité 3 : Individuel

a) Faites une liste des mots que vous pouvez associer au mot "ville"

_____

_____

_____

_____

_____

b) écrire en français un texte sur **ce que c'est vivre dans une ville** comme São Paulo et ce que vous **imaginez** d'une grande ville de France

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: Própria, 2020.

Figura 18: Ficha 2

CEL Antonio Raposo Tavares
Fiche Enseignant – Unité I
Date:

1er JOUR

Objectifs

- Faire découvrir ce que c´est le Slam
- Travailler le vocabulaire sur l'urbain – la ville
- Faire apparaître les représentations des élèves sur ce que c´est la vie dans une ville
- Réfléchir sur les aspects interculturels de cette expérience

En grand groupe

Activité 1 : Dictionnaire urbain
Enseignant écrit au tableau le titre de l'activité et demande aux élèves de faire des associations au nom « urbain ». Chaque mot dit par les élèves est écrit au tableau.
Après la participation des élèves, l'enseignant dit qu'ils vont écouter une chanson « spéciale » sur la thématique de la ville

Activité 2 : Ecouter le slam (1ère écoute)
Enseignant fait écouter un morceau du slam et demande au groupe s'ils connaissent le rythme (***Vous connaisez le Slam?)*** et à quoi ils l'associent. Les réponses possibles sont : poésie, rap.
Ils demandent aux élèves s'ils aiment ce type de chanson, pourquoi et aussi s'ils connaissent les thématiques abordées (cette question est importante pour voir s'ils évoquent des thématiques sociales traitées dans les rap ou autres).
Après, l'enseignant peut leur lire (ou écrire au tableau les mots clés qui caractérisent le slam (poésie rythmée – chanson rythmée – poème rythmé – tout cela est possible)

Slam : Définitions (pour l'enseignant)

ANGLICISME **Poésie**, narration scandée librement, de manière **rythmée**.	slam (traduzido literalmente do inglês, "**batida de poesia**") é uma competição em que poetas leem ou recitam um trabalho original (ou, mais raramente, de outros).

Ecouter le slam (2ème écoute)

1. L'enseignant fait écouter la première partie de la chanson **« Enfant de la ville »** jusqu'au refrain. Il précise que la thématique, c'est la thématique de la ville et demande leur attention. (Les élèves vont la trouver difficile et l'enseignant peut la faire écouter encore une fois).

2. L'enseignant demande au groupe quels mots ils ont compris. Il leur demande de prendre des notes – des mots isolés (Ok). Après l´écoute, les élèves disent ce qu'ils ont compris.
3. L'enseignant distribue la fiche apprenant avec cette partie du slam et leur dit de l'écouter une 3ème fois pour remplir les trous avec les mots donnés (en désordre)

Fonte: Própria, 2020.

Figura 19: continuação da Ficha 2

CEL Antonio Raposo Tavares
Fiche Enseignant – Unité I
Date:

périphérique – couleurs – bruit - respirer – ville – enfant – sirènes – rue – crime – murmure – enfant – ville – bruit – enfant – foule – visages - nature

I
J'avoue que c'est bon de se barrer à la mer ou à la campagne
Quand tu ressens ce besoin, quand ton envie de verdure t'accompagne
Nouvelles couleurs, nouvelles odeurs, ça rend les sens euphoriques
Respirer un air meilleur ça change de mon bout de périphérique
Est-ce que t'as déjà bien écouté le bruit du vent dans la forêt
Est-ce que t'as déjà marché pieds nus dans l'herbe haute, je voudrais
Surtout pas représenter l'écolo relou à quatre centimes
Mais la nature nourrit l'homme et rien que pour ça faut qu'on l'estime
Donc la nature je la respecte, c'est peut-être pour ça que j'écris en vers
Mais c'est tout sauf mon ambiance, **j'appartiens à un autre univers**
Si la campagne est côté face, je suis un produit du côté pile
Là où les apparts s'empilent, je suis enfant de la ville
Je sens le cœur de la ville qui cogne dans ma poitrine
J'entends les sirènes qui résonnent mais est-ce vraiment un crime
D'aimer le murmure de la rue et l'odeur de l'essence
J'ai besoin de cette atmosphère pour développer mes sens
refrain 2x
Je suis un enfant de la ville, je suis un enfant du bruit
J'aime la foule quand ça grouille, j'aime les rires et les cris
J'écris mon envie de croiser du mouvement et des visages
Je veux que ça claque et que ça sonne, je ne veux pas que des vies sages

4. Après l'activité, l'enseignant explore les mots inconnus de la chanson – voir le vocabulaire donné dans la fiche apprenant

   - Dire que la 1ère partie = c'est la forêt – la campagne
     se barrer = partir – s'enfuir – aller
     nouvelles ordures –déchets (lixo)
     Surtout pas représenter l'écolo relou à quatre centimes
     écolo = écologique
     relou à 4 centimes = (d'une manière simple stéréotypée)
     l´herbe l'haute = grama alta

   - Dire que la 2ème partie commence avec **J'appartiens à un autre univers** – la ville
     côté face – côté pile = duas faces da moeda
     apparts = appartements
     le cœur qui cogne = le cœur qui bat
     essence = gasolina
     grouiller – ter pressar (avoir hâte)
     claquer – frapper (faire du bruit avec les mains)

Fonte: Própria, 2020.

Figura 20: segunda continuação da Ficha 2

CEL Antonio Raposo Tavares
Fiche Apprenant - Unité I
Élève:
Date:

Je t'offre une invitation pour cette grande fourmilière
J'suis allé à New York, je me suis senti dans mon bain
Ce carrefour des cultures est un dictionnaire **urbain**
J'ai l'amour de ce désordre et je ris quand les gens se ruent
Comme à l'angle de Broadway et de la 42ème rue

Vocabulaire :

bitume = espèce de pierre noire (qui ressemble á l'asphalte)

shaker = coqueteleira

phalanges = falanges dos dedos por exemplo

béton = cimento

se dégager = débloquer – qui se laisse échapper

accoutumance = accoutumer – avoir l'habitude

fourmilière = formigueiro

se ruer = courir

Activité 3 : Individuel

a) Faites une liste des mots que vous pouvez associer au mot "ville"

_____

_____

_____

_____

_____

b) écrire en français un texte sur **ce que c'est vivre dans une ville** comme São Paulo et ce que vous **imaginez** d'une grande ville de France

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: Própria, 2020.

Figura 21: Ficha 3

CEL Antonio Raposo Tavares
Fiche Apprenant - Unité I
Élève:
Date:

Unité I – Slam « Enfant de la ville » Grand Corps Madale

2ème JOUR

Activité 3 : Écoute de la 3ème partie de la chanson

1. Soulignez tout ce qui vient après le pronom *Je* et puis répétez le refrain ensemble

III
Je me sens chez moi à Saint-Denis, quand y'a plein de monde sur les quais
Je me sens chez moi à Belleville ou dans le métro New-yorkais
Pourtant j'ai bien conscience qu'il faut être sacrément taré
Pour aimer dormir coincé dans 35 mètres carrés
Mais j'ai des explications, y'a tout mon passé dans ce bordel
Et face à cette folie, j'embarque mon futur à bord d'elle
À bord de cette pagaille qui m'égaye depuis toujours
C'est beau une ville la nuit, c'est chaud une ville le jour
Moi dans toute cette cohue je promène ma nonchalance
Je me balade au ralenti et je souris à la chance
D'être ce que je suis, d'être serein, d'éviter les coups de surin
D'être sur un ou deux bons coups pour que demain sente pas le purin
Je suis un enfant de la ville donc un fruit de mon époque
Je vois des styles qui défilent, enfants du melting-pot
Je suis un enfant tranquille avec les poches pleines d'espoir
Je suis un enfant de la ville, ce n'est que le début de l'histoire

Vocabulaire

tarer = imbécile
coincé = serré (apertado)
pagaille = désordre
égayer = s'amuser
cohue = agitation
nonchalance = manque d'enthousiasme, mollesse
se balader = se promener
coups de surin = poignard
purin= déchets

Fonte: Própria, 2020.

Figura 22: continuação da Ficha 3.

CEL Antonio Raposo Tavares
Fiche Apprenant - Unité I
Élève:
Date:

melting-pot = *anglicisme* mélange des cultures

Les phrases en « Je » sont dites par qui ?

En groupe

1. Discutez en groupe et répondez oralement aux questions :

   a) Comment vous imaginez cet « *enfant de la ville* ? Où habite-t-il ? Avec qui ? Qu'est-ce qu'il fait ? Comment se sent-il habité par une grande ville comme Saint Denis ou São Paulo? Quels sentiments éprouve-t-il ?

   b) La vie de cet enfant peut-elle être la même que celle d'un enfant de São Paulo? Pourquoi? Quelles sont les ressemblances et les différences ?

➡ ***Mise en commun***

2. présentez oralement sa discussion

3. Au *Carnet de Bord Interculturel (CBI)* répondez à ses deux questions :
   - Qu'est-ce que j'ai appris sur « être un enfant de la ville » à partir de la chanson ?
   - Qu'est-ce que c'est être « un enfant de la ville à São Paulo » ?

A la maison vous pouvez ajouter des dessins, peintures, images… pour illustrer votre texte

Fonte: Própria, 2020.

Figura 23: Ficha 4

Unité l – Slam « Enfant de la ville » Grand Corps Malade

3ème JOUR

Activité 3 : Écoute de la 3ème partie de la chanson

Groupe :

Date :

Composez un Slam !

1. Avec les mots du "dictionnaire urbain", les sujets écrits et discutés, et les paroles de la chanson, en groupe, vous allez composer une strophe pour un Slam

Travail- vitesse- parler- bâtiment- bus- accident- pollution- manger- quartier- avenue- voiture- respirer- cigarette- se lever- taxis- horaire- culture- vandalisme- fuite- argent- musique- portable- cinéma- région- école- cours- supermarché- économie- centre commerciale- chaleur- électricité- alcool- voleur- trafiquant- ville- club, balada, discothèque- chez moi, maison- hôpital- restaurant- religion- rue- trafic- tatouage- librairie- technologie…

Thème : _____

Titre : _____

_____

_____

_____

_____

Fonte: Própria, 2020.

Figura 24: Ficha 5.

Unité 1 – Slam « Enfant de la ville » Grand Corps Malade

3ème JOUR

Activité 3 : Écoute de la 3ème partie de la chanson

Groupe :

Date :

Composer un Slam !

1. Avec les mots du "dictionnaire urbain", les mots écrits, les paroles de la chanson, en groupe vous allez composer une strophe pour un Slam.

Construction-personnes-nourriture-politique-quotidien-transport-pollution-culture-sciences-interaction-éducation-eau-chien-l'art-horaire-travail-religion-voiture-ami-famille-individualité-l'école-l'université-cours-argent-occupation-vêtements-regard-musique-sourire-téléphone-internet-ordinateur-stylo-cahier-souhait…

Thème : _____

Titre : _____

_____

_____

_____

_____

Fonte: Própria, 2020.

3.5.4.2. *Unité 2: Le graffiti*

Esta unidade foi concebida com duas atividades. Cada uma delas também composta pela ficha do professor, *fiche enseignant* e pela ficha do aluno, *fiche apprenant*.

Já vistos anteriormente, os objetivos de pesquisa foram os seguintes:

Tabela 10: objetivos do Projeto Carrefour de Cultures.

Projeto Carrefour de Cultures					
Objetivos gerais Conhecer imagens de grafites *street art* de lugares diferentes; Trabalhar um vocabulário da cidade e seus elementos culturais a partir das imagens; Fazer associações com outras imagens, textos, filmes, fotografias, lugares e ambientes do contexto dos alunos; Ativar a memória visual dos alunos.					
Refletir sobre os aspectos interculturais desta experiência; Gerar a exposição dos diferentes pontos de vista dos participantes.					
Tema da Unidade	Atividades	Objetivos	Enunciado	Modalidade de trabalho	Documentos utilizados
1- O graffiti	1 Imagens da rua Elementos das imagens	Conhecer imagens de grafites *street art* de lugares diferentes Identificar os elementos inter-culturais nas imagens (é importante observar que em algumas imagens há também o contexto em que foram criadas. Ruas, muros, edifícios, etc.)	Por que você escolheu essas imagens? Liste os elementos que fazem parte da composição da foto.	Pequenos grupos	Reproduções de grafites de países diferentes.
	Atividade 2	Provocar o diálogo entre os participantes sobre os temas trabalhados	É possível identificar o local (país, cidade, ponto turístico) em que as imagens foram feitas? Descreva o cenário do graffiti, o que você vê? Faça suposições sobre o contexto. Existem personagens? Quem são eles? É possível descobrir quando o graffiti foi criado? Imagine uma história para a criação do graffiti.	grupo	

	Atividade 3 Au *Carnet de Bord Interculturel (CBI)*	Motivar a escrita a partir das experiências vividas na realização do projeto	O que dizem os textos e palavras do grafite? Faça anotações em seu caderno intercultural. O que aprendi sobre imagens de graffiti nas ruas? Quais são as diferenças e semelhanças entre as imagens vistas na sala de aula? Qual é a relação entre essas imagens e essas culturas locais? A imagem do graffiti pode provocar reflexão sobre um determinado tema? Como?	individual	*Carnet de bord*
	Atividade 4 *No trajeto casa-escola.*	Motivar a observação dos grafites nos caminhos de circulação dos participantes.	Observe os grafites na rua, a caminho da escola, do trabalho, de casa... e tire uma foto para mostrar na aula. Registre a experiência no *carnet de bord intercultural.*	individual	*Carnet de bord*

Fonte: Própria, 2020.

Figura 25: Ficha 6

Fiche Enseignant

Unité 2 : Le graffiti

Objectifs

- Faire connaître des images de graffitis (Street art) de différents endroits et pays ;
- Travailler le vocabulaire sur l'urbain – la ville et les images de la rue ;
- Activer la mémoire visuelle des élèves
- Faire apparaître des associations avec d'autres images, textes, films, photographies, lieux…
- Faire réfléchir sur les aspects interculturels de cette expérience

1er JOUR

En grand groupe

Activité 1 : Les images expérimentée 10'

L'enseignant colle les images des graffitis sur le mur de la classe avec l'aide des élèves et leur demande d'observer les images, sans identification d'auteur ni pays. Après avoir observé les images, chacun en choisit une pour travailler en petits groupes ou en binôme.

En petits groupes:
Activité 1 - Les éléments de l'images 15'

L'enseignant demande aux élèves de discuter en petit groupe et répondre aux questions :

1. Pour quoi avez-vous choisi ces images ?
2. Listez les éléments qui font partie de la composition de l'image
   (C'est important d'observer que dans les images il y a aussi le contexte où elles ont été créées. Les rues, les murs, les bâtiments, etc…)
3. Que disent les textes et les mots dans les graffitis ?

Pour aider les élèves il faut proposer le vocabulaire ci-dessus :

il y a
la scène se passe à/en…
… est représenté/se trouve au premier plan
on observe/on distingue/on peut voir/on remarque…
on peut identifier/on peut supposer/on peut imaginer…

Partie 2 – Mise en contexte - Formulez des hypothèses.

Fonte: Própria, 2020.

Figura 26: continuação Ficha 6.

Demander aux élèves de travailler en binôme pour répondre aux questions suivantes. L'objectif de cette activité est de motiver la réflexion sur les possibles lieux, sujets et contextes présentés dans les images.

Répondez aux questions sur les images choisies :

a) Est-il possible d'identifier le lieu où sont faites les images ? Que pensez-vous ? Et pourquoi ?
(ville, pays, point touristique, etc.)
b) Décrivez le décor de l'image, qu'est-ce que vous voyez ?
(il fait jour ? nuit ? il y a des mouvements, des passants ?)
c) Est-ce qu'il y a des personnages ? Qui sont –ils ?
(Il y a des réponses possibles qui vont fournir des pistes pour désigner les sujets des images. Il y a des enfants, des animaux, des dessins, des musiciens, des femmes, des hommes, des personnages, etc. L'enseignant demande aux élèves de faire attention aux éléments qui montrent des personnages liés à des sujets d'actualité par exemple)
d) Est-il possible de savoir quand l'image du graffiti a été faite ?
e) Faites une liste des sujets possibles pour l'image.
f) Imaginez une histoire à partir des éléments que vous avez vue sur les images.

➡ Registre des impressions au ***carnet de bord interculturel***

1. Qu'est-ce que j'ai appris sur les images d'un graffiti ?
2. Quels sont les différences et ressemblances entre les images travaillées en classe ?
3. Quelle est la relation entre les images et ces cultures locales ? Donner des exemples.
4. L'image peut-elle provoquer une réflexion sur un thème particulier ? Exprimez-vous à partir des éléments identifiés dans les images.

➡ Á la maison

Demander aux élèves d'observer les graffitis dans la rue, dans le chemin de l'école, du travail, de la maison… et prendre une photo pour montrer dans la classe.

Fonte: Própria, 2020.

Figura 27: Ficha 7.

Projet *Carrefour des Cultures*

Fiche Apprenant

Nom, prénom : _____

Niveau : _____ Date : ____/____/_____

Unité 2 : Le graffiti

Activité 1 : Les images expérimentée 10'

Observer les images et choisissez une que vous plaisez ☺

En petits groupes :
Activité 1 - Les éléments de l'images 15'

1. Répondez aux questions :

   a) Pourquoi avez-vous choisi ces images ?
   b) Listez les éléments qui font partie de la composition de l'image

   _____
   _____
   _____
   _____

   c) Que disent les textes et les mots dans les graffitis ?

   _____
   _____
   _____

Pour vous aider utilisez le vocabulaire ci-dessus :

il y a
la scène se passe à/en…
… est représenté/se trouve au premier plan
on observe/on distingue/on peut voir/on remarque…
on peut identifier/on peut supposer/on peut imaginer…

Fonte: Própria, 2020.

Figura 28: continuação da Ficha 7.

Partie 2 – Mise en contexte - Formulez des hypothèses.

Répondez aux questions sur les images choisies :

a) Est-il possible d'identifier le lieu où sont faites les images ? Que pensez-vous ? Et pourquoi ? Ville, pays, point touristique, etc.

_____
_____

b) Décrivez le décor de l'image, qu'est-ce que vous voyez ? (voir le vocabulaire)

_____
_____
_____

c) Est-ce qu'il y a des personnages ? Qui sont –ils ?

_____
_____

d) Est-il possible de savoir quand l'image du graffiti a été faite ? Pour quoi ?

_____
_____

e) Faites une liste des sujets possibles pour l'image.

_____
_____
_____
_____

f) Imaginez une histoire à partir des éléments que vous avez vue sur les images et partagez aux collègues !

➡ Registre des impressions au ***carnet de bord interculturel***

1. Qu'est-ce que je connais sur les images d'un graffiti ?
2. Quels sont les différences et ressemblances entre les images travaillées en classe ?
3. Que pensez-vous sur la relation entre les images travailler en classe et les cultures locales ? Donner des exemples.
4. Le graffiti peut-il provoquer une réflexion sur un thème particulier ? Exprimer vous à partir des éléments travailler en classe.

➡ Á la maison

Observez les *graffitis* dans la rue, dans le chemin de l'école, du travail, de la maison, dans votre quartier et prenez une photo pour montrer dans la classe. Raconter cette expérience dans votre CBI.

Fonte: Própria, 2020.

Figura 29: Ficha 8.

Projet *Carrefour des Cultures*

Fiche Apprenant

Nom, prénom : _____

Niveau : _____ Date : ____/____/_____

Unité 2 : Le graffiti

Activité 2 : *L'art du graffiti à São Paulo* *06 :47'*

I. Le graff, le graffeur et la ville 01 :06'

Regardez la vidéo attentivement et répondez aux questions

1. Choisissez la bonne réponse. Selon le premier artiste *Cris Conebo,* Le graff :

a) C'est notre façon de voir la ville.
b) C'est notre façon de travailler en ville.
c) C'est notre façon de nous exprimer dans la ville.
d) C'est notre façon de survivre en ville.

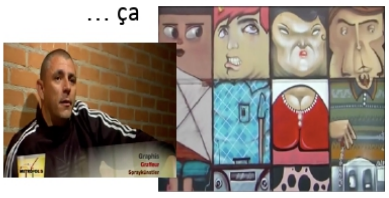


2. Complétez la phrase du graffeur Onesto



Il y a beaucoup de gens qui se sentent stressés par ce chaos. C'est une ville immense qui on a du mal à dominer, et c'est une ville qui a du mal à s'organiser, mais moi, ça _____.

3. Complétez le tableau avec les paroles du graffeur Graphis



… ça …des scènes du quotidien.
diminue sa souffrance, celle de ses gens qui vont travailler dans le centre et qui passent deux heures dans le bus.
…pour ce que je vois dans le bus.
… rire les gens un peu les gens qui passent.
… des scènes amusantes.
… dans les banlieues, parce que c'est là où les gens galèrent plus dans le transport.

Fonte: Própria, 2020.

Figura 30: continuação da Ficha 8.

Je m'inspire…	
J'envie de faire…	
Je préfère peindre…	
Peut-être que…	

II. L'histoire et l'esthétique du graffiti au Brésil 01 :06'

1. Énumérez les phrases avec ***1*** pour *Graff* et ***2*** pour *Pixação*

( ) née dans les années 60
( ) fait réfléchir sur l'existence, et sur les problèmes sociaux qu'on trouve ici
( ) réaction à la dictature militaire
( ) explose à São Paulo dans les années 80
( ) joue un rôle social très important
( ) typographie très codifié
( ) dans les endroits les plus inaccessibles
( ) influencé par les états unis
( ) forme de protestation et une manière de vivre
( ) Les artistes utilisent plusieurs techniques

➡ ***Mise en commun*** ☺

2. Lisez les paroles du graffeur Tinho, pensez aux images de graffiti que vous avez vu en classe et aussi dans la rue et répondez aux questions : 01 :16'- 01 :50

« ...on a trouvé un moyen de raconter notre propre histoire de la culture brésilienne et l'esthétique brésilienne s'est faite une place dans le grand mouvement de graffiti mondiale. Ici au brésil, on est très influencé par les états unis, mais ça n'a pas empêché les autres cultures de nous influencer aussi. Cette variété de style et d'esthétique reflète bien ce mélange des cultures que l'on trouve ici à São Paulo… »







a) A votre avis, quelles sont les autres cultures qui influence les graffeurs ?

_____

_____

b) Quel mélange des cultures on trouve ici à São Paulo ?

_____

_____

➡ Registre des impressions au ***carnet de bord interculturel***

1. Que pensez-vous sur le mélange des cultures à São Paulo ? Ce mélange influence dans votre apprentissage du français ?
2. Vous voyez des ressemblances et/ou de différences entre les graffs que vous avez vu et choisi ? Expliquez.
3. Qu'est ce que vous avez appris avec cette expérience ? Exprimer vous !

Fonte: Própria, 2020.

Figura 31: Ficha 9.

2º JOUR

Document déclencheur : *L'art du graffiti à São Paulo, Brésil 06'47''*
Faire regarder la vidéo entière.
Demander s'ils ont compris et s'ils veulent faire des commentaires.
Donner la fiche apprenant

Titre : L'art du graffiti au Brésil, São Paulo
https ://www.dailymotion.com/video/xibia9
Transcription :

[00' 06''] **Cris Conedo** : *A Sao Paulo, on suffoque en permanence, avec cette circulation dingue, c'est une prison, Le graff, c'est notre façon de nous exprimer dans la ville.*

[00'15''] **Onesto** : *Il y a beaucoup de gens qui se sentent stressés par ce chaos. C'est une ville immense qui a du mal à dominer, et c'est une ville qui a du mal à s'organiser, mais moi, ça ne me dérange pas, ça m'inspire.*

[00'33''] **Graphis** : *Pour mes créations je m'inspire pour ce que je vois dans le bus, des scènes du quotidien, je choisi des scènes amusantes, j'envie de faire rire les gens un peu les gens qui passent, je préfère peindre dans les banlieues, parce que ce là où les gens galèrent plus dans le transport.*
Peut-être qui une personne qui passe dans le mur que j'ai fait, qui est coloré, joyeux, avec un personnage amusant, peut être que ça diminue sa souffrance, celle de ses gens qui vont travailler dans le centre et qui passent deux heures dans le bus.

[01'07''] **Narrateur** : *Le graffiti explose à Sao Paulo dans les années 80, c'est la fin de la dictature militaire, les artistes brésiliens découvrent le Street Art nyorquais et la culture punk.*

[01’17’’] **Tinho** (gêmeos) : *A partir de ce moment petit à petit on a commencé à donner naissance à un mouvement de graffiti ici au Brésil, on a trouvé un moyen de raconter notre propre histoire de la culture brésilienne et l’esthétique brésilienne s’est faite une place dans le grand mouvement de graffiti mondiale. Ici au brésil, on est très influencé par les états unis, mais ça n’a pas empêché les autres cultures de nous influencer aussi.*
Cette variété de style et d’esthétique, reflet bien ce mélange des cultures que on trouve ici à São Paulo…
Par exemple, moi je suis d’origine japonaise et j’ai grandi au preneur de la culture japonaise et du coup mes personnages sont très influencé par les mangas, mais il y a aussi toute une influence occidentale à cause des BD américaines que je lisais quand j’étais gamin.

En général je dessine des enfants, parce que les gens s’identifient plus facilement à des enfants. J’aime bien provoquer une réaction chez les gens, et les fait réfléchir sur l’existence, et sur les problèmes sociaux qu’on trouve ici.
Ce coin là c’est une zone désaffectée, la maison est déjà pas mal en ruine, j’aime peindre dans ce genre d’endroit, parce que ça évoque cette existence difficile, on vit dans une ville énorme, mais en même temps on se sent complètement perdu.

[02’50’’] **Onesto** : *Quand je fais un graffiti dans la rue, c’est ce qui est au tour de mois que me dicte ce que je vais peindre, par exemple, quand je suis arrivé ici, il y avait des gens qui faisait la manche, alors j’ai créé ce personnage qui est en train de mendier aussi, je suis analphabète, je ne sais ni lire ni écrire, aidez-moi.*
Aujourd’hui je me rends compte que le graff joue un rôle social très important, quand j’ai compris ça, la force qui ça avait, ça m’a fait vraiment plaisir, je me suis senti privilégié de réaliser cette passion et de sortir peindre dans la rue.
Pour moi le graff est un art illégal, et s’il perd son inégalité, il perd son intérêt. On aurait plus de raison de sortir peindre dans la rue, ce que me plait dans le graff, ce que on ne sait pas si on va réussir à terminer, si on va pouvoir le faire, parfois il faut s’arranger avec le proprio du coin, c’est ça que je trouve intéressant.

[03’58’’] **Narrateur** : *Une autre forme de protestation beaucoup plus radicale couvre les murs de São Paulo, c’est la pixação, elle est née dans les années 60 en réaction à la dictature militaire et elle se distingue des autres graffs par ce typographie très codifié, les pixadores on a qu’inventer un alphabet pour écrire leurs colères dans les endroits les plus inaccessibles de la ville.*

[04’19’’] **Conedo** : *Quand tu sais lire toutes les lettres d’une pixação, tu pixes tous les messages qu’elle veut passer. Tu comprends que c’est une forme de protestation et une manière de vivre, tu vois c’est ça, pour moi c’est une forme d’art.*
Vivre sa vie avec le sérieux d’un enfant qui joue, c’est une de mes préférées…
Va te faire foutre, ça j’utilise à fond. Va te faire foutre la politique, va te faire foutre l’escroc, va te faire foutre la pétasserie.
Le type qui escalade dans immeuble, qui va y mettre son nom et que marquent dégage-moi ce bordel il vient de favela, les autres ils escaladent pas, ils filent un biffeton au gardien pour qu’il les laisse monter dix minutes, pas nous, nous on prend la corde et on monte,
L’adrénaline que ça te file je ne te dis pas ! on a le cœur qui bat à deux cent

La première raison pour laquelle on fait ça c'est pour protester, tu vois, on impose notre opinion, on impose notre présence. C'est un peu une forme de politique, mais c'est une politique du peuple, la politique de la rue, de la vérité.

[05'48''] **Onesto** : *Je crois que le graff d'ici, du brésil, est très différent de celui qu'on trouve ailleurs, c'est surement lié aux problèmes qu' on rencontre, parce qu'ici, des fois les artistes n'ont pas le même matériel pour peindre dans la rue, donc ils doivent imaginer d'autres techniques, s'il on pas des bombes, ils prennent de la peinture aux latex, et s'ils n'en ont pas, ils inventent une autre peinture.*

[06'10''] **Graphis** : *Mon personnage s'appelle Super Graffitis c'est une allusion au fait que c'est vraiment très difficile de peindre au Brésil, je pense que c'est pour cela que le graffiti brésilien a réussi à se démarquer petit à petit, parce que on arrive à faire des trucs de qualité avec très peu des moyens.*

[06'30''] **Narrateur** : *La Fondation Cartier concède une partie de son exposition « Né dans la Rue » au graff brésilien, vous pouvez y voir le film de João Vaine et Roberto Oliveira que sont les graffeurs de pixação. L'expo Née dans la Rue est à Paris jusqu'au 10 janvier.*

Fonte: próprio, 2020.

Figura 32: Ficha 10

3º JOUR

Fiche Enseignant

Objectifs

- Évaluer le projet ;
- Partage des expériences ;
- Écouter les élèves ;
- Réfléchir sur les aspects interculturels de cette expérience.

As questões para entrevista final em grupo foram copiadas na lousa:

Projet Carrefour de cultures
Date : 03/12/19
Le projet Carrefour de cultures et vous

1. *Qu'est que vous avez appris avec l'expérience du projet ?*
2. *Quelle unité vous avez aimez plus ? Pourquoi?*
3. *Connaître notre culture peut-ont nous aider à apprendre la langue française ? Expliquez*
4. *Qu'est que vous avez appris sur notre culture pendant les activités du projet ? Comment?*
5. *Qu'est que vous avez appris sur les cultures francophones pendant le projet ?*
6. *Vous avez appris de nouvelles choses sur la langue française ? Vous pouvez donner des exemples ?*
7. *Est-ce que le carnet de bord a contribué dans votre apprentissage ? Comment?*

Fonte: próprio, 2020.

3.6 PRODUÇÃO DOS DADOS E DEFINIÇÃO DO CORPUS

É importante destacar que o processo da geração e do tratamento dos dados teve como objetivo de compreender o que o projeto produziu, a escolha das categorias que iam surgindo no decorrer do tratamento dos dados, sendo ocorridas durante as interações, as produções orais registradas e os diálogos em grupo e transcritos posteriormente, assim como as produções escritas nos *carnets de bord* pelos participantes.

O corpus produzido durante o projeto *Carrefour de Cultures* consiste em anotações das observações das aulas das unidades I e II, transcrições das gravações das atividades de discussão em grupo durante as aulas das unidades, as respostas das atividades das fichas dos alunos e os registros dos *carnets de bord*.

A produção dos dados gerou um material denso e numeroso, a saber:

- 9 horas de aulas gravadas que foram transcritas
- fichas pedagógicas – *fiche ensiegnant*
- fichas dos alunos – fiche apprenant
- diário de campo
- entrevista final com o grupo de Alunos-Participantes
- *carnet de bord interculturel*

Para atender aos objetivos de pesquisa, apresento a produção de dados relativa a trechos de atividades da primeira e segunda unidade e da entrevista final ao término do projeto:

Tabela 11: Produção de dados

Tema da Unidade	Atividades	Respostas dos Alunos-Participantes
1- *Le Slam*	*Activité 1 :Dictionnaire urbain*	Todos : Transport, pollution, culture, science, interaction, éducation, eau, chiant, horaire, travail, religion, voiture, individualité, égoïsme, école, université, argent, occupation, musique, ordinateur, cahier… Noemi : *On doit penser aux mots… Je pense les mots, des options, comme « gírias »… ?* Noemi : *Sério ?! et comment je peux dire… Vandalismo ?* Mariana : *il parle de quelques lieux naturels du monde et depuis il parle des lieux urbains, des choses naturelles et de la périphérie de la grande ville.* Thiago : *il a parlé de l'homme qui vit à la périphérie, de son enfance à la périphérie.*

	Activité 2 : Le Slam- Rythme e poèsie	Joana: *Il parle de périphérie ?* Maira : *C'est très urbain, c'est un hip-hop.* Iuri : Parce qu'il a parlé des problèmes de la population et le rythme c'est très connu. Noemi : *parce que il a chanté d'une forme que la personne peut comprendre, et aussi le contenu c'est comme un (proteste), et aussi il a présenté un avis. Le rap c'est comme un chanteur… como eu digo, um « contador de histórias » ?* Ronaldo : *Oui, parce que le rap il s'est basé dans la réalité, les histoires de les personnes, des gens.* Larissa : *C'est une compétition de rimes ?*
	Activité 3 : Le Slam – Saint Denis	Júlio: *Pour moi, c'est pareil au centre de São Paulo, la république, la rue de la république…c'est aussi des rues très petites qui ne passe pas des voitures…dans le centre c'est pareil pour moi…* Noemi : *Pour moi, c'est pareil à Osasco, parce que nous avons aussi les rues, comme le 'calçadão' nous avons beaucoup des choses pareils…*
	Activité 4 : Le slam – Enfant de la ville	Ronaldo : *L'enfant, il est heureux pour être avec ses amis. Je pense qu'il n'est pas triste par sa situation de vie, de pauvreté, parce que les enfants ont toujours un sentiment de joie. Il n'est pas triste dans la chanson.*
2- *Le grafiti*	Activité 1 : Les images expérimentée (trechos extraídos das fichas de atividades dos alunos)	*La première chose que je vois c'est une critique sociaux pour les personnes que seulement pense dans l'argent et dans la vie ils sont attaché.* *Cette image a un symbolisme réfèrent aux sentiments, pour moi la porte ouverte du mur est comme s'il y avait une nouvelle vie devant nous, peu importe la tristesse que nous ayons autour de nous, il y a de l'espoir.* *Je pense que le thème (du graffiti) c'est la guerre, et ça peut se passer dans n'importe quel jour.* *Ce graffiti montre la fierté de la périphérie…* *Pour moi, c'est une critique de quelque chose qui ne va pas dans les pays ou dans le monde.*

Le carnet de bord	(entrevista final)	*Sobre le projet, j'aime les activités, les graffitis principalement, j'aime écrire, je seulement n'aime pas le part de me exprimer je ne suis pas bonne « nesses coisas » mais cette chose c'est de moi, le projet c'est bon, bem dinâmico.* *Le mélange de cultures à São Paulo existe depuis toujours et je pense que elle peux être bonne et mauvaise aussi. Peut-être bonne parce que nous pouvons connu beaucoup des choses différentes, essayer des nouvelles choses et acquérir des nouvelles connaissances (...)* *Ce melange (de cultures) toujours influencie mon apprentissage du français, parce qu'avec ce mélange je peux absorber un peu de la culture française et je pouvais comprendre la langue avec ce mélange.* *J'ai apris le respecte au temps, accent et à la motivation de chaque un apprentissage, et j'ai me connectée avec m' apprentissage et je vu un novo significat et une nova utilization pour mon français.*

Fonte: própria, 2020.

Serão considerados para análise os *carnets de bord interculturel.* O motivo pelo qual escolhi esse *corpus* no canavial de dados que possuo, foi porque esses dados são aqueles essenciais que correspondem a pergunta objetivo do projeto. As respostas às perguntas estão nos *carnets*. Além de tudo os cadernos sumarizam todo o processo de interação entre os participantes da pesquisa durante as aulas do projeto *Carrefour de Cultures*. Outra informação essencial a respeito do *carnet de bord* é que os alunos participantes estiveram desde o início do projeto, cientes da importância desse material.

4 ANÁLISE DOS DADOS

> *Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo.*
>
> Bell Hooks

4.1INTRODUÇÃO

Para a análise dos dados foram consideradas de maneira aprofundada, os registros dos alunos e suas reflexões no *carnet de bord interculturel*, elaboradas durante o projeto *Carrefour de Cultures*, e a transcrição da entrevista final de avaliação do projeto feita pelos alunos-participantes no último dia de aula e da finalização do projeto que durou dois semestres. Neste capítulo, além da ancoragem nos conceitos de cultura da antropologia moderna escolhidos para a análise, será feito também o diálogo com a didática do FLE e os novos estudos de aproximação desta área com a disciplina de antropologia e a etnografia na pesquisa educacional, método que de aragem do terreno dessa pesquisa.

Foram gerados e por conseguinte coletados, uma gama extensa de dados, desses, dados, alguns gerados durante as atividades elaboradas no projeto *Carrefour de Cultures*, que foram ocorrendo "naturalmente" nas discussões que os alunos mantinham na sala de aula, nos corredores, nas conversas com a professora Tamires, e nos dados gerados e coletados como resultado a partir das situações estabelecidas e planejadas para o desenvolvimento do projeto. Entre eles estão as falas dos alunos-participantes durante as discussões em grupo, ou durante as atividades de *mise em comun* que foram gravadas e transcritas posteriormente, e os registros dos alunos nos *Carnets de bord Interculturel.*

A partir de todo o processo da pesquisa em campo, e de como se configurou a formação desses dados e a coleta, me inspirei na análise sociolinguística, entre as ferramentas para pesquisas pedagógicas e análise etnometodologia de dados verbais. Visto que tudo durante a pesquisa ~~se~~ realizou-se e se tornou possível por conta da interação social entre os participantes, fez-se necessário uma abordagem que priorizasse a linguagem nessas interações, assim definidas por Knobel e Lanksshear (2008):

> "As abordagens sociolinguísticas para analisar dados verbais concentram-se na linguagem, como ela é usada nas interações sociais. Quando analisamos os dados à maneira sociolinguística, identificamos elementos do uso da linguagem que indicam as interpretações e as práticas sociais e culturais de cada pessoa que fala. Também identificamos coisas que são feitas no mundo por meio do uso da linguagem, como elas são feitas e com que consequências, para quais pessoas, observando como a linguagem opera como prática social em contextos particulares, "captados" em e por dados verbais. As ferramentas e as técnicas desenvolvidas a partir da sociolinguística são muitas e diversas. Elas baseiam-se em vários campos da sociolinguística, incluindo a teoria dos atos de fala, sociolinguística interacional, analise da conversa, ou etnometodologia, a linguística funcional sistêmica, etc." (KNOBEL E LANKSSHEAR, 2008, p.243)

Para a formulação dos temas e categorias de análise foram consideradas as apreciações mais subjetivas dos alunos que apontaram os temas a partir da identificação da recorrência de padrões e de divergências em suas produções. Os registros dos alunos e as falas da entrevista final foram formuladas a partir dos temas pré-definido para cada unidade do projeto.

E as atividades foram elaboradas com o intuito de gerar a discussão e a interação entre os alunos que trouxeram seus olhares e suas expressões em resposta aos nossos objetivos de pesquisa, formulando assim categorias passíveis de análise. Assim, tais categorias aqui analisadas vem das vozes dentro das vozes dos alunos-participantes.

É importante ressaltar que o campo motivou ~~uma~~ participação e produção intensa por parte dos alunos-participantes, que culminaram com a construção de sentidos expressas nos *carnets de bord interculturel.*

Fato que gerou uma recorrência de reflexões e uma diversidade de temas relacionados a aprendizagem intercultural, entre os quais, foram elencados os mais próximos do nosso objetivo de pesquisa. O motivo de surgirem diversos temas que podem vir a ser categorizados condiz com a proposta do projeto Carrefour de Cultures, que é também uma alusão ao cruzamento de culturas a partir de onde se constroem sentidos múltiplos e por vezes conflitantes.

Em sua apresentação, alguns *carnets* forma escritos em formato de *jornal intime*, com descrições das atividades do cotidiano, antes de chegar à escola e antes de responder as atividades do projeto, outros descreveram o passo a passo do projeto desenvolvido em sala de aula, com as atividades mediadas ora por mim, ora pela professora Tamires.

Os alunos se apresentavam e em seguida narravam a ida ao parque, ao cinema, as aulas de esportes, as outras atividades da escola... outra característica é o diálogo fortemente presente na escrita dos *carnets*, os alunos escrevem como se estivessem contando para

alguém, as vezes criam um diálogo próprio consigo mesmo, sendo seu próprio interlocutor, e outras vezes estabelecendo um diálogo com o leitor.

A repetição de ideias e de reflexões presentes nos textos dos alunos possibilitam inúmeras associações com os temas das unidades propostas. O que permitiu um movimento de confluência e de diálogo, tal complexidade, característica da formação do próprio conceito de cultura adotado nesta tese, permitiu um diálogo que construiu pontes relacionando as vozes e os textos dos alunos presentes nas atividades das duas unidades do projeto. Para estas categorias de temas, foram consideradas as respostas dos alunos-participantes descritas nos CBI a partir das questões nas fichas do aluno das unidades I e II do projeto. A análise temática que se segue percorre esse itinerário demarcado pelas produções dos alunos. Seguindo esse itinerário discursivo vivenciado por todos os participantes e marcado pelas produções dos alunos, temos os seguintes temas destacados dos *carnets de bord* interculturel:

4.2 TEMAS E CATEGORIAS

Na tabela abaixo, aponto duas categorias centrais (primeira linha) para possíveis análises que podem ser realizadas combinadas a outras categorias (coluna a esquerda). As duas categorias centrais são os principais objetos de estudo de minha análise.

A respeito das Culturas urbanas e diversidade a opção por essa categoria ocorre dada a forte presença desses elementos nos dados, nas falas e nos relatos dos alunos participantes, como por exemplo, o movimento frenético da cidade de São Paulo, o ritmo de vida urbano, a densidade populacional, as diferentes formas de expressão artística, a violência no contexto urbano e a rua como espaço da diversidade de formas de expressão de ser/estar.

Por perspectivas interculturais entendemos os elementos de reflexão elaborados pelos alunos, ou seja, a construção de sentido coletivos e individuais a partir da participação no projeto, que foi um espaço privilegiado para a elaboração de reflexões a respeito do ensino de língua estrangeira.

Mudanças de perspectiva apresentadas por marcadores linguísticos nas falas dos estudantes, podem ser indicadas por expressões como: “nous pouvons voir”, “ changer pour devenir une chose différente,” “points de vie et choses à reflechir,” “j’ai vu un novo significat.” Isso nos indica que a aprendizagem significativa sobre a cultura pode ser diagnosticada a partir dessas elaborações dos participantes.

Todas as categorias foram criadas a partir da imersão nos dados, categorias a *posterirori*. A partir do que foi experenciado pelos participantes durante o campo. Entre as subcategorias apresentadas na coluna à esquerda, temos como mais recorrente nos registros dos alunos evidencias que suscitaram a reflexão sobre as "culturas e o processo histórico de colonização" também por se tratar de trechos que mais dialogam com o referencial teórico, que será comentada nas análises pela incidência encontrada nas produções.

Tabela 12: Categorias de análise

Culturas urbanas e diversidade		**Perspectivas interculturais**
Conflito e alteridade	« La ville de São Paulo est très grande, je vis dans une périphérie, où il y a des bruits, des agressions, des crimes, où **les gens sont totalement different de moi, voire égaux a moi.** » **Carolina, 17 anos** « **Avec cette expérience sur l'art et la culture au Brésil**, j'ai beaucoup appris sur l'expression, les traits, les couleurs. **Regarder chaque art et penser à ce qu'il reflète dans mes yeux.** » **Carolina, 17 anos** « La question de « pixação » c'est présent dans notre vie quotidienne, dans les écoles, parce que c'est de **la liberté d'expression, c'est qui est de plus en plus difficile à expliquer et à comprendre.** » **Carlos 17 anos** « **Le melange de cultures est une**	« Chaque graffiti affiché dans la sale de classe, exprimant quelque chose d'un peu similaire, est en même temps un sens super différent. » **Carolina, 17 anos** « C'est magique de voir que au milieu de tant de problèmes, nous pouvons voir de la couleur dans les rues, voir l'art. » **Isabel 17 anos** « Le graff à travers les dessins peut être interprété de nombreuses manières, je pense que c'est une bella art. Une image fait en sorte qu'une personne s'arrête et pense à tout, a ses actions, à ce qu'elle peut changer pour devenir une chose différente. » **Marcia 18 anos** « Il ya aussi l'art. Nous

	bonne chose, parce que il montre comment nous acceptons les choses d'un autre pays (parfois), au même les modifications pour plaire au brésilien, mais sans enlever l'essence de l'autre pays. » **Isabel 17 anos** « J'ai trouvé les classes très interessantes, pas soulement par les discussions, mais principalement par la chanson. « enfant de la ville » c'est une chanson qui apporte – au moins pour moi – beaucoup des réflexions. Qu'est-ce que c'est être un enfant de la ville. Bien, est vivre avec le bruit, l'agitation et la foulle. Vivre avec la vitesse, avec tous les sentiments et, au même temps, avec aucun. Quand tu es né en ville, touts ces choses sont ordinaire et bonnes, dans certains cas. Ce sont ta vie, ta routine et t'apprends à aimer tout elles. » **Heitor 15 anos**	sommes la ville de l'art, les rues sont les écrans, la scène. Même avec tout les problèmes comme la violence et la négligence, les artistes font de la ville une expérience incroyable. » **Heitor 15 anos** « Le mélange c'est très grand à São Paulo. Oui, il peux influencier, parce que la grand quantité de culture diferentes montre d'autre points de vie et choses à reflechir. » **Maira 17 anos** « Pour moi, le cahier est une très bon moyen de pouvoir mélanger notre culture avec celle d'un autre pays, de savoir comment ils vivent, la difference entre la sociéte et de pouvoir comparer avec notre realité d'aujourd'hui. Nous avons l'exemple de la France et un enfant qui parle de leur état actuel de vi. » **Iuri 16 anos**
Culturas e o processo histórico de colonização	« La tête de mort (un graffiti) c'est un proteste et est utilisée comme une mésage. Tout nous sommes igales. Je suis d'accord, c'est pourquoi j'ai choisi cette image.	La ville de São Paulo a toujours eu la division entre les villes bourgeoises et périphériques. La ville de São Paul a toujours eu des cultures

	Le graff est très grand et n'est pas ordinaire dans la rue » **Noemi, 17 anos** « Je pense qu'il y a beaucoup des cultures mélanger ici à São Paulo, en tant que culture religieuse, influenceurs de la colonisation, de l'art, Culture indiens, portugais, noirs, italiens, japonais, chinois. » **Carolina, 17 anos** « Je pense que c'est une question ethnique qui vient avec l'histoire du pays, et avec la question des préjugés menez avec l'histoire, qui n'a jamais su gérer la différence depuis son « debút » **Carlos, 17 anos** « J'imagine que vivre dans une ville en France c'est comme un grand clichê, cependent à la realité. Je pense que les personnes sont chiq pour les vetément et pensent que sont superieure à les autres. » **Talita, 16 anos** « pour moi, vivre à São Paulo a plus de defficultés qu'en France, notre violence est très grande, nous avons beaucoup de crimes. Notre population est moins civilisée que la France, mais nos	différentes dans chaque quartier. Les enfants, l'arts, la musique, le poème font partie de notre vie ici à São Paulo. » **Carolina, 17 anos** « nous pouvons dire qui à beaucoup de diferences et égalités dans la peripherie de São Paulo et en France. » **Talita, 16 anos** « Existe beaucoup de mélange à São Paulo, la culture africaine avec la population noir, la culture européene avec beaucoup de pays et pour le histoire la populacion indigene. Une influence pour moi c'est la population européene et de la Afrique parce que la populacion parle français. » « Cette mélange c'est inévitable à cause de notre colonisation, mais elle c'est très belle aussi. Parce que nous nous connaissons beaucoup des autres cultures aussi. Cette mélange c'est bonne pour mon apprentissage du français parce que je peux connaître de choses à retenir le culture française » **Thiago,**

	enfants ici plus tôt car il est très tôt pour notre culture de prendre ses responsabilités. » **Iuri 16 anos** « Je pense que etre un enfant de la ville à Sao Paulo, c'est comme etre une personne que soufre beaucoup de prejugé, mais aussi ils surmontent les obstacles. » **Talita, 16 anos**	**16 anos**
Reflexão e Aprendizagem	« Avec cette expérience j'ai appris à analiser d'autre façon l'art de rue et a valoriser cette travaille. Les graffitis peut aussi nous aider a compprendre les choses que se passent dans notre vie et compprendre aussi qu'est ce que les graffeurs pense sur ça. » **Talita, 16 anos** « Aujourd'hui plus que jamais la culture est essentielle. Nous sommes entourés de choses, les choses artificielle et la valorisation des choses vraies, telles que les arts, son très importantes car elles nous montrent d'autres possibilités. » **Carolina, 17 anos** « j'appris sur notre culture c'est très mélange et ce bonne eu não tinha noção de como é tão diversificada. » **Thaís**	« j'apris le respecte au temps accent et a la motivation de chaque un apprentissage et j'ai me connectée avec ma apprentissage et j'ai vu un novo significat et une nova utilization pour mon français. » **Noemi, 17 anos** « Ce melange toujours influencie mon apprentissage du français, parce que avec ce melange je peux absorber un peu de la culture francaise et j'ai pouvais comprendre la langue. Je pourrais principalement connu la langue avec ce melange. » **Talita, 16 anos** « Je pense que cette mélange est trés bonne pour tous les personnes, parce que créer une nouveau culture, la culture

	« nous avons apprendre les différences cultures à sur ville. Oui, car nous nous connecte nouvalle personna de autres culture, nous nous aidé pratiquer la langue. » **Bianca** « Tous les mélanges qui se trouvent à São Paulo nous influencent d'une manière ou d'une autre en français lorsque nous comprenons nos cultures nous pouvons mieux voir et parler des autres choses, autres et sujets. » **Larissa 16 anos**	brésilienne. Oui, avec la culture d'autres pays il est possible d'apprendre des nombreaux argots et mots uniques de chaque pays. » **George, 14 anos** « eu aprendi a regarder plus les choses que a en volta, c'est bonne quand il y a quelque chose et quand tu voir les choses comme les graffs. Toujours je appris une chose nouvelles, une mot nouvelle, par exemples le slam je ne connais pas c'est interessante.» **Thaís(Sem nome fictício)** « Une excelente réflexion qui montre une idée, et nous pouvons parler avec une visison totalement différente, après avoir découvert l'idée d'un réal sur l'intention du graffiti » **Larissa, 16 anos**

Fonte: Própria, 2020.

A partir desses trechos, temos um prisma de temas, em sua multiplicidade e potência, que apontam como os alunos relacionaram durante o projeto desenvolvido, a diversidade cultural presentes no contexto de aprendizagem. É visível nos depoimentos dos alunos a relação de aprendizagem entre as culturas materna e francesa, em diversas perspectivas.

O estudo das culturas relacionadas à língua estrangeira, hora sendo "absorvida" hora "aprendida", de acordo com as respostas dos alunos, permitem enxergar as múltiplas perspectivas que a aprendizagem das culturas possibilita, sendo expressas na escrita e na fala,

que tanto uma maneira como a outra favorecem a compreensão da língua francesa. Em algumas expressões vemos a aprendizagem das culturas construída a partir da cultura hierarquizada.

Durante a análise dos dados constatei que os alunos demonstram um interesse em aprender novos conteúdos que concernem as características artísticas das culturas sejam maternas ou estrangeiras, poderíamos aproveitar as motivações dos alunos e trazer para as aulas um leque diverso de expressões artísticas em diversas perspectivas, decentralizando da produção artística que servem de modelo para manter o lugar de sacralização das culturas em língua estrangeira.

Talvez dar a oportunidade aos alunos escolherem que temas dentro dessas expressões eles querem aprender ou aprofundar a aprendizagem, tendo a consciência de que é possível que os alunos escolham o que já está dado e mantido, cabe ao professor mostrar como as expressões artísticas que nos tiram do modelo padrão da língua nos levam a uma aprendizagem reflexiva e construtiva, rompendo com a manutenção dos tópicos padrões acerca das culturas estrangeiras.

> « Par ailleurs, on peut observer l'omniprésence de l'art dans les approches interculturelles au Brésil. En effet, ce domaine peut être considéré comme l'épine dorsale d'une culture ; pour cela, la dimension artistique est particulièrement pertinente pour travailler la diversité culturelle en classe. » (2019, p. 132)

Os fragmentos dos textos dos alunos apresentados acima nos levam a inúmeras questões que o impulsionam uma inquietude e uma reflexão voltados para prática do ensino de línguas estrangeiras, questões geradoras e imprescindíveis para essa pesquisa, e que direcionam ou deveriam direcionar nossas hipóteses e nossas respostas.

Neste caminho é importante para fins didáticos tratar com muito cuidado e tentar explica-los ponto a ponto, pois tratar de relações interculturais no ensino de línguas passa pela compreensão do que é multiculturalismo, políticas linguísticas, globalização, cultura, identidade e conceitos complexos que permeiam nossas respostas, e que trazem uma contribuição para entender a relação das culturas com o ensino aprendizagem do francês como língua estrangeira.

O multiculturalismo é o primeiro dos conceitos importantes para entender a interculturalidade, nesse caso, o multiculturalismo e a educação, pois estamos falando de relações entre ensino-aprendizagem e culturas e estas relações entre culturas foram vivenciadas em um contexto escolar, porém, dentro e fora da escola. Mesmo considerando que aprender não está desvinculado das questões de cultura e de sociedade, que todo o tempo

que estamos aprendendo, estamos relacionando língua e cultura, e faz-se necessário considerar a escola como um espaço de pluralidades e de "cruzamentos de culturas" (PERES GOMES, 2001)

4.2.1 No *Carrefour* das culturas

> *« Tous les mélanges qui se trouvent à São Paulo nous influencent d'une manière ou d'une autre en français lorsque nous comprenons nos cultures nous pouvons mieux voir et parler des autres choses, autres et sujets. »*
>
> ***Larissa 16 anos***

Franz boas (2004) já preconizava em seus estudos sobre cultura que o particular e o individual só podem ser compreendidos no plural, como foi visto no capítulo teórico isso demonstra que estamos no lugar de pluralidades e de diversidades, e não de generalidade, é o que os alunos nos apresentam quando falam sobre as conexões, e compreensões que as diversidades na cidade onde nasceram, cresceram, contribuem para seus aprendizados.

> « J'ai trouvé les classes très interessantes, pas soulement par les discussions, mais principalement par la chanson. « enfant de la ville » c'est une chanson qui apporte – au moins pour moi – beaucoup des réflexions. Qu'est-ce que c'est être un enfant de la ville. Bien, est vivre avec le bruit, l'agitation et la foulle. Vivre avec la vitesse, avec tous les sentiments et, au même temps, avec aucun. Quand tu es né en ville, touts ces choses sont ordinaire et bonnes, dans certains cas. Ce sont ta vie, ta routine et t'apprends à aimer tout elles. » **Heitor 15 anos**

O primeiro ponto da questão que devemos tratar a partir do que os alunos participantes trouxeram, diz respeito as diferentes abordagens e compreensões do multiculturalismo, a primeira constatação é que "Na América Latina e, particularmente no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria" (CANDAL, 2008, p.19), ou seja, entre as abordagens que tratam de educação e de comunicação intercultural e de desenvolvimento de competências interculturais no ensino de língua estrangeira, estão relacionadas na literatura e nos estudos de didática ao advento do multiculturalismo hegemônico, centrado na Europa.

É importante entendermos essas diferenças de contexto para esclarecer dúvidas e questões que surgem no ensino de língua estrangeira aqui no Brasil, sobretudo em um contexto de ensino público.

> « Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturalizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s)." (CANDAU, 2008, p.13)

Nos trechos citados acima, o universo de aprendizagem dos alunos-participantes e o universo da cultura está localizado, na cidade e nos seus percursos na cidade onde vivem. ~~Estes~~ Esses universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação feita pelo aprendiz. No entanto, há momentos em que se expressa um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Como vemos nas expressões de conflito que refletem a identidade dos participantes, nos pontos de conflito em que eles se reconhecem pela falta ou pelo estranhamento.

> « La ville de São Paulo est très grande, je vis dans une périphérie, où il y a des bruits, des agressions, des crimes, où **les gens sont totalement different de moi, voire égaux a moi.** » **Carolina, 17 anos**

Quando estamos no âmbito do ensino, compreender as questões de políticas públicas e ensino de cultura na escola é importante para entender por que a diversidade e o multiculturalismo são um termo complexo e polissêmico nesses contextos, sobretudo quando falamos de relacionar culturas e línguas estrangeiras.

Martine Abdallah-Pretceille em seu livro *Education et communication interculturelle,* que irá traçar o que é a educação intercultural, o papel e importância na educação francesa, aponta no inicio da sua obra que, *En effet, dire que la société française est marquée du sceau de la diversité culturelle, c'est faire un simple constat qui ne permet pas de régler les problèmes sociaux et éducatifs.*(Abdallah-Pretceille1996 p.3).

Para a autora, a pluralidade não é um fato novo, nem politicamente nem socialmente, e, o que é novo são as condições dessa pluralidade assim como, o modo como é tratada e ensinada a pluralidade. Vemos que não é um fato novo nem para nós nem para os alunos.

Neste contexto, a comunicação intercultural é majoritariamente reconhecida na 'escola' ou em instituições, local onde o estado e governos podem intervir e onde obviamente acreditamos que ocorrem o 'cruzamento de cultura'. No entanto, este cruzamento é apontado pelos alunos em suas experiências e este movimento eles o praticam todo o tempo, e devemos tomar conhecimento de suas experiencias.

Partindo destas afirmações básicas e dos trechos analisados nesta sessão, considero importante que nos perguntemos: o que há de novo na maneira contemporânea de conceber essas relações de aprendizagem interculturais? A partir do que os alunos escreveram nos seus *carnets de bord.*

Hoje a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte e evidente. Assim como, a consciência da necessidade de romper com este caráter e

construir outras práticas educativas inseridas nas questões das diferenças muitas delas expressas nos trechos abaixo:

> « Aujourd'hui plus que jamais la culture est essentielle. Nous sommes entourés de choses, les choses artificielle et la valorisation des choses vraies, telles que les arts, son très importantes car elles nous montrent d'autres possibilités. » **Carolina, 17 anos**

"Nous sommes entoures de choses" aponta Carolina, uma jovem de 17 anos, Carolina, assim como, muitos de seus colegas, tem a consciência de que o Brasil, a cidade de São Paulo, é diversa em suas culturas. E essa diversidade pode mostrar outras possibilidades de aprender, e uma delas, e talvez a mais presente, seja a arte.

Dentro desse contexto coloca-se em questão o ensino de línguas estrangeiras no Brasil a partir do embasamento por matérias de formação que se deslocam para uma estrutura e um modo de ensinar a partir de bases europeias do multiculturalismo.

Essa constatação, pode nos ajudar a compreender as dificuldades enfrentadas por nós professores de língua estrangeira, quando abordamos temas de complexidade como relações entre língua e cultura.

Cabe aqui elucidar que mesmos falando de relações interculturais a partir de modelos institucionais, do ensino de competências em instituições e elaborados por essas mesmas instituições, guiadas pela escolarização, podemos ainda assim, dentro das escolas e das instituições, buscar estratégias que, de certa forma, quebram um padrão no ensino de línguas estrangeiras. Que por conseguinte padronizam a aprendizagem ou o processo de aprendizagem.

As relações construídas pelos aprendizes apontam uma fluidez criativa e transformadora, a partir da criação dos sentidos da cultura entre os jovens. É sabido que não só no Brasil, mas no mundo inteiro, educação é sinônimo de escola, mas aprender não é mérito apenas da escola. A aprendizagem implica também a educação não escolar e não formal e é esta educação que permeia temas que estão em sala de aula, sobretudo quando falamos de culturas, ou colocamos na sala de aula questões culturais. Os dados apontam como foi produtivo desenvolver atividades a partir de expressões artísticas com forte presença no contexto urbano, que mesmo sendo desconhecida por alguns alunos, percebemos que houve um reconhecimento de si mesmo, através das produções artísticas. Vejamos:

> « Avec cette expérience sur l'art et la culture au Brésil, j'ai beaucoup appris sur l'expression, les traits, les couleurs. Regarder chaque art et penser à ce qu'il reflète dans mes yeux. » **Carolina, 17 anos**

A diversidade apresentada nos dados pelos alunos-participantes contrapõe~~s~~ temas (e o conceito de cultura ensinado) na didática das línguas estrangeiras no Brasil que tem como bases e parâmetros principais ou como modelo a ser seguido, documentos gerados pelo conselho da união europeia. Como apresenta a diversidade *Le Conseil de l'Europe et la diversité linguistique et culturelle*:

> « Nous savons que la diversité rend la vie non seulement plus riche et intéressante, mais qu'elle rend aussi les espèces animales et végétales plus fortes, plus résistantes. L'interaction des espèces dans la biodiversité est une condition indispensable à la survie et au développement des espèces. Il en va de même pour les langues et les cultures. »

Tomando o conceito de cultura como relação e como experiências entre os indivíduos e, sobretudo na aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras, podemos dizer que o documento faz uma comparação superficial no sentido de que as relações de língua e cultura entre os países estrangeiros são mais complexas e implicam interesses políticos e também econômicos de cada país ou região. Talvez a explicação desse fenômeno que nos intriga no ensino de FLE esteja na relação entre de uma teoria apoiada na sociologia, na antropologia, na filosofia, e na prática de uma educação e uma comunicação intercultural atrelada à fontes que promovem essa educação intercultural serem, principalmente, formuladas pelo conseil d'europe.

Vemos essas características de assimilacionistas e universalistas em falas frequentes que reverberam no ensino aprendizagem de que somos todos iguais e não devemos tratar os nossos alunos com diferenças. De que diferenças estamos tratando? Como propõe Tania Ogay (2012), "exagerar no valor da igualdade conduz a ignorância da diferença cultural e ao assimilacionismo" (OGAY,)

Os dados nos mostram que levar a diversidade da educação intercultural a sério, considerando suas diferenças, seus conflitos e sua interdisciplinaridade, sem as simplificações, como já foi dito anteriormente, é indispensável para a reflexão do ensino aprendizagem não só do francês como língua estrangeira, mas das línguas estrangeiras em toda a sua complexidade. Sem que o conceito da diferença no âmbito da diversidade cultural seja visto como uma ameaça aos valores da igualdade humana.

> Un décalage sensible persiste en effet entre, d'une part, une recherche sensible à la complexité des phénomènes qui entrent en jeu dans l'interaction des cultures et, d'autre part, des pratiques de terrain souvent bien plus réductrices. Ce phénomène est particulièrement sensible en français langue étrangère (FLE) où la place des sciences humaines semble à la fois acquise dans la théorie et fragile dans la ses actualisations. L'une des questions que se posent à l'enseignant chargé de transmettre la langue te la civilisation française aux étudiants étrangers est dès lors de savoir comment sensibiliser

> à la différence culturelle sans verser dans à peu près ou la simplification. » (Devin, 2012 p. 35)

Os estudos sobre interculturalidade no ensino de FLE na literatura sempre tratam da alteridade em uma perspectiva do aprendiz como estrangeiro em relação aos países hegemônicos.

Isso muitas vezes gera um apagamento da diversidade cultural da língua materna e de outras interpretações possíveis na relação das culturas em aprendizagem. Como aponta Abdallah-Pretceille, que coloca em evidencia as identidades plurais dos alunos, « l'expression des différentes interprétations d'un cliché révèle la diversité des points de vue produits par la variété des trajectoires sociales et personnelles relatives à chaque individu. Cela traduit ainsi les identités culturelles multiples des apprenants. » (Abdallah-Pretceille,1999)

A tentativa é demonstrar que as ambivalências diante das diferenças culturais nas interações interculturais não é um conflito a ser resolvido ou silenciado por ser complexo, mas como componente do perspectivismo que engloba diferentes pontos de vista e fundamenta a interculturalidade. Abaixo, temos a opinião de um aluno sobre e as contradições das diversidades na cidade, que constituem sua identidade.

> « J'ai trouvé les classes très interessantes, pas soulement par les discussions, mais principalement par la chanson. « enfant de la ville » c'est une chanson qui apporte – au moins pour moi – beaucoup des réflexions. Qu'est-ce que c'est être un enfant de la ville. Bien, est vivre avec le bruit, l'agitation et la foulle. Vivre avec la vitesse, avec tous les sentiments et, au même temps, avec aucun. Quand tu es né en ville, touts ces choses sont ordinaire et bonnes, dans certains cas. Ce sont ta vie, ta routine et t'apprends à aimer tout elles. » **Heitor 15 anos**

Para endossar nossa reflexão em torno do diálogo entre o conceito de cultura aqui adotado e a didática do FLE, trago um trecho do livro "Antropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues" de Fred Devin e Béatrice Fracchiolla para os autores a importância do diálogo entre a antropologia e a didática que é para além de tudo, « pour mieux les comprendre, les complexités de l'interculturalité mais aussi de se positionner dans le champ d'une anthropologie plurielle voire éclatée.» (Fred Devin e Béatrice Fracchiolla. Pág.03, 2012).

Nesse sentido, a antropologia ~~neste sentido~~ nos dá grande contribuição para outras perspectivas no campo de estudos das culturas e das relações interculturais em didática das línguas estrangeiras.

Podendo trazer meios de possibilitar encontros entre os alunos e os professores e dar suporte teórico para compreensão do desenvolvimento das competências de aprendizagem nas

interações interculturais em sala de aula. Segundo os autores, um dos argumentos para a integração das abordagens antropológicas no ensino de línguas é que,

> L'ensemble des méthodes, des observations et des analyses de l'anthropologie peut aider à expliquer la complexité d'un monde contemporain en proie aux mouvements contradictoires d'une prolifération des diversités et d'une abolition des barrières. Cet argument expliquerait-t-il pourquoi l'anthropologie et ses méthodes ont été intégrées (de façon explicite ou implicite mais aussi parfois sauvagement) dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. (DEVIN, 2012 p.11)

É importante esclarecer que na literatura existem poucos ou quase nenhuma bibliografia que trata da interculturalidade e de suas intersecções com outras áreas no ensino de língua estrangeira e em diversos países a partir de outros contextos que não sejam o contexto e as epstemologias europeias, mas um dos pontos de nossa pesquisa é justamente pensar esse conceito de interculturalidade e de competência intercultural no ensino de língua francesa no Brasil, em centro de estudos de línguas na escola pública.

Embora nesta tese, vemos que estruturalmente as visões e conceitos essencialistas e culturalistas ainda estão presentes na aprendizagem de culturas nas classes de língua estrangeira, quando uma aluna-participante escreve:

> « J'imagine que vivre dans une ville en France c'est comme un grand clichê, cependent à la realité. Je pense que les personnes sont chiq pour les vetément et pensent que sont superieure à les autres. » **Talita, 16 anos**

Durante o campo foi priorizado uma abordagem da didática do ensino de FLE na antropologia moderna, por também partir de um ponto de vista mais crítico em relação aos conceitos dos movimentos anteriores. Como vimos anteriormente, segundo Devin e Fracchiolla a

> « Nouvelle anthropologie » qui prend naissance depuis une vingtaine d'années. Nous considérons celle-ci comme étant la plus adaptée pour travailler sur l'interculturel, car, comme nous le verrons, elle tente d'aller au-delà de visions essentialiste et culturaliste, véritables fléaux, restes de la Modernité, dans l'enseignement-apprentissage des langues et dans certaines recherches afférentes» (Devin e Fracchiolla, p. 12, 2012).

Como vimos nos dados apresentados, essas visões essencialistas e culturalistas estariam ainda presentes na aprendizagem das línguas estrangeiras. Vale pensar que o estudo das culturas priorizando as características das civilizações ainda apareciam nos manuais de língua francesa até a década de 90.

Todo o trabalho de reflexão e formação de professores no ensino de línguas estrangeiras que abordam o conceito de cultura no ensino aprendizagem sob outras

perspectivas é recente. Em consequência disso, Tanya Ogay (2010) aponta um desvio para o multiculturalismo, que não comporta as identidades diversas "Procurando refutar o discurso universalista que nega ou minimiza a dimensão cultural, a educação intercultural utiliza um discurso que às vezes escorrega para o culturalismo, congelando a outra pessoa em diferenças imutáveis." Para a autora,

> On pense l'interculturel en didactique des langues dans la place de la communication plurilingue, dans les compétences socioculturelles qui existe dans un contexte diversifié et plus complexe (…) Complexité difficile d'expliquer se on reste seulement dans le domaine de la didactique des langues « classique ». (OGAY, 2010)

A antropologia nos dá suporte teórico para na didática dialogar com a aprendizagem junto com as ciências e abordagens que pensam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras para além das estruturas e das normas sejam das línguas ou das convenções.

Neste sentido, a antropologia trabalha com a intersubjetividade com as criações e recriações das identidades culturais a partir da aprendizagem encontra-se com a didática. Assim como a antropologia « tentent de relier le local, le global et le mondialisé, contribue à cette prise en compte du pluriel dans l'analyse anthropologique. » (DEVIN, pág. 5, 2012)

Vemos que os alunos expressam como se relacionam com as culturas locais e como esse "mélange" de culturas contribuem e muitas vezes impacta na aprendizagem da língua francesa. São citados vários elementos dessas relações estabelecidas entre a sua aprendizagem e as diversidades do cenário urbano. O que deixa pistas para nós professores, de que os aprendizes de língua estrangeira, tem um posicionamento reflexivo sobre a diversidade das culturas e como ela contribuem na aprendizagem, seja de forma assimilada, seja de uma forma mais reflexiva em relação as contradições e conflitos de identidades locais.

Como afirma Duranti (2000) é público em uma mesma localidade, como exemplo, a cidade de São Paulo pode haver em uma família, ou no nosso caso no espaço da aprendizagem do FLE, pessoas diversas, com identidades diversas, opiniões diversas, crenças diversas partilhando os mesmos espaços culturais.

Nos trechos escritos pelos alunos-participantes podemos ver ~~expressa~~ essas diversidades e multiplicidades da cidade grande, que mesmo com seus conflitos, possuem elementos que podem aproximar os alunos de seus processos de construção de significado em torno da relação de suas identidades no movimento de crescer e de existir na periferia de São Paulo. Vemos abaixo quatro trechos que ilustram essas relações cognitivas a partir do trabalho feito na unidade II com os grafites:

> « La question de « pixação » c'est présent dans notre vie quotidienne, dans les écoles, parce que c'est de la liberté d'expression, c'est qui est de plus en plus difficile à expliquer et à comprendre. » **Carlos 17 anos**
>
> « C'est magique de voir que au milieu de tant de problèmes, nous pouvons voir de la couleur dans les rues, voir l'art. » **Isabel 17 anos**
>
> « Avec cette expérience j'ai appris à analiser d'autre façon l'art de rue et a valoriser cette travaille. Les graffitis peut aussi nous aider a compprendre les choses que se passent dans notre vie et compprendre aussi qu'est ce que les graffeurs pense sur ça.» **Talita, 16 anos**
>
> « Le melange de cultures est une bonne chose, parce que il montre comment nous acceptons les choses d'un autre pays (parfois). » **Isabel 17 anos**

Mesmo sendo difícil de compreender e de explicar, « la liberté d'expression faz-se presente na escola, na vida cotidiana, segundo Carlos de 17 anos. A mesma liberdade de expressão que o faz refletir e opinar sobre sua aprendizagem no *carnet de bord interculturel.*

O *carnet*, permitiu nas palavras dos alunos a "analyser" "valoriser" "compprendre" esses elementos presentes nessa mistura das culturas na cidade. O que segundo Izabel de 17 anos é "une bonne chose" porque nos mostra como aceitamos as coisas de um outro país (às vezes). Os elementos culturais estão no cotidiano, na escola, nos caminhos percorridos pelos jovens na cidade.

Pesquisar sobre as relações interculturais em campo, tendo como ponto de partida a reflexão do próprio conceito de cultura na antropologia faz-se necessário para que possamos priorizar os significados trazidos pelos alunos, a partir de suas experiências partilhada com os outros. Esta experiência da pesquisa em campo, associada a teoria antropológica, mostrou que é valoroso considerar que,

> Les relations établies sur le terrain, ainsi que le poids des macrocontextes (l'histoire, le lieu, les réseaux, l'intertextualité, les représentations sociocognitives...) mais aussi de micro contextes (lieu concret d'interaction) sont indissociables de ce qui se créé dans les interactions et doivent donc retenir l'attention de l'anthropologue. (...) un trop grand nombre de ces éléments sont en effet invisibles, dissimulés et donc inatteignables. Enfin, il est difficile de dire ce que ressort de la mise en scène, de la création ou de la co-construction dans ce qui se présente à l'anthropologue. (DEVIN, 2010, p.)

Considerar a reflexão e as vozes dos aprendizes no ensino das culturas em língua estrangeira auxilia também a organizar em sala de aula os elementos que estão envolvidos na aprendizagem intercultural. O que também é uma dificuldade para nós professores quando se

trata de abordar a diversidade e suas complexidades no desenvolvimento dos temas da interculturalidade.

O conceito de cultura aqui adotado, pensado na construção de relações interculturais, engloba a heterogeneidade individual, cognitiva e subjetiva dos alunos-participantes, e considera suas produções também heterogêneas, onde se misturam, alteridade, subjetividade, conflitos, reflexões, emoções e experiencias de aprendizagens que as culturas na sala de FLE trouxeram.

A partir do estudo teórico e do que foi produzido pelos alunos, vemos que as culturas são relacionadas e construídas. Fato que permite uma constante transformação em sua própria essência. E acredito que uma resolução para os problemas em lidar com a complexidade que o termo cultura implica mutas vezes na elaboração da aprendizagem, é saber que a culturas sendo uma construção, elas não existem, não são indivíduos ou agentes. No entanto, são os indivíduos que pensam que sentem e que fazem as culturas. E são esses indivíduos que se encontram e que trocam experiências, não há encontro de culturas e sim encontro das experiências culturais dos indivíduos.

E nesses casos, partindo de nosso referencial teórico, tornar a “cultura” e sobretudo o intercultural” uma experiência na aprendizagem, nos permite se afastar dos conceitos essencialistas associados ao termo.

4.2.2 A interculturalidade transversal

Existem muitas denominações sobre a competência intercultural no ensino de FLE, diretrizes são muitas, mas poucos os trabalhos de pesquisa que mostram o que realmente acontece.

Com base no alcance do objetivo e nos resultados dessa pesquisa, nos oportuniza também mostrar que a interculturalidade atravessa o discurso do ensino aprendizagem, dos especialistas em didáticas das ciências humanas e de outras áreas.

Se estamos falando de interação, o intercultural deve ser considerado mais uma ação que uma teoria abstrata. Uma maneira de fazer, de se relacionar as culturas entre elas.

Como aponta Wagner (2010), a interculturalidade acontece na ação. Ou seja, é o que se passa concretamente entre os envolvidos. Se priorizarmos a relação, temos uma noção ampliada das diversidades das cultuas, sem cair nas generalizações.

A experiência na aprendizagem nos mostra que a perspectiva intercultural é transversal, está no domínio do ensino de línguas como um todo. Se tomarmos os conceitos trabalhados nesta tese e a interculturalidade como conhecemos no domínio do ensino de línguas estrangeiras, teremos então a possibilidade de dois problemas: ~~visto~~ que a interculturalidade no ensino de FLE denota a relação e a interação entre duas ou mais culturas estrangeiras, em seu sentido de origem, na França e na Europa como um todo. Assim, pensamos, que interculturalidade temos em nosso contexto de ensino de línguas estrangeiras? Como nossas e nossa interculturalidade interferem ou contribuem na aprendizagem de outras línguas e culturas estrangeiras?

Vemos a partir das reflexões do depoimento dos alunos, que a forma como pensa e estabelece a relação entre as culturas materna e estrangeira guia a aprendizagem em outras culturas. Não basta saber que nossa cultura é diversa e rica, as riquezas das culturas em relação podem gerar muitas vezes inconvenientes, as barreiras não são as culturas diferentes, mas sim a representação que temos de nossa cultura materna em relação às culturas estrangeiras.

Acreditamos por vezes que o modo como se configura a competência intercultural no meio do ensino de FLE, vai resolver toda sorte de problemas e de conflitos, e vamos nos integrar imergindo nas culturas do estrangeiro nas suas culturas fazendo entraves e incômodos.

Esse encontro das culturas na sala de aula, não se faz apenas no nível gestual, nem no repertorio de filmes e músicas, obras de museus ou celebridades, existem algo que acontece no nível da aprendizagem, onde as culturas se confluem e se misturam, gerando conflitos e engodos.

De toda maneira a reflexão intercultural contribui para ajudar ~~a~~ melhor a entender e a compreender esses conflitos. Ajuda a pensar no diferente, e dentro desse processo de interação, na confluência, entender o porquê a competência intercultural não dá conta e não vai trazer todas as soluções para as complexidades que são geradas.

Os resultados do campo confirmam que se colocarmos o ensino intercultural em uma perspectiva transversal e não apenas no domínio do ensino das culturas, vamos poder vê-la atravessando todo o ensino das línguas. Embora, no terreno do ensino da língua temos as estruturas, os objetivos, as técnicas, as avaliações e no terreno arenoso do ensino das culturas, pareça difícil delimitar as mesmas estruturas e avaliações, porque parece não estar claro para nós.

E o desenvolvimento da competência intercultural, parece ainda mais difícil pois não tem uma progressão, não tem conteúdos específicos, avaliação definida. E parece também que não há uma preocupação em colocar a competência intercultural no ensino da língua estrangeira em sua totalidade. O máximo de nosso trabalho em desenvolver a competência intercultural, é torná-la um complemento das atividades principais.

Eu acredito que há um problema de formação dos professores que em sua maioria foram formados na perspectiva civilizacionista. Os próprios materiais didáticos ainda apresentam resquícios desse modo de ensinar a "cultura" como única, e dentro de uma proposta desligada do ensino da língua. Essa aprendizagem também está presente nos dados como podemos ver nesta frase escrita no CBI de uma aluna-participante:

> « J'aime étudier les langues et aussi les cultures. Quand j'ai été un enfat, j'ai regradée plusiers de dessin cartoon étranger. » **Noemi, 17 anos**

Temos uma sentença que aponta o resultado da reprodução de uma aprendizagem da cultura separada da língua, mas, no entanto, a aluna-participante, nos conta um momento de relação com outras culturas através dos desenhos que gostava de assistir quando era criança. Sua estratégia contrapõe o resultado proposto de ensino-aprendiagem em uma perspectiva culturalista.

Se a perspectiva intercultural é ensinada como uma perspectiva situacional, intersubjetiva e dialogada, o que nos interessa é ver o que se passa nas interações concretas dos indivíduos, nas situações de comunicação concreta, ou de sujeitos pertencentes a culturas diferentes que entram em contato. No nosso caso, sujeitos já formados por diversas culturas que estão presentes em seu entorno, tendo essa consciência de que estão compartilhando e trocando experiências.

Analisamos essa situação como qualquer outra situação de comunicação e vemos os parâmetros que são parâmetros constitutivos como lugar, tempo, representação, valores, posição ocupada, posição de cada locutor, observamos que nessa perspectiva há uma dimensão pragmática, que importa na ~~da~~ dimensão ontológica, na dimensão de acúmulo de conhecimento.

O projeto *Carrefour de cultures* está na situação de comunicação, não descrita ou explicada, mas para ser conhecida a partir dos agentes principais dessa interação, os alunos.

De certo que, como constata Michel Byram:

> « ... ni le locuteur de la langue national de la langue étudié ni celui qui enseigne cette langue en tant que la langue étrangère ; c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité

> pour l'altérité et de les amener à prendre conscience de la manière dont les autres peuples ou individus les perçoivent eux-mêmes et leur culture » (Byram, 2002, p. 10)

E muito interessante e pertinente essa declaração de Byram, pois não é nem um nem o Outro, nem "a cultura" estudada ou aprendida, é o aluno, o agente da aprendizagem, só ele é capaz de fazer a ponte, de relacionar as culturas presentes nesse processo.

Sobre os conteúdos, geralmente é problemático pensar em um "programa" para a aprendizagem da competência intercultural no ensino de FLE. Sabemos que existem conteúdos que não aparecem no nosso currículo, existem algumas noções chaves no ensino intercultural. Como por exemplo, as diversidades das culturas locais, categoria essa que deve ser analisada em seu aspecto universal e particular, como vimos anteriormente.

Essa categoria deveria se tornar um conteúdo a ser aprendido e ensinado, através de diversos exercícios e tarefas oferecidas aos aprendizes, por exemplo, a questão de representação de estereótipos e de clichés, são colocados de uma forma estagnada e fixa, como retratos estáticos. Aprendemos a realidade pela representação, e essa representação é ao mesmo tempo o reflexo dos objetos e das atividades dos sujeitos. Trabalhar com os temas das culturas, sem construção de sentidos, transformam os elementos culturais em clichés, ocupam a mesma superfície plana e desfocada na aprendizagem.

Sabemos que no ensino de FLE no Brasil, existem conteúdos universais ou particulares das culturas que se repetem, como por exemplo, as relações de trabalho, família, sociedade, culinária, vida escolar, universitária. Essas categorias universais também passam por transformações e são atualizadas de acordo com cada cultura. O que torna plausível desenvolver um trabalho mais interpretativo do que descritivo das culturas no ensino. Assim como tomar o conceito de diversidade, entendendo que as culturas são diversas dentro de si mesmas.

A diversidade linguística dos países francófonos é diferente da diversidade linguística da França metropolitana. Falamos da cultura francesa, da cultura argentina, da cultura brasileira, da cultura africana, (as vezes como se a África fosse um país) mas esquecemos que a diversidade é também e sobretudo localizada, onde ela brota, dentro da própria cultura local, ou seja, no interior de cada cultura reina a diversidade.

Podemos fazer divisões, e falar da cultura de gerações, regional, urbana, religiosa. E esses parâmetros, pode nos ajudar a perceber que a diversidade não é algo palpável, mais identificável em seu processo de recriação. Como aponta um dos alunos-participantes:

> « Je pense que cette mélange est trés bonne pour tous les personnes, parce que créer une nouveau culture, la culture brésilienne. Oui, avec la culture

> d'autres pays il est possible d'apprendre des nombreaux argots et mots uniques de chaque pays. » **George, 14 anos**

Outra característica que surgiu na experiência do campo foi considerar que os alunos-participantes são também como observadores e como formadores entre si, proporcionada pelas atividades de apreciação, de observação e de trocas nas atividades de *mise em comun* durante a construção das relações interculturais.

Um observador durante as atividades dialogadas de certa forma, desloca-se da sua zona de conforto para uma zona de confronto, tome um distanciamento da situação dada como fato imutável, e pode se expressar a partir de um posicionamento hierárquico ou autocrítico.

Os temas das unidades propostos no projeto Carrefour de Cultures, motivaram os alunos-participantes numa observação distanciada e interpretativa, através da música e das imagens, articulando os elementos da rua, de seus entornos e de seu cotidiano. Como exemplo, temos os trechos abaixo:

> « la musique, j'ai réfléchi à propos de la realité d'un jeune hommé décrit la périphérie un endroit qu'il aime plus a points positfs et negatifs. Est un jeune fier pour avoir grand à cet endroit. » **Marcia 18 anos**

> « Je pense que le graffiti est un moyen d'exprimer ce que chaque citoyen pense de la ville, du gouvernement, de la nature, le monde, etc. et avec cet art est exprimé. » **Carolina, 17 anos**

No projeto *Carrefour de Cultures* foram propostos exercícios não de interpretação, mas para interpretação, que tinham o objetivo também de relacionar as informações trazidas pelos alunos e aquelas apresentadas nas fichas de atividade. As experiências linguístico-culturais dos alunos e as experiências foram vividas por eles durante o campo.

Guiar a interpretação dos alunos é necessária para que as o caráter informativo trazido para as aulas contribua para construção de sentidos dos alunos-participantes.

Na unidade I do projeto, elementos apresentados em formato de imagens, como por exemplo, nome de ruas, estação de metrô e mapa da cidade, foram associados à vida cotidiana do "personagem", criado pelos alunos, do Slam. Pontos turísticos, comportamentos e hábitos, atividades de trabalho e do cotidiano, características geográficas e históricas, suscitavam a interpretação e a desnaturalização de fatos e elementos culturais considerados imutáveis. Como exemplo dessa relação de conteúdos feita pelos alunos, segue um trecho de um diálogo durante uma das aulas:

> Prof. Tamires : bon, je pense que vous pouvez changer vos impressions à propos du quartier, ce quartier…d'accord ? vous pouvez relationner.

> Élève 2 : Pour moi, c'est pareil au centre de São Paulo, la république, la rue de la republique…c'est aussi des rues très petites qui ne passe pas des voitures…dans le centre c'est pareil pour moi…
> Élève 3 : Pour moi, c'est pareil à Osasco, parce que nous avons aussi les rues, comme le 'calçadão' (risos da turma) nous avons beaucoup des choses pareils… même la 25 de março (risos)

Além da apresentação de elementos passíveis de comparação, os alunos trouxeram elementos de interpretação de como as pessoas ocupam esses lugares, identificando as semelhanças e as particularidades de cada lugar e das pessoas que ocupam e dão sentido aos lugares com a socialização, os hábitos, e as diversas visões de mundo e de estar no mundo a partir da sua experiência local.

4.2.3 Cultura e colonização

> *Je pense que c'est une question ethnique qui vient avec l'histoire du pays, et avec la question des préjugés menez avec l'histoire, qui n'a jamais su gérer la différence depuis son « debút » .*
>
> **Carlos, 17 anos**

Sabemos que diferenças entre culturas são contrabalanceadas por aspectos que são também similares, por outro lado, tanto o conteúdo das categorias que a tornam semelhantes, quanto os modos como essas categorias e esses conteúdos se associam, diferem enormemente.

Essas diferenças refletem na forma de educar, de ensinar e de aprender. E esse movimento é intrínseco às culturas. Ou seja, isso reflete na maneira como crescemos nas nossas culturas, e esse crescimento cultural vai depender de categorias de gênero, de classe e de grupos étnicos. Segundo o antropólogo considerado o pai da antropologia da educação, George Spindler (pág. Ano), "o objetivo da transmissão cultural é ensinar a pensar, a agir e a sentir adequadamente. Para compreender esse processo é preciso adquirir uma sensibilidade capaz de captar essa variedade."

O autor afirma que "as pessoas podem transmitir cultura sem saber que estão fazendo isso. Na verdade, é provável que a maior parte da cultura seja transmitida dessa maneira e não com uma intenção consciente" (SPLINDLER, 1993, pág.206).

Na prática, nós temos encarregados de transmitir nossa cultura e ritos de passagens, E quem são esses encarregados? A escola, consciente e sistematizada, a família, a religião, porém é difícil nesse processo de se abster dos juízos de valores quando as condutas e as práticas são da área das nossas vidas, da nossa própria cultura, que possuem regras contraditórias na sociedade.

As discrepâncias entre um modo “ideal” entre a realidade e a teoria das culturas e o comportamento factual no nosso modo de aprender e de ensinar as culturas que caba por ser transmitido e aprendido ou adquirido.

Na transmissão da cultura através do ensino de línguas estrangeiras, pode-se transmitir, tanto as culturas inventadas, e nesse processo, as discrepâncias e os distanciamentos entre as culturas, ou ainda entre as culturas e as línguas, ensinamos as línguas e as culturas, isoladas, mesmo quando a diferença entre os dois não é nítida para nós, tanto essa “diferençao seu aspecto diverso e interdisciplinar no ensino intercultural.

Em qualquer situação de aprendizagem, a transmissão da cultura está atrelada a conflitos e a divergências. Isso se deve, segundo Splinder (1993), a transmissão da cultura marcada por discrepâncias e por conflitos, nesse processo implicam-se as diferenças entre o ideal e a realidade e também no modo cada um racionaliza as divergências entre o real e o ideal na transmissão da cultura.

Esse paradigma está presente na ideia de ensino de culturas em línguas estrangeiras. Existe uma cultura ideal a ser transmitida e uma cultura que se aprende e que se mistura ou se conflita com as culturas maternas e formam outros “modelos” de culturas com base nessas divergências e semelhanças.

A partir do que coloca o autor, a transmissão da cultura é intencional e também não intencional, como ocorre na vida e na escola, não se aprende cultura por osmose, mas a questão é quais os significados de culturas estão sendo aprendidos? Ou o que queremos que o aluno aprenda ~~vai mudar~~ vai mudar, se é intencional ou não, no que é aprendido? Nesse processo nos damos conta das divergências e dos conflitos?

Roy Wagner (ano) chama isso de conflito, no processo de “transmissão de culturas”, na aprendizagem não intencional e na aquisição. Splinder (ano) denomina de descontinuidade.

O que seria essa descontinuidade cultural colocada pelo autor? É a quebra constante de continuidade de experiências interculturais na aprendizagem. Na relação entre culturas “planejadas” ocorre a descontinuidade, o que não quer dizer que não ocorra aprendizagem.

A descontinuidade seria natural nos processos de modernização, mas não é natural, ou se naturaliza intencionalmente no processo de civilizatório da colonização ou, ela é intencional de tal maneira que pode beneficiar uma permanente descontinuidade criando um jogo de forças e de interesses.

Ainda segundo o autor, nesse mundo em transformação, os sistemas educacionais muitas vezes têm a responsabilidade de provocar mudanças na cultura. Tornam-se, ou pretendem tornar-se, agentes de modernização. Convertem-se, assim, agentes intencionais de

descontinuidade cultural, um tipo que não reforça os valores tradicionais nem conscientizam os jovens para fazer parte do sistema existente. As novas escolas, com seus currículos e os conceitos por trás deles, estão orientadas para a manutenção de valores fixos.

No mundo de transformações vê-se a necessidade de reforçar o papel da escola, de uma educação cultural através da educação escolar e institucional. As trocas culturais também são de responsabilidade das escolas, no que diz respeito às situações de trocas conscientes que ocorrem no processo de ensino aprendizagem.

O conceito de interculturalidade abordado na didática intercultural, está ligado diretamente à ação de conscientizar uma relação que já acontece e uma relação que não é tão natural quanto pensamos ser. Vale colocar, que essas relações aumentam na escola, devido ao contexto de mundialização e de globalização, refletindo direto na aprendizagem escolar, sobretudo se falarmos de aprendizagem escolar nos moldes ocidentais, que são aplicados, por exemplo, na educação indígena no Brasil.

Os sistemas de transmissão de culturas experimentam impactos massivos do exterior, ocidentais e europeus, transformações, mundializações e globalizações que tem impacto direto e abissal na aprendizagem das culturas em língua estrangeira.

Temos que nos questionar e refletir sobre como os sistemas de ensino e de aprendizagem cultural na escola contribuem para a transmissão da cultura, isso tem um impacto direto na cultura aprendida pelos alunos e é parte dessa aprendizagem.

Os exemplos que trazemos para esta tese são importantes para nos revelar que estamos falando de nossa experiência de ensino e de aprendizagem dentro de relações culturais que emergem de contextos mais complexos. E de um ensino de língua estrangeira que busca em seus objetivos a internacionalização dos aprendizes. Uma aprendizagem claramente intencional, por parte de todos os agentes envolvidos, das políticas públicas, instituições formadoras, professores e alunos. Potencialmente, no entanto, não há sistemas culturais no mundo que não tenham experimentado impactos maciços do exterior, e particularmente do Ocidente. Ou seja, podemos fazer um paralelo com nossa experiência no campo e afirmar que em nossa sociedade ocidental, a descontinuidade é produzida pela continuidade cultural em um conjunto de sistemas.

A descontinuidade na transmissão da cultura proporciona a continuidade cultural, por meio da tradição e da manutenção dessa descontinuidade. O que é diferente no processo de manutenção da cultura na escola, que também produz uma continuidade cultural dentro do seu sistema de aprendizagem da cultura. Esta descontinuidade está na forma e no processo de manutenção e recrutamento no processo de ensino.

Refletir e se questionar sobre os processos de aprendizagem da cultura na escola, com um estudo teórico e com um posicionamento crítico nos ajuda a perceber a origem dos conflitos e das contradições do ensino e da aprendizagem em relações das culturas, é fundamental para ter clareza das questões que surgem nesse processo. Questões de disparidades entre teoria e prática por exemplo. Em si mesmo, é importante para compreender que estes efeitos de contradições e conflitos são parte das trocas culturais e é também uma condição necessária para que ocorra uma aprendizagem crítica e reflexiva.

Vemos nos dados que os alunos-participantes têm uma consciência sócio-histórica e seus processos culturais. Para ilustrar essa afirmação, vejamos o exemplo :

> « Je pense qu'il y a beaucoup des cultures mélanger ici à São Paulo, en tant que culture religieuse, influenceurs de la colonisation, de l'art, Culture indiens, portugais, noirs, italiens, japonais, chinois. » (**Carolina, 17 anos**)

A aluna apontou questões do processo histórico das culturas, que em outros casos se encontra alheio às culturas existentes e as transformações culturais ocorridas na nossa história. Isso se dá por razões de questões estruturais, sociais e institucionais que estão sujeitas ao sistema cultural existente e mantido. E não é diferente, na aprendizagem de línguas estrangeiras.

O ensino das culturas estrangeiras está em muitos casos, como a escola, isolado do sistema cultural que pretende ajustar-se aos interesses políticos linguísticos e econômicos. Vemos em alguns textos dos alunos uma contradição entre o principal objetivo de um ensino de língua estrangeira numa perspectiva intercultural, que é de relação entre culturas, como no exemplo abaixo:

> « pour moi, vivre à São Paulo a plus de defficultés qu'en France, notre violence est très grande, nous avons beaucoup de crimes. Notre population est moins civilisée que la France. » **(Iuri 16 anos**)

Este trecho escrito por Iuri em seu carnet de bord demostra que ainda existe ~~a~~ em nossas culturas, uma reprodução de um ensino vindo dos processos de colonização. No caso do ensino de francês, língua estrangeira no Brasil, copiamos e seguimos a abordagem intercultural europeia e acabamos por seguir seu percurso, se afastando, na prática, dos significados da interculturalidade e seus conceitos aqui no Brasil.

Isso ocorre em detrimento de uma comunicação intercultural que toma como ponto de partida apenas as culturas estrangeiras, para assimilação da cultura do outro, que é alheia a nossa, uma vez que não nos relacionamos com nossa comunidade de forma mais reflexiva ou profunda, nos deslocamos para as relações interculturais de forma superficial. Não haverá uma compreensão da ideia de relação se não tomarmos nossa cultura como ponto de partida.

É certo que se partimos de pontos de reflexão de relações interculturais construídas pelos jovens, haverá conflitos, mas isso pode levar à aprendizagem com bases mais críticas e também podem contribuir para o rompimento com comparações e estereótipos, como vemos no exemplo abaixo:

> « J'imagine que vivre dans une ville en France c'est comme un grand clichê, cependent à la realité. Je pense que les personnes sont chiq pour les vetément et pensent que sont superieure à les autres. » (**Talita, 16 anos**)

Independentemente de tratarmos de uma relação intercultural com um foco na aprendizagem das línguas estrangeiras através de sua cultura, todo processo de aprendizagem entre culturas afeta a construção de sentidos sobre as culturas maternas em relação às culturas estrangeiras, como podemos ver na produção dos alunos participantes do projeto.

O intuito é fazer dessa relação uma experiência de reflexão mais profunda na e sobre a aprendizagem das nossas culturas em relação às culturas do Outro. Para não cairmos na reprodução dos estereótipos. O que implica que estarmos nos vendo a partir de outras perspectivas, aprendendo a pensar sobre as culturas diferentes das nossas sem concordar com a hierarquização das culturas, ou colocar a perspectiva do outro sobre nossas culturas.

A aprendizagem das línguas estrangeiras considerando a interculturalidade em seu aspecto interdisciplinar, evita que fiquemos comparando dizendo o que é diferente e é igual, primeiro são todas culturas e essas diferenças e igualdades agem a relação entre elas.

Não estou apontando a escola e as instituições como fracassadas nos seus projetos e políticas linguísticas para o ensino de culturas e de línguas. Porém, podemos dizer que o ensino, e por conseguinte, a aprendizagem das culturas estrangeiras nas escolas está desarticulada com outras partes que transformam a aprendizagem das culturas.

As produções dos alunos sobre a diversidade das culturas mostram que há uma necessidade de um diálogo com o processo sócio-histórico no conceito de cultura no sistema de ensino no Brasil, como nos mostra a fala de Carlos, 17 anos, colocada em epígrafe deste subcapítulo. (« Je pense que c'est une question ethnique qui vient avec l'histoire du pays, et avec la question des préjugés menez avec l'histoire, qui n'a jamais su gérer la différence depuis son « debút »)

É um fato que cada vez mais vemos esforço em pesquisa e em produção para que haja uma articulação entre o ensino e o contexto cultural existente, porém é importante observar de que maneira se dá essa aproximação, em que são levados em conta mais interesses políticos do que culturais na educação.

Abordamos questões de plurilinguismo e francofonia a partir de uma visão desenvolvida por teorias e por projetos da união europeia, numa relação em que a língua francesa, falada na França, é a referência.

No caso de Brasil por exemplo, não temos acesso ao que ocorreu com as diversas línguas indígenas que foram apagadas da nossa história, partimos da ideia de que o Brasil é o país de uma única língua, a portuguesa, a língua do colonizador.

Podemos ver, a partir dos dados, que colocar essas questões no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras pode servir para dar uma amplitude no processo de trocas que ocorrem quando aprendemos uma nova língua.

É importante aproximar os estudantes de língua francesa dos processos de trocas de suas comunidades, dos processos de conflitos e das reverberações que o processo de modernização e de globalização causam nas suas vivências, e no seu entorno. E como a relação com as culturas estrangeiras implicam em um processo de transformação de identidade e aprendizagem em cada um dos aprendizes. Essas mudanças e essas trocas no processo de aprendizagem da língua estrangeira dão amplitude da noção de cultura e na relação entre culturas, deixando de ser observada apenas em seus aspectos comparativos e superficiais.

Podemos dizer que as instituições têm orientado sistemas culturais alheios, no caso do ensino de francês, como língua estrangeira. Vemos isso com uma abordagem intercultural a partir de uma realidade e um contexto europeu como ponto de partida, e abordagem para a aprendizagem e "descoberta" sempre a partir da língua "alvo". O que pode ocasionar uma troca superficial, mas positiva quando vista sem conflito e para manutenção e para aprendizagem da língua padrão.

Refletir sobre as culturas que "ensinamos" nos faz refletir sobre as culturas que aprendemos. O ensino das culturas a partir do local pode também trazer símbolos de pobreza, de violência, de tristeza, que não queremos reproduzir. O reconhecimento da cultura local, se separado dessa forma em centro x periferia pode trazer desconforto na sala de aula, mas deve ser debatido e dialogado, devemos ouvir os alunos, pois é uma oportunidade também de trazer para sala de aula uma visão menos estereotipada da periferia em relação ao centro.

Devemos incorporar as complicações do ensino de culturas, vivê-los. Assim, ver a cultura materna a partir da nossa língua, como origem de nossa cultura, não é reproduzi-la é reconhecê-la em suas diferenças em seu processo histórico de colonização, seus conflitos.

As dificuldades na aprendizagem intercultural não são dadas pelas diferenças culturais, mas pelo fato de que as normas e as diretrizes da comunicação intercultural, não

conseguem “normalizar” nem os processos nem as pessoas que estão nele inseridas. Então se relativiza esse mundo normativo da cultura. Sabemos que estruturalmente, se torna mais difícil modificar a estrutura normativa, que inserir as diferenças e os conflitos como obstáculos, assim aceitamos o mundo normativo do ensino.

No ensino de FLE, o diálogo intercultural proposto pelo livro branco, é baseado em normas bem estabelecidas, onde as diferenças são vistas como obstáculos, que estão ali para dificultar a integração e o cumprimento de suas diretrizes, embora proponha um diálogo, não parece considerar o processo histórico e individual dos envolvidos. Devamos “aceitar” as diferenças e nos integrar à cultura do outro que nos acolhe, sem considerar as divergências de identidade. Como firma Miguel Arroyo:

> “Distante da diversidade cultural, pacificadora, inclusiva. Como de afirma a diversidade cultural? Afirma -se trazida nos próprios sujeitos diversos, mas se afirma abrindo espaços de reconhecimento entre preconceitos. No campo da educação são as crianças e adolescentes, jovens e adultos populares que trazem à escola a diversidade cultural. (...) o reconhecimento da longa história de dominação cultural é pré-requisito para todo diálogo intercultural.” (ARROYO, 2014, pág 111)

O desenvolvimento das competências interculturais no ensino de línguas na França é reforçado e promovido por programas de políticas linguísticas, em sua maioria, promovidos pela união europeia e desenvolvidos pelos seus países membros. Além do nosso conhecido quadro comum de referência para o ensino de línguas, documento criado pelo conselho da Europa, temos a partir do quadro comum de referência para o ensino dessas competências interculturais o *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle, publicado em 2006 pelo Centre européen pour les langues vivantes* (CELV) do Conselho da Europa. E atualmente também organizado pelo CELV, o Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP).

Porque devemos conhecer esses programas e esses materiais de base para o ensino e da língua estrangeira considerando, sobretudo as relações interculturais e a aprendizagem? Dentro desse contexto coloca-se em questão o ensino de línguas estrangeiras alinhado aos materiais de ensino, formação e orientação pedagógica dentro de um modo, uma maneira de bases europeias.

A educação intercultural no Brasil, e podemos dizer no ocidente, revela feridas e marcas históricas de antagonismos étnico-raciais, culturais e conflitos de relações em um país que teve uma formação escravocrata. É importante colocar em evidência a história de formação intercultural no nosso país, do nosso ensino intercultural para chegar à reflexão do

ensino intercultural nas aulas de francês língua estrangeira. Pensar a identidade cultural dos alunos e o que eles têm a dizer sobre suas identidades culturais na sua aprendizagem sobre culturas, começa bem antes de estar na sala de aula. Podemos dizer que para que mudemos o cenário de uma aprendizagem intercultural que contribuem para hierarquização das culturas, devemos:

> Repenser cette identité passe en particulier par la reconnaissance du caractère métissé de chaque brésilien, mais aussi par la sédimentation des discriminations historiques dont ont souffert les Afro-Brésiliens et les Amérindiens. Il s'agit donc bien d'une révolution copernicienne dans la forme scolaire brésilienne, conçue depuis sont débuts avec les Jésuites comme un moyen d'assimilation des « non civilisés » et de préparation de la notion pour la modernité exclusivement conçue comme européenne et chrétienne. (2019, p. 131)

No Brasil, a educação intercultural é recente, pode ser observado a partir dos anos 90, um esforço em integrar as formas de educação ocidental com a educação que valorizasse as culturas afro-brasileiras e indígenas, Porem, as abordagens interculturais nas escolas brasileiras são, desde o seu início, embora a criação das leis de educação bilingue para os povos originários em 1996, introduzida na Lei de diretrizes e bases, a lei 10639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino de cultura africana e afrobrasileira no currículo educacional e a lei 11645 de 2008, que adiciona o ensino de história das culturas indígenas,

> « L'art est très utile dans l'opérationnalisation des approches interculturelles, à condition d'adopter une posture critique et de ne pas se laisser aller à une posture essentialiste, réduisant les cultures à quelque traits figés. » (AKKARI, 2019, p. 133)

A forma como aprendemos nossa cultura, vai influenciar fortemente como aprendemos sobre as culturas estrangeiras, e isso aparece nos dados, reduzindo a aprendizagem das culturas à assimilação de traços estanques das culturas estrangeiras, contribuímos ainda mais para a hierarquização das culturas na aprendizagem.

É fundamental que se reconheça a necessidade de abordar as culturas apenas considerando as legislações e os elementos comemorativos, que são dominantes no ensino intercultural do país e tentar ancorar o ensino intercultural brasileiro em um pensamento mais crítico e reflexivo que tragam as problemáticas das relações interculturais do país não só nas leis e nos currículos das escolas, mas também contemple a sociedade como um todo.

Como por exemplo, utilizar a capoeira ou a herança linguística dos povos indígenas na língua portuguesa, valorizando as culturas, mas também citando em seus aspectos históricos de resistência e de luta desses povos. Como afirma a autora, « les enseignants doivent avoir une vision plus ample sur l'éducation interculturelle qui ne se réduit pas aux simples

connaissances des costumes, des fêtes, des musiques et des cuisines typiques » (AKKARI, 2019, p. 135).

4.3 PERSPECTIVISMO INTERCULTURAL

> *Le mélange c'est très grand à São Paulo. Oui, il peux influencier, parce que la grand quantité de culture diferentes montre d'autre points de vie et choses à reflechir*.
>
> **Maira 17 anos**

Os trechos dos alunos-participantes elencados para essa categoria apontam fortemente que existe uma possibilidade de ver a aprendizagem das culturas sob outras perspectivas, outras formas de pensar as culturas na aprendizagem da língua francesa.

A partir do reconhecimento da hegemonia e da hierarquização das culturas que se faz necessária, os alunos tem a consciência do nosso processo sócio-histórico, e ouvindo as diversas vozes que eles trazem para as aulas, oferecemos espaço para as expressões diversas dos alunos. Neste sentido, podemos nos perguntar: porque o perspectivismo é importante? E eu responderia que se faz importante porque os alunos estão dizendo isso.

> « Chaque graffiti affiché dans la sale de classe, exprimant quelque chose d'un peu similaire, est en même temps un sens super différent. » (**Carolina, 17 anos)**

> « Le graff à travers les dessins peut être interprété de nombreuses manières, je pense que c'est une bella art. Une image fait en sorte qu'une personne s'arrête et pense à tout, a ses actions, à ce qu'elle peut changer pour devenir une chose différente. » (**Marcia 18 anos)**

Explorando os níveis de generalização e de discrepâncias internas, temos uma visão da construção cognitiva dos alunos em relação a culturas aprendidas e a culturas adquiridas quando relacionamos as experiencias vivenciadas entre as culturas. Em uma perspectiva reversa sobre as culturas, buscamos elementos para nos olharmos primeiro com os nossos olhos, e depois com os olhos do outro, sabendo que a alteridade deve ser relativa e a minha perspectiva sob minha cultura, o ponto de partida.

Os registros dos alunos, mostram que é necessário inicialmente uma mudança de perspectiva na elaboração do conceito de cultura no processo de aprendizagem de FLE no Brasil, para que se possa concretizar um ensino de FLE a partir da cultura materna.

Pares comparativos são diferentes de pares em transversalidades que torna as dobras e as sutilezas possíveis. O desentendimento pode estar presente, e é parte da aprendizagem e da mudança, e o perspectivismo na reflexão sobre cultura é, ao meu ver, o conceito que melhor considera e conecta o confronto e a aprendizagem. Cria o espaço em que o aluno e sua cultura está visível e consciente na relação. Ele é o ponto de vista, o elo é sua interpretação.

A troca de posições no perspectivismo intercultural não se trata de achar semelhanças ou diferenças entre coisas, objetos e sujeitos, mas de relacioná-los, sendo o seu ponto de encontro e sua efetivação as vozes que as vozes dos alunos nos dão. Esse é o lugar de partilha.

É preciso repensar a interculturalidade a partir desses pontos, construindo pontes de diálogos com as culturas. Não é possível falarmos, infelizmente, de uma didática ameríndia, mas podemos falar em um perspectivismo intercultural.

Retomando o nosso referencial teórico, vemos que o processo de objetificação ocorre concomitantemente ao aprendizado e podemos dizer que essa objetificação é necessária (devendo ser questionada e relativizada) para pensarmos as noções de cultura estrangeira que se aprendem quando estudamos a língua francesa.

Não há parâmetro para aprendizagem de cultura. Podemos dizer que esse exemplo de vivência antropológica ilustra a experiência da aprendizagem que também é ensino, do que são as culturas, em um contexto de línguas estrangeiras dentro do processo de ensino e também aprendizagem (in) consciente de uma cultura. Como vimos no primeiro capítulo, objetificar é inventar e como o aluno vai inventar a cultura estrangeira depende do modo como a objetificamos.

Vimos que assim como a antropologia na interculturalidade, a antropologia reversa e o perspectivismo, o conceito de cultura só pode ser explicado a partir da experiência e para dialogar com as relações interculturais na aprendizagem de línguas estrangeiras é necessário entender que estamos falando de *experiências* interculturais dos aprendizes. E mais que uma variável complementar, a relação intercultural no ensino de FLE dá lugar aos seus participantes como agente das interações, da análise de si em contato com o outro, aliado aos conceitos de local/universal.

Os dados apontam que os alunos participantes no diálogo entre as culturas em contexto, inter-relacionam a partir de diversos pontos de vista, que a experiência sensorial, escrita, dialogada, dos temas, pode trazer. A aprendizagem intercultural a partir do conceito reverso de cultura, muda o posicionamento, o ponto de vista e sobretudo a perspectiva dos aprendizes:

> « Une excelente réflexion qui montre une idée, et nous pouvons parler avec une visison totalement différente, après avoir découvert l'idée d'un réal sur l'intention du graffiti » **(Larissa, 16 anos)**

Vemos com o trecho acima que o diálogo entre as diversas culturas apresentadas nas atividades e compartilhado pelos alunos pôde trazer reflexões e visões "totalmente diferentes" após o contato com as manifestações artísticas que foram colocadas para o debate em sala.

O perspectivismo se faz presente na aprendizagem de línguas estrangeiras e contribuem para um olhar mais diversos da língua e de suas culturas, sem necessariamente posicionar uma cultura em relação a outra, elas não são equivalentes, mais singulares dentro de sua pluralidade. Como vemos no trecho abaixo:

> « j'apris le respecte au temps accent et a la motivation de chaque un apprentissage et j'ai me connectée avec ma apprentissage et ai vu un novo significat et une nova utilization pour mon français. » **(Noemi, 17 anos)**

Cada pluralidade é socialmente situada *em relação* a sua própria cultura e a cultura estrangeira. Então falar de um observador, é saber que o discurso dos professores, e o discurso dos manuais, dos colegas, dos alunos, sobre a cultura estrangeira e sobre a própria cultura são filtradas pelas representações, pelos estereótipos, pela visão do mundo e, isto em diferentes perspectivas e que essa realidade que o locutor transmite, não existe *em tant que tel*, mas que é um produto da subjetividade daquele que a categoriza, que a nomeia, essa noção é interessante porque permitiria marcar e introduzir outra noção, a noção do *ponto de vista*. Isto nos permite se dar conta de que a cultura não é algo estagnado, em blocos em que as heterogeneidades estão justapostas. Podemos dizer que está mais para um *Carrefour de cultures*.

4.4 O *CARNET DE BORD INTERCULTUREL* E A INTERCULTURALIDADE NA ESCRITA

Não temos como medir a experiência, porém temos como ouvi-la, a partir das vozes dos alunos e das vozes que essas vozes nos trazem. Ao analisar as vozes diversas dos textos e das falas dos alunos-participantes, temos como fato que o primeiro e permanente contato intercultural durante o desenvolvimento do projeto *Carrefour de Cultures,* se fez através da fala e da escrita dos alunos-participantes, em língua francesa.

Tabela 13: A escrita e a aprendizagem

Experiencias com a escrita do *carnet de bord*
Je n'ai pas une unité que j'ai préféré plus, principalement parce que le SLAM m'a fait penser un peu et m'a fait écrire et m'exprimer avec mes paroles principalement en français, que a était une chose que j'avais trop des difficultés dans mes dernières années et ce travail (m'a beaucoup aidée) et le graffiti m'a fait à retourner à dessiner, c'est bon, han... ce travail m'a aidée à rechercher beaucoup des paroles en français pour m'exprimer (tant) dans le Slam comme dans le graffiti que j'ai commencé à interpréter les dessins et à penser plus dans les choses que je parle principalement, et c'est bon, han…
quand je vais faire le carnet de bord, je pense que j'ai appris beaucoup parce que quand je vais écrit je pense plus qu' est ce que je vais faire, parce que quand je parle c'est seulement parler de choses qui viennent dans ma tête et quand je vais écrire je pense plus, je vais faire beaucoup de… théorie ? je pense que c'est ça, je fais beaucoup de… je ne sais pas comment je vais parler, je fais, j'ai séparé les idées, beaucoup d' idées, je pense plus pour sélectionner au mélanger les idées, j' écris.

J’ai fait le carnet de bord comme un carnet de ‘notation’ Alors tout ce que c’est passé dans mes jours j’ai écrit dans ce carnet et c’est très bon pour moi parce que j’ai l’habitude d' écrire en portugais, d’ écrire d’histoire, d’écrire quelque chose (n’importe quelle chose) en portugais, mais en français je n’ai pas cette habitude, et… j’ai pensé beaucoup en français, alors quand j’ai commencé à faire le carnet de bord j’ai pensé : pourquoi non mettre cette… qu' est ce que j’ai pensé, dans le papier ? et j’ai commencé à faire cette chose, j’ai écrit l’histoire en français et appris à mettre dans le papier toutes ces choses à cause de le carnet de bord. Et pour moi c’est fantastique, c’est super, m’a (incentivé) à écrire beaucoup en français, c’est ça.
j’ai passé sur la même chose, je n’avais pas l’habitude d’écrire en français, et j’ai beaucoup des difficultés pour écrire les mots qui avait des accents…
J’ai aimé le projet, j’ai aimé les activités, j’ai apprendre beaucoup, parce que je ne connu pas le graffiti et « onde eu moro » a peu graffiti et je vais dans le centre, et je pense à les images critiques, parce que peut différents « sentidos » et parler avec un image que j’ai fotographié. Mais je vu, j’ai eu une image de l’amour, « não só » critique, mais j’ai autre chose « também » et j’ai aimé le carnet de bord, parce que «tudo que » que j’ai vu dans le graffiti j’ai écrire en français.

Fonte: própria, 2021.

O quadro de um *carnet de bord* pessoal escrito em francês onde cada jovem transpõe o conjunto de fenômenos e reflexões desses fenômenos encontrados ao longo do projeto desenvolvido (efeitos, impressões, analises, declarações pessoais, traços do cotidiano de aprendizagem, ambiente de aprendizagem na escola, em casa, na rua...).

Nessa tarefa entram em jogo as percepções individuais, as representações coletivas em sintonia com fato mesmo de sentir e de refletir na língua materna e se expressar por meio da escrita na língua estrangeira que contribuem para a relação de interculturalidade.

5 AVALIAÇÃO DO PROJETO *CARREFOUR DE CULTURES*

> *C'est comme quand nous avons fait le cours de graffiti et pixação, que chacun a parlé d'une chose qu'il pensait... ?*
>
> Aluno-participante

Pensar e refletir sobre as culturas, e como nos relacionamos com as culturas quando estamos aprendendo línguas, a reflexão deve estar presente em cada construção de significados dos elementos trazidos para sala de aula pelos alunos que entram em conexão (as vezes conflituosa) através do diálogo proposto pelos professores. Dessa maneira, no dia 03 de dezembro de 2019, poucos meses antes do mundo parar por causa da pandemia, fizemos a entrevista final de avaliação do projeto *Carrefour de Cultures*.

Na ocasião, último dia de atividade do projeto, foi proposto como objetivo da entrevista, a interação e a partilha das experiências, das reflexões vindas com essas experiências. A proposta foi de um encontro em que cada aluno poderia se expressar, falando o que o projeto trouxe para sua aprendizagem da língua francesa.

A professora Tamires fez a leitura das questões que foram discutidas durante a entrevista. Esclareci que os alunos poderiam também se quisessem, fazer comentários de suas experiências que não estivessem necessariamente relacionados às questões colocadas na lousa. Não foi estipulado nenhum limite de tempo para as falas dos alunos. Foi dito que eles poderiam falar o tempo que achassem necessário, tínhamos a aula inteira para esta atividade. E eles poderiam começar a responder sem necessariamente seguir a ordem de apresentação das questões. O que fez com que o número considerável de alunos participantes priorizasse umas questões em relação as outras.

O primeiro aluno fez uma apreciação de todas as questões em sua resposta, o que levou os outros a começarem a refletir sobre suas experiencias e assim foram compartilhando espontaneamente com o grupo. O que gerou um fio que conduziu as falas seguintes. Também pelo fato de que alguns alunos se expressavam colocando os seus pontos de vista em relação a fala dos colegas anteriores.

Esse movimento de partilha e de cruzamento de pontos de vista foram essenciais para que pudéssemos avaliar as experiencias em diferentes perspectivas. Como já foi dito no nosso referencial teórico, o cruzamento entre os diversos pontos de vistas, locais dialogados com o movimento de centro e de periferia, deslocamento que exercita o olhar sob outros olhares.

Inicialmente, eu havia planejado em fazer uma entrevista individual com cada aluno participante, todavia, durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa do campo, percebi que os momentos de discussão em grupo eram justamente os mais ricos para que se realizasse um dos objetivos da pesquisa, ouvir os alunos, colocá-los em diálogo e em interação durante as atividades de sala de aula. Uma vez que se fosse feita uma avaliação individual, poderíamos perder exatamente o processo de interação entre eles e a troca das experiências que tiveram durante as atividades e a escrita do *carnet de bord*.

Para a atividade, organizamos as cadeiras em círculo, o que foi um pouco difícil, devido ao uso da sala improvisada, mas conseguimos uma maneira em que cada um deles pudesse ver o grupo inteiro. Expliquei para os alunos que o fato de ouvirmos o outro falando de suas experiências muitas vezes nos inspira, seja concordando ou discordando do que o outro fala, enquanto participantes, somos instigados a colocar nossa opinião. E conhecer a opinião e experiencia do outro.

Para avaliação foram consideradas as impressões que os alunos compartilharam sobre as contribuições que o projeto *Carrefour de cultures* trouxe como experiência para suas a aprendizagens da língua francesa e das culturas materna e francófonas. Abaixo, as questões que serviram de ponto de partida para que os alunos pudessem fazer uma análise junto com os colegas:

Figura 33: questões para análise do projeto.

Le projet Carrefour de Cultures et vous
1. Qu'est que vous avez appris avec l'expérience du projet ? *2. Quelle unité vous avez aimez plus ? Pourquoi ?* *3. Connaître notre culture peut-elle nous aider à apprendre la langue française ? Expliquez.* *4. Qu'est que vous avez appris sur notre culture pendant les activités du projet ? Comment ?* *5. Que-est que vous avez appris sur les cultures francophones pendant le projet ?* *6. Vous avez appris des nouvelles choses sur la langue française ? Vous pouvez donner des exemples ?* *Est-ce que le carnet de bord a contribué dans votre apprentissage ? Comment ?*

Fonte: autor, ano.

5.1 O PROJETO *CARREFOUR DE CULTURES* E OS ALUNOS PARTICIPANTES

Tabela 14: questões para análise do projeto.

Experiências de aprendizagem e outras perspectivas interculturais	
Júlio 16 anos	*La culture francophone principalement quand j'ai vu, m'a fait rechercher beaucoup de Slam et j'ai vu un Slam qui s'appelle « loterie » et je ne sais pas l'auteur de ce Slam, mais a était un Slam qui m'a fait beaucoup comprendre la langue française parce que il parle très vite dans la musique et j'ai réussi à comprendre beaucoup dans la lettre et oui… (risos da turma) et, c'était réellement un moment de nouveau (nouveauté) quand j'ai vu les graffitis, j'ai pu interpréter un mur que je voyais tous les mercredis quand je vais jouer du voleibol au Sesc Consolação que c'est cette image (mostrar a imagem) Quand j'ai vu j'ai parlé… comment dire… « eu nem percebi que esse muro existia, nem fazia ideia » Et quand j'ai vu cette image je m'ai regardé (Eu me vi ?)…*
Thiago 16 anos	*Nous allons un jour, nous avons un jour très agité et nous ne (voie pas les choses qui a dans la rue) Et c'est très important parce que une personne que xxx le temps pour faire ce graffite et nous n'a pas d'attention pour cette*

	chose et dans les… quand je marchais à l'école, a de trois graffits que (j'ai jamais avais vu) et seulement quand tu prendre (ce) thème pour ici, que j'ai (noté il) et que (je vu il) et c'est très important, nous xxx peu d'attention dans les choses (…)Je n'étais pas ici quand dans le cours que nous parlons de slam, alors j'ai appris beaucoup de la culture de Brésil, j'ai appris que le Brésil ily a beaucoup des cultures mélanges, nous avez de cultures de l'afrique de europe, enfin, c'était ça que j'ai appris, et est très aussi, et la sixième question, qu' est ce que j'ai appris, j'appris que parler en français la parole « pixação » c'est pas une traduction.
Marina 16 anos	*j'ai jamais fait attention à ces graffitis, alors ce thème que nous avons vu ici, je fais beaucoup d'attention sur cette chose de ma ville, alors, j'arrête et je pense : « oú je vais prendre une photo d'un graffiti ? » alors, j'ai XXX tous les chemins que je fais tous les jours, et je me (suis) rappelé que il avait des graffitis dans ces rues, cette activité c'est ma préféré, parce que je pouvais analyser, je suis habitué à analyser tous les choses que (vois), à cause du professeur, le graffiti c'est plus facile pour moi parce que il y a beaucoup des couleurs, beaucoup des choses…*
Larissa 16 anos	*c'est très commun regarder les graffitis, c'est pas une chose nouveau pour moi, dans le lieu, que j'habite, je n'ai pas pensé ça, mais quand je vais dans les autres lieux j'ai vu ça, mais dans le propre lieu que j'habite je n'ai pas vu ça, et ce projet m'a aidé pour (voir) les choses qui existe au lieu qui j'habite. C'est difficile de comprendre le graffiti, mais (il y a) des graffitis que c'est possible de lire, il ya a un message et ce message c'est interessant pour nous*
Noemi 17 anos	*J'ai appris beaucoup des choses avec cet expérience, parce que j'ai vu ma vie pour une autre voir (regard) principalement que je xxx c'est une chose très connue, et quand par exemple j'ai vu le SLAM, j'ai passé à compris (comprendre) beaucoup des personnes…*
Ricardo 18 anos	*Je vais parler aussi, je pense que le graffiti c'est très important, mais… Le plus fort pour moi a été le Slam, parce que c'est plus personnel pour moi, toute ma vie j'ai lu beaucoup, mais je ne jamais penser qu'on peut exprimer notre sentiment d'une manière forte et le Slam a été cette manière forte, sincère. A été personnel parce que je suis, je pense ça, je suis un poète et dans l'époque de la première unité je jamais lis un des mes poèmes pour beaucoup des personnes et après le Slam et la discussion je pensais que c'était possible, j'ai passé presque trois nuits à y penser, en … j'ai regardé beaucoup des vidéos de Slam, parce que deux semaines je pense, après le Slam, j'ai lu mon premier poème pour… je pense que c'est trente personnes, c'est beaucoup des personnes pour moi. Je pense que le Slam c'est bon pour (comprendre) notre culture et c'est la manière la plus sincère de parler la réalité et c'est la « chance » de les personnes qui pour beaucoup de temps a été… « não tem voz, caladas »*

	Alors la culture francophone étais bonne parce que j'ai recherché beaucoup des vidéos des artistes de Slam français j'ai appris beaucoup de ces artistes j'étais trop « empolgado », moi et (thiago) dans le cours nous avons chanté rs, et alors je pense que le Slam a été pour moi très importante pour m'aider avec mes idées et ma perd le « medo » de m'exprimer, c'est ça, merci !
Talita 16 anos	*Quand je pensé sur la culture francophone tous les temps j'ai pensé qu'ils sont très clichés, qu'ils sont très riche, qu'ils sont… « comment je dis ? » nez élévé ? Alors, avec ce projet, j'ai déjà vu qu'ils ne sont pas comme ça. Comme j'ai imaginé et que dans la France avait des périphéries et des banlieues, et alors je peux reconstruir , je pense repenser sur toutes les choses que j'ai déjà imaginé sur les français, sur la France avec ce projet.*
Joana 17 anos	*je ne vais pas parler beaucoup parce que je suis très timide mais cette expérience a été très bonne pour moi parce que je regarde le graffiti , l'art d'une forme différente, quand j'ai marché à l'école, il y a un graffiti très belle, mais je n'ai pas regardé « eu nunca vi aquilo !) Mais aujourd'hui après ce projet je regarde d'une forme différente, l'art, le graffiti et j'ai aimé. Et je ne sais pas… ici, mais, je pense qu'un francophone peut vivre dans un pays différent, mais avec culture égal.*
Noemi 17 anos	*j'appris beaucoup dans tous les films que la professeure a montré, sur le carnet de bord, j'appris beaucoup et…il m'a aidé beaucoup parce que je peux noter beaucoup des choses sur les cours aussi et l'apprentissage, pour moi, j'ai aimé le Slam et aussi les graffitis et aussi la « pixação » pour moi c'est très intéressant, je n'imaginais pas que je pouvais apprendre beaucoup des autres choses ensemble avec la langue, j'appris beaucoup des choses sur les pays francophones et le Brésil.*
Carolina 17 anos	*j'ai recherché sur le graffiti, pendant le pratique et j'ai decouvrir qu' il y a deux hommes, et ces deux hommes s'appellent en portugais « dois irmãos » et ces personnes ils sont très connu dans le Brésil et dans tout le monde parce que ils font beaucoup de graffiti dans les lieux qui sont très (connais) les lieux que sont fameux et j'ai jamais connaissez ces hommes, j'ai jamais écouter parler, mais quand je recherche je découvre, j'ai adoré ce travail (…) pour moi le carnet de bord c'est une grande contribution pour la connaissance de la culture brésilienne.*

Fonte: autor, 2021.

O projeto trouxe para os alunos a experiencia de "olhar" a sua aprendizagem e a formulação de sentidos acerca dos elementos das culturas sob uma outra perspectiva. Quando

algo “muito conhecido”, assim como é a vivência de sua própria cultura, é visto, percebido sob outra perspectiva, esses elementos tornam-se visíveis tomando de outra forma, com outras cores e outras dimensões.

A mudança de perspectiva só é possível se ocorre algo que quebre ou incomode a nossa percepção. O que dentro da cena, está fora de cena ou as culturas que estão dentro de outras culturas, do ponto de vista a partir do centro e das periferias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar a partir das experiencias da pesquisa de campo e também na análise dos dados que nas produções orais e escritas dos alunos, suas respostas às atividades propostas durante a pesquisa e suas colocações durante as aulas, expressam seus meios de aprendizagem e de relação com sua própria cultura.

Sabemos que esses processos e o modo com que se relacionam com as culturas da língua materna influenciam em sua aprendizagem e na compreensão da língua estrangeira. É possível que em suas interpretações estejam evidenciadas ideias preestabelecidas das culturas estrangeira, que entram em conflito com novas situações ou novas ideias das culturas.

Uma das intenções dessa pesquisa foi observar se, a partir das atividades desenvolvidas na sala de aula e levadas para discussão, seria possível trazer uma reflexão sobre a aprendizagem das culturas, que pudessem levar o aluno a reforçar suas noções de cultura local e cultura estrangeira, assim como conflitar essas noções, trazendo elementos sociais, culturais e discursivos para o diálogo que se estabelece quando se relacionam as culturas.

É importante elucidar que não temos fórmulas de ensino-aprendizagem das culturas, mas nossa intenção é apontar um caminho, uma via para novas perspectivas para o conceito de cultura, aprendendo e ensinando. E este caminho, a partir da vivência experienciada pelos alunos-participantes. Para tanto, foi adotado o método etnográfico, e embora desafiador, segundo Maillo:

> Fazer etnografia em uma escola não precisa ser muito diferente do que fez Malinowski nas ilhas Trobriand, ou do que fez Evans-Pritchard entre os Nuer, ou Mead na tribo Manu de Samoa; ainda reconhecendo as distâncias geográficas e diferenças culturais, a "essência" do trabalho etnográfico não precisa ser distanciada. E fazemos essas comparações para que se entenda que a compreensão do campo da etnografia escolar passa pela compreensão do campo da etnografia, que a formação no campo da etnografia escolar passa pela formação do campo da etnografia, e que é muito útil começar a ler etnografia escolar, lendo etnografia. (MAILLO, 1993, p.196)

O esforço teórico e o metodológico apresentado nesta tese tem o intuito de refletir para a construção ou para continuidade dos trabalhos que já avançam na proposta de uma perspectivismo intercultural com um aporte histórico e discursivo.

A base teórica no perspectivismo pode nos dar o caminho para o percurso das línguas, incluindo do ponto de vista materno e estrangeiro, a formação da ideia de uma língua e a circulação dessas línguas nos espaços escolares e não escolares.

A transmissão das culturas, e o ensino das culturas, sem reflexão, por vezes pode apagar a ideologia na produção dos saberes culturais. É notório que nesses casos existe um jogo de interesses político linguísticos. Em contexto nacional, trazendo os problemas e as lacunas da nossa diversidade e da nossa interculturalidade linguística no nosso país.

Lembrar que nossa língua é uma língua imposta pela colonização, não temos acesso na escola aos trocos linguísticos que não sejam o indo-europeu, o apagamento das línguas indígenas, por exemplo, faz parte do processo civilizatório de colonização.

A teoria e a prática aqui apresentadas é para ser repensada a partir de outras teorias, são ideias para enxergar outras ideias. Diz respeito ao modo como habitamos nossas culturas como vivemos nossa diversidade cultural quando estamos aprendendo a língua francesa.

Nos parece que os estudos e o desenvolvimento sobre a aprendizagem intercultural nas escolas e sobretudo nas aulas de língua estrangeira, encontram uma forte resistência ao novo. Esse mesmo novo que pode ser uma pedra no meio do caminho que vamos chutando pra frente.

No entanto, a interculturalidade mobiliza conceitos e teorias do campo das ciências sociais. Além disso, a antropologia é fundamental para a discussão da interculturalidade nas problemáticas de ensino aprendizagem, pois fornece fundamentos teóricos dos conceitos de cultura e suas relações com outas áreas.

Mesmo assim, é importante ressaltar que a aproximação dos estudos da educação e da antropologia nas observações dos pedagógicos, nas situações de aprendizagem, nas instituições educativas, considerando a comunicação global e local e os marcos socioculturais no ensino aprendizagem de língua francesa constituem uma fonte frutífera de reflexão para as pesquisas em didática das línguas estrangeiras.

Um dos pontos chaves é o conceito de cultura na antropologia reversa (WAGNER,1975), pontos de vistas de uma interculturalidade diversa e reversa, que não serve apenas para integrar-se às culturas, mas para relacionar-se e relacioná-las. O que eu aprendo das culturas estrangeiras e o que a aprendizagem das culturas estrangeiras ensinam sobre mim?

Em tempos de pandemia, não apresento aqui grandes teorias, mas uma pesquisa onde as teorias formaram um ponto de contato e de confronto entre mim, minha história e meu percurso como professora e pesquisadora. Conclusões epistemológicas provocativas que tornaram possíveis a multiplicidade de relações e experimentações durante o campo. Permitindo-me descobrir experimentar e inventar, criar e cocriar nas convenções do ensino das culturas. Pretendo com esta tese chamar para a necessidade da mudança de perspectiva de

nossa prática e de nossas experiências com as culturas. Para concluir, trago uma citação do escritor e educador Miguel Arroyo (2014) que faz uma alusão ao pensador da educação e educador Paulo Freire na sua prática pedagógica em relação aos sujeitos aprendizes,

> Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializa-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. (ARROYO, 2014, pág.27)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAETÉ, REDE DE ANTROPOLOGIA SIMÉTRICA in **cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **L'éducation interculturelle**. Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, 2017.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. PORCHER, Louis. **Education et communication interculturelle**. Presses Universitaires de France, 1996.

AKKARI, Abdeljalil. RADHOUANE, Myriam. **Les Approches Intercultrelles en Éducation:** entre théorie et pratique, Presses de l'Université Laval, Québec, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOAS, Franz. **The Mind of Primitive Man**, 1911.

BOAS, Franz. **Race, Language, and Culture,** 1940.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**, textos selecionados, apresentação e tradução Celso Castro, 2ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOAS, F. **A formação da antropologia americana 1883-1911**. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004a.

BOAS, F. **Antropologia cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b.

BOAS, F. Raça, língua e cultura in: **A mente do ser humano primitivo**. Tradução de José Carlos Pereira, Rio de Janeiro: Vozes, 2011a.

BOSI, Alfredo. Colônia, Culto e Cultura in **Dialética Da Colonização**, São Paulo: Companhia Das Letras, 1992.

BOULAY, Benjamin. L'interculturel en France Orientation des débats et des travaux (2000-2007). In: **Hommes et Migrations, horssérie novembre 2008.** L'interculturalité en débat. pp. 61-95;

BYRAM, Michel. GRIBKOVA, Bella. STARKEY, Hugh. **Developper la dimension interculturelle de l'enseignement des langues:** une introduction pratique à l'usage des enseignants, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

CHISS, J. L. La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle. In: BEACCO, Jean-Claude. **Éthique et politique en didactique des langues** – Autour de la notion de responsabilité. Paris: Éditions Didier, 2013. P. 99-112.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

DE CARLO, Maddalena. **L'interculturel**, CLE International, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. Coleção Estudos. Filosofia. São Paulo: Ed Perspectiva, 1999.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Chinaiderman e Renato Janine Ribeiro, São Paulo: Perspectiva, 2018.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. Coleção Debates. Filosofia. São Paulo: Ed Perspectiva, 2002.

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

DEVIN, Fred. FRACCHIOLLA, Béatrice. **Antropologies, interculturalité et enseignement des langues:** Quelle(s) compatibilité(s), Peter Lang, Berne, 2012

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Linguística.** Tradução espanhola Pedro Tena, Cambrigde University Press, Madrid, 2000.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**; tradução Sandra Castelo Branco, 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In:_____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 1, p. 13-41.

GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.
GOODNENOUGH, Ward. A problem in Malayo-Polynesian social organization. **American Anthropologist,** 57:71-83, 1955

KEESING, Roger. Theories of culture. **Annual Review of Anthropology** 3: 73–97, 1974.
LARAIA, Roque De Barros. **Cultura um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Les structures élémentaires de la parenté.** Paris: PUF, 1949

LÉVI-STRAUSS. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1979.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural, São Paulo, Cosac Naify, 2012

MAILLO, Honorio M. Velasco. CASTAÑO, Francisco J. García. RADA, Ángel Díaz. **Lecturas de antropología para educadores:** El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Trotta, Madrid, 1993.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MINTZ, Sidney. Cultura: uma visão antropológica. **Revista Tempo**. vol.14, n.28, 2010.

MOURA, Margarida Maria. **Nascimento da antropologia cultural**
A obra de Franz Boas. São Paulo: Hucitec, 2004.

PEIRANO, Marisa. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.
Roman, Jakobson. **Seis lições sobre o som e o sentido**. Lisboa, Moraes Editora, 1977.

Picelli, Pedro. **O PERSPECTIVISMO DE VIVEIROS DE CASTRO**: PROPOSTA DE UMA NOVA ANTROPOLOGIA" Revista Alteridade – Montes Claros/MG, v. 2, n. 1, p.53-63, maio/2016

ROCHA, Gilmar. TOSTA, Sandra. **O campo, o museu e a escola:** antropologia e pedagogia em Franz Boas, Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 61-88, set./dez. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1995). **Cours de linguistique générale**. Edition critique par Tullio de Mauro. Paris: Payot & Rivages. (Originalement publié en 1916).

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 3º edição. São Paulo: Contexto, 2013.

SPENBER, Dan. **Relevance: Communication and Cognition**, Blackwell, Cambridge, 1986.

SPINDLER, George, D. La transmission de la cultura, in: **Lecturas de antropología para educadores:** El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Trotta, Madrid, 1993.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture:** Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom. London: John Murray, 1871.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 14, n. 18, p. 225-254, sep. 2004. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/197>. Acesso em: 21 junho 2021

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo, MANA 8(1): 113-148, 2002.

Vocabulário Bourdieu / Afranio Mendes Catani... [et al.]. (Orgs.). 1º edição, Belo horizonte: Autentica editora, 2017.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** Tradução de Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales, São Paulo: Ubu Editora, 2017.

("O Apache era o meu reverso" Entrevista com Roy Wagner in REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, 2011b, V. 54 Nº 2.)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Material de aula

Figura 34: Card 1



Fonte: próprio, 2018.

APÊNDICE B – Material de aula

Figura 35: Card



Fonte: próprio, 2018.

APÊNDICE C – fotos

Figura 36: sala de aula
U2.



Fonte: próprio, 2018.

APÊNDICE D – fotos

Figura 37: sala de aula U1 I.



Fonte: próprio, 2018.

APÊNDICE E – fotos

Figura 38: sala de aula U1 II,



Fonte: próprio, 2018.

ANEXOS

ANEXO A – Grafites U2

Figura 39: Grafites para aula



Fonte: Domínio público,2018.

ANEXO B - Grafites U2

Figura 40: grafites para aula



Fonte: Domínio público, 2018.

ANEXO C – Grafites U2

Figura 41: grafites para aula



Fonte: Domínio público, 2018.

ANEXO B – Grafites U2

Figura 42: grafites para aula



Fonte: Domínio público, 2018.

ANEXO C - Grafites U2

Figura 43: grafites escolhidos pelos alunos



Fonte: Domínio público, 2019.

ANEXO D - Grafites U2

Figura 44: grafites escolhidos pelos alunos



Fonte: Domínio público, 2018.

ANEXO E - Grafites U2

Figura 45: grafites escolhidos pelos alunos



Fonte: Domínio público, 2019.