

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE FLE: ENTRE AS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PARADIGMA
REFLEXIVO

Lino Dias Correia Neto

Campina Grande, Fevereiro de 2014

Lino Dias Correia Neto

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE FLE: ENTRE AS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PARADIGMA
REFLEXIVO

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguagem e Ensino da
Universidade Federal de Campina
Grande como pré-requisito para
obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Dr^a Josilene Pinheiro-
Mariz

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C824a

Correia Neto, Lino Dias.

A abordagem intercultural na formação de professores de FLE :
entre as representações sociais e o paradigma reflexivo / Lino Dias
Correia Neto. – Campina Grande, 2014.

110 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz".

Referências.

1. Francês Língua Estrangeira (FLE). 2. Formação de
Professores. 3. Interculturalidade. 4. Representação Social.
I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 811.133.1(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lino Dias Correia Neto

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FLE:
ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PARADIGMA REFLEXIVO

Aprovado em: ___/___/___

Orientadora: Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)

Examinador: Dr. Marco Antônio M. Costa (UFCG)

Examinadora: Dr.^a Selma Alas Martins (UFRN)

Para Joana Paredes e José Crispim.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Joana D'arc Paredes, guerreira no nome e na essência, meu maior e primeiro agradecimento; meu exemplo de vida com quem aprendi a arte de persistir. Agradeço pelo apoio, motivação, pelas horas ao telefone onde escutava, sem cansar, todos os meus problemas, ansiedades, alegrias e vitórias. À você, minha mãe, dedico tudo o que posso fazer de melhor!

Ao meu pai Luiz de França Dias, à minha tia Verônica Dias, à minha irmã Joaneline Dias e à Jairo de Holanda Paredes. Agradeço por todo o apoio que me deram durante esse período e por serem compreensíveis nas minhas ausências, quando tudo o que eu queria era estar mais perto. Vocês são a minha trupe, o que eu tenho de mais valioso!

À José Crispim, meu melhor amigo e companheiro. Agradeço por ter trilhado esse caminho ao meu lado; pelo apoio diário, cuidado, amor e paciência. Graças à sua companhia, esse trajeto aparentou ser mais curto.

À Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz pela confiança, orientação e cuidado com essa pesquisa. Agradeço por ter me ensinado mais do que precisava, por ter sido um exemplo de dedicação à pesquisa científica, de ética e de aplicação.

Ao Dr.^o Marco Antônio Costa pela cuidadosa seleção bibliográfica na disciplina Formação de Professores de Língua que foi capaz de redirecionar o meu estudo e fornecer os subsídios necessários para minhas análises. Agradeço também pelas orientações feitas na banca de qualificação e por ter prontamente aceitado o convite para banca de defesa.

À Dr.^a Selma Alas Martins por ter aceitado o convite de compor a avaliação externa das bancas de qualificação e de defesa. Meu muito obrigado pelas indicações bibliográficas que nunca sairão da minha estante.

À coordenação do PÓS-LE pelo cuidado e atenção durante esse curso. Não seria justo concluí-lo sem direcionar meus sinceros agradecimentos à Dr.^a Sinara de Oliveira Branco.

Aos “amigos-barra-irmãos” Daniela Santa Rosa e Diego Almeida. Agradeço pela companhia que é capaz de me renovar a cada vez que os encontro.

À Shalatiel Bernado, grande amizade que surgiu desde o início dessa trajetória. Meu muito obrigado por não ter dividido comigo apenas a morada em Campina Grande, mas por ter compartilhado a distância dos nossos somada às inúmeras dificuldades e alegrias que tivemos durante esse percurso.

À Isolda Beserra, pelo companheirismo e amizade que cultivamos nesses últimos dois anos. A minha felicidade é dobrada por conquistar isso junto com você!

À “Bruno”, “Clarice”, “Rúbia”, “Sofia”; reservados em pseudônimos, mas não dos meus mais sinceros agradecimentos. Muito obrigado por terem sido a razão desse estudo, por me autorizarem a registrar, analisar e publicar tudo o que constitui parte importante dessa pesquisa.

Àqueles amigos dos quais, por razão dessa pesquisa, eu estive distante ou pouco presente. Agradeço pela torcida de longe, porém sincera, e me desculpo pela ausência. O que me tranquiliza é saber que o companheirismo está onde sempre estive. Meu

muito obrigado à Eliza Araújo, Clarissa Marinho, Emmanuelle Coutinho, Rariela Valesca, Ramon Benício, Marcos Leandro, Danielle Duarte e Thaís Garcia.

À direção da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG pelo apoio que foi indispensável na etapa final de escrita da dissertação. À Maria Santana Meira Ramos, meu muito obrigado!

À Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro que viabilizou essa pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - <i>The "iceberg analogy" of culture.</i> (WEAVER, 1986)	25
FIGURA 2 - O que é cultura, afinal? (CORREIA NETO, 2013)	27
FIGURA 3 - Procedimentos e métodos para a prática reflexiva (GIMENEZ <i>et al</i> , 2004).55	
FIGURA 4 - Dinâmica da sessão reflexiva	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados demográficos G1.....	63
TABELA 2 – Apresentação do G1.....	63
TABELA 3 – Dados demográficos G2	64
TABELA 4 – Apresentação do G2	64
TABELA 5 – O espaço dos aspectos interculturais na representação de proficiência...70	
TABELA 6 – O espaço dos aspectos interculturais na representação sobre o uso do livro didático	73
TABELA 7 – Representações sobre recursos didáticos	75
TABELA 8 – Percepção global do povo	79
TABELA 9 – Identificação institucional	81
TABELA 10 – Patrimônio cultural	82

LISTA DE ABREVIACÕES

LE – Língua Estrangeira

FLE – Francês Língua Estrangeira

QECRL – Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

G – Grupo

i – Informante

P – Pesquisador

“As línguas são a própria expressão das identidades e de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.”
(RAJAGOPALAN, 2003)

SUMÁRIO

RESUMO	14
RÉSUMÉ	15
INTRODUÇÃO	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1. Perspectivas teóricas de Cultura	23
1.2. Interculturalidade e seus aspectos teóricos	28
1.3. Teoria das Representações Sociais	33
1.3.1. Interculturalidade e representações sociais	36
1.4. Cultura, Interculturalidade e Ensino de Língua Estrangeira.....	38
1.4.1. O componente intercultural na formação de professores de LE.....	42
1.5. O paradigma reflexivo na construção de um <i>saber-fazer-pedagógico</i> intercultural	45
1.5.1. O processo reflexivo na formação profissional	46
1.5.2. Requisitos para tornar-se um profissional reflexivo.....	50
1.5.3. As etapas do processo reflexivo	52
1.5.4. Instrumentos relacionados à prática reflexiva.....	54
1.5.5. O paradigma reflexivo e a formação inicial de professores de LE.....	56
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	58
2.1. Delineamento Metodológico.....	59
2.1.1. Tipologia da pesquisa	60
2.1.2. Etapas da pesquisa	61
2.1.2.1. Primeira etapa.....	61
2.1.2.2. Segunda etapa.....	62
2.1.3. Participantes da pesquisa.....	62
2.1.3.1. Grupo 1.....	63
2.1.3.2. Grupo 2.....	64
2.1.4. Instrumentos e procedimentos da coleta de dados	65
2.1.4.1. Questionários.....	65
2.1.4.2. Sessão Reflexiva	66
3. A CONSTRUÇÃO DE UM <i>SABER-FAZER-PEDAGÓGICO</i> INTERCULTURAL.....	68
3.1. O lugar da interculturalidade nas representações pedagógicas.....	69
3.1.1. O lugar da cultura nas representações de proficiência	70
3.1.2. O lugar da cultura nas representações sobre o uso do livro didático	73
3.1.3. Representações sobre recursos favoráveis ao componente cultural.....	75

3.2.	As representações sociais de professores de FLE em formação inicial	77
3.2.1.	Percepção global do povo	78
3.2.2.	Identificação institucional	80
3.2.3	Patrimônio cultural	82
3.3.	A emergência de uma formação intercultural	83
3.4.	Refletindo sobre as representações e a futura prática	86
3.4.1.	<i>“A língua denuncia a cultura, né?”: Representações sobre língua-cultura.</i>	88
3.4.2.	<i>“Tudo vai depender do próprio professor”:</i> Representações sobre o componente (inter)cultural na sala de aula de LE.	92
3.4.3.	<i>“Eu respondi assim?!”:</i> O reflexo das representações sociais na sessão reflexiva.	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXOS	110

RESUMO

O componente cultural tem ocupado amplo espaço nas discussões em linguística aplicada. Admitindo sua importância no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), muitos estudos se destinam à análise do espaço e da abordagem dada a esse componente. A intervenção da proposta intercultural para o ensino de LE é uma abordagem que possibilita vasta abertura para tratar das culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem com respaldo na alteridade. Abordar cultura e interculturalidade direciona nossa discussão para um aspecto que tem o seu espaço evidente nas relações interculturais: a representação social. Diante dessa modalidade de ensino e aprendizagem de LE, existem algumas competências específicas que são requeridas pelos sujeitos inseridos no contexto de ensino e aprendizagem e, nesse contexto, o professor ganha um papel ativo enquanto mediador entre a cultura materna e as culturas estrangeiras. Nesse sentido, a formação inicial que possibilita uma futura atuação docente amparada pela interculturalidade é o vetor de motivação deste estudo. Caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa interpretativista (BAZARIM, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; REES, 2008), temos o objetivo de investigar, na formação inicial de professores de francês língua estrangeira (FLE), as representações sociais sobre as culturas da língua francesa e as representações sobre o ensino e aprendizagem desse componente. Partiremos do pressuposto que tratar o elemento intercultural no ensino e aprendizagem de LE implica uma reflexão, na formação inicial, sobre as representações e o papel que elas ocupam na construção do paradigma de ensinar e aprender uma língua-cultura estrangeira. Portanto, para essa análise, nos apoiaremos no paradigma reflexivo para formação profissional (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000). Nosso contexto de estudo é composto por dezoito professores de francês em formação inicial de duas instituições públicas de ensino superior do estado da Paraíba. Dividido em duas etapas, na primeira, fizemos um levantamento das representações sociais (JODELET 1999, 1994; MOSCOVICI, 1990; ABRIC, 2004) desses professores, baseando-nos em uma categorização dos campos representacionais proposta por Boyer (1995), bem como das suas representações sobre o tratamento do componente cultural no processo de ensino e aprendizagem. A segunda etapa é constituída por uma amostragem de quatro informantes que se depararam, em uma sessão reflexiva, com as informações obtidas na primeira parte da nossa coletada de dados. Os resultados obtidos e analisados mostram que os professores em formação inicial não estão passíveis às representações mais recorrentes da língua francesa. Observamos, do mesmo modo, que a prática reflexiva, especificamente na sessão reflexiva, pode promover o reconhecimento das representações e estabelecer procedimentos capazes de configurar uma futura prática pedagógica intercultural.

Palavras-chave: Francês Língua Estrangeira (FLE); Formação de Professores; Interculturalidade; Representação Social.

RÉSUMÉ

L'élément culturel a obtenu beaucoup d'attention dans les discussions en linguistique appliquée. Reconnaisant à la fois son importance dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère (LE), des nombreuses études sont conçues pour analyser l'espace et l'approche proposées pour le traitement de cet élément en classe de LE. L'entrée de l'interculturel dans l'enseignement des LE constitue une approche qui permet une considérable ouverture pour traiter les cultures qui sont dans ce contexte appuyée par l'altérité. Discuter la culture et l'interculturel dirige notre discussion vers un aspect qui a une place remarquable dans les relations interculturelles: la représentation sociale. Dans cette approche d'enseignement de LE, il y a des compétences spécifiques qui sont nécessaires chez les sujets apprenants. De ce fait, l'enseignant occupe un rôle de plus en plus actif en tant que médiateur entre la culture maternelle et la culture étrangère. Dans ce sens, une formation initiale qui permet la future pratique de l'enseignement soutenue par l'interculturalité est le vecteur de motivation de cette étude. À travers une recherche qualitative et interprétative (BAZARIM, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; REES, 2008), nous tenons à analyser, dans la formation initiale des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE), leurs représentations sociales sur la culture-langue française et leurs représentations sur traitement de la culture. Nous croyons à l'hypothèse selon laquelle le traitement de l'élément interculturel en classe de LE implique une réflexion, pendant toute la formation initiale, sur les représentations et le rôle qu'elles jouent dans la construction d'un paradigme d'enseignement et d'apprentissage d'une langue-culture étrangère. Par conséquent, nous faisons appel au paradigme réflexif pour la formation professionnelle (ZEICHNER, 1993 ; SCHÖN, 2000) dans l'analyse de ce qui concerne à la formation d'enseignant de LE. Le contexte de notre étude est composé par dix-huit professeurs de français en formation initiale de deux institutions de l'État du Paraíba. Notre recherche a été réalisée en deux étapes: d'abord, nous avons enquêté les enseignants en formation initiale sur les représentations sociales (JODELET 1999, 1994 ; MOSCOVICI, 1990; ABRIC, 2004) à travers un questionnaire basé sur la catégorisation des champs représentationnels proposé par Boyer (1995) et ses représentations sur le traitement de l'élément culturel dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. La deuxième étape de notre étude est constituée d'un échantillon de quatre participants qui ont été confrontés, dans une séance de réflexion, avec les informations obtenues dans la première étape de notre recherche. Les résultats et l'analyse montrent que les enseignants en formation initiale ne sont pas à l'abri des représentations les plus figées de la langue française. Nous avons également constaté qu'à travers la pratique réflexive, en particulier celle de la séance de réflexion, on peut promouvoir la reconnaissance des représentations et établir des procédures capables de mettre en œuvre les démarches de l'approche interculturelle.

MOTS-CLES: français langue étrangère ; formation des enseignants ; interculturalité ; représentation sociale.

INTRODUÇÃO

O tratamento do componente cultural no ensino de língua estrangeira (doravante LE) tem ocupado um lugar importante na agenda de pesquisas em linguística aplicada. Considerando que os elementos estruturais não são suficientes para apoiar a comunicação e a interação, estudiosos da área apontam elementos que, mesmo não sendo restritamente linguísticos, oferecem subsídios para garantir a interação. No ensino e aprendizagem de LE, o componente cultural constitui um campo de análise em relação de linearidade com a língua/linguagem já que, em diversas pesquisas e ensaios, encontramos a terminologia “ensino e aprendizagem de língua-cultura” (ZARATE, 2003; VERBUNT, 2003, 2011, 2012; AMOSSY, 2005; WINDMÜLLER, 2011), o que já pode nos revelar a constituição de um paradigma de ensino e aprendizagem de LE onde a língua e a cultura são elementos relacionais e, portanto, interdependentes.

Diante das implicações oriundas da globalização e dos incessáveis avanços das tecnologias de comunicação, podemos afirmar que o diálogo entre culturas é uma proeminência cotidiana. O contato com o *outro* não está mais condicionado às fronteiras geográficas. Como efeito, as diferenças entre os sistemas culturais são colocadas em relevo e as representações sociais que os membros de determinada cultura têm sobre as outras ganham um caráter mais ativo e dinâmico, dada a fluidez de informação e a maior possibilidade de interação com o *outro*. Dentro dessa realidade, é observável a emergência de uma interação dialógica respaldada pela alteridade entre os sujeitos de diferentes culturas.

Em réplica à essas novas demandas, as convergências educacionais contemporâneas apontam algumas pistas necessárias para a educação do futuro (MORIN, 2000) e pilares para educar no século XXI (DELORS, 2001), ambos expondo um objetivo primordial que soa uníssono: formar cidadãos capazes de interagir e agir

com o mundo. Logo, em um mundo composto de fluidez, dinamismo e constantes mudanças, “formação” torna-se sinônima de “desafio”. A instituição educacional e os sujeitos que a ela pertencem têm seus papéis reestruturados e passam, portanto, a ocupar o lugar de promotores da formação total do indivíduo. Nesse sentido, Delors (*op. cit.*) lança a pergunta:

“O ambiente natural e humano das pessoas tende a tornar-se planetário: como fazer dele um espaço de educação e de ação, como formar, simultaneamente, para o universal e para o singular, fazendo com que todos beneficiem da diversidade do patrimônio cultural mundial e, ao mesmo tempo, das especificidades da sua própria história?” (DELORS, *op. cit.*, p. 108)

A resposta aparece no ímo do seu Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, onde Delors (*op. cit.*) propõe os quatro pilares da educação: *aprender a conhecer*, sabendo gerir as oportunidades que a educação oferece ao longo da vida; *aprender a fazer*, o que não se limita à uma competência técnica, mas que propõe a formação de um sujeito apto a lidar com diversas situações sociais enquanto trabalhador; *aprender a viver juntos*, desenvolvendo as habilidades sociais de respeito ao pluralismo, conhecimento do *outro* e respeito mútuo; e *aprender a ser*, que caracteriza-se *a priori* como uma habilidade pessoal, mas que ao mesmo tempo diz respeito às responsabilidades e relações sociais do sujeito. Podemos, então, afirmar que esses pilares possuem elementos que constituem um modelo de educação intercultural que prima a interação coerente diante da pluralidade cultural através do respeito ao *outro*.

É no prólogo de sua obra que Morin (2000) expõe sete saberes que, segundo o próprio autor, encontram-se esquecidos e que são necessários para ensinar na atualidade, sendo eles o meio para o principal objetivo da educação “ensinar a condição humana” (MORIN, *op. cit.*, p. 15). Entre os saberes listados, o autor destaca a necessidade de se ensinar a compreensão, já que “ela é o fim e o meio da comunicação humana” (MORIN, *op. cit.*, p.17). Assim, o autor expressa a necessidade de estudar a incompreensão através das suas origens e a partir dos seus efeitos, o que possibilitaria

a descoberta das causas do preconceito e, acrescentamos, das representações e estereótipos que desenvolvemos uns sobre os outros.

Ao discorrer sobre o impulso político da Europa para o desenvolvimento de uma cidadania europeia através do compartilhamento de valores comuns de diferentes países do continente, a exemplo da democracia e cidadania, Byram (2008) insere essa discussão no ensino de LE afirmando que essa perspectiva de “cidadania internacional” pode ser adquirida através da aprendizagem da LE, já que é o papel da educação linguística fornecer uma ajuda prática para esse tipo de comunicação.

Como consequência do panorama acima exposto, novas demandas significativas são refletidas no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. No ambiente de aprendizagem formal, a sala de aula é um espaço onde as representações sociais circulam entre os sujeitos – aluno e professor – envolvidos no processo e os recursos didáticos, o que justifica a necessidade de uma análise sistemática dessas representações, seguidas de ponderações sobre seus conteúdos.

Abordar o termo cultura e representações sociais no ensino de LE nos leva a um aprofundamento sobre conceitos-chaves que considerem as multiplicidades culturais presentes nesse contexto. Não se trata de *uma cultura*, mas de *culturas* que coexistem, o que exige uma habilidade à alteridade dos sujeitos da interação. Assim sendo, trataremos também de um conceito que toca diretamente o nosso objeto de estudo, configurando-se como mais uma habilidade do sujeito social que se constitui a partir da interação com o *outro*: a interculturalidade.

Em pesquisa feita nos Estados Unidos, Ramond-Jurney (2006) verificou que muitos professores de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) admitem não abordar os aspectos interculturais nas suas aulas por dois principais motivos: eles acreditam que têm um conhecimento inapropriado ou escasso da cultura-alvo ou consideram que não possuem o conhecimento das estratégias necessárias para trabalhar com interculturalidade em sala de aula. Deste modo, partiremos da hipótese

de que a conjuntura em questão tem sua gênese na formação inicial que, possivelmente, não prepara professores aptos para abordar aspectos (inter)culturais na sua prática pedagógica, possibilitando o que, de fato, propõe a perspectiva intercultural no ensino de línguas.

Tratando da formação inicial, partiremos do pressuposto de que as representações acerca da língua-cultura alvo e sobre o ensino do componente (inter)cultural possuem um papel decisivo na formação e na futura prática do professor de FLE, no que diz respeito ao tipo de abordagem que ele dará a esse componente. Em nossa experiência, percebemos que esse tipo de reflexão na formação inicial não possui um espaço diligente, o que se configura como uma das motivações do nosso estudo. Deste modo, respaldamos nossa pesquisa como uma proposta de explicitar a necessidade de uma formação voltada para a tomada de reflexão e problematização da futura prática docente, especificamente sobre a abordagem intercultural no ensino de FLE.

Em linhas gerais, nosso estudo pretende encontrar respostas para as seguintes perguntas:

- Quais são as representações sociais dos professores em formação inicial sobre a cultura da língua francesa?
- Quais são as representações pedagógicas dos professores em formação inicial sobre o ensino do componente cultural no âmbito de ensino e aprendizagem de FLE?
- Como um instrumento do processo reflexivo, a sessão reflexiva, pode torná-los conscientes dessas representações e do seu tratamento dentro da abordagem intercultural?

Portanto, nesse trabalho, nos apoiaremos nas teorias de representação social e nos ensaios sobre a temática inserida no ensino e aprendizagem de LE, nos

pressupostos teóricos da interculturalidade e do paradigma reflexivo na formação profissional para analisar as percepções de professores de FLE em formação inicial sobre os aspectos culturais e sociais que eles associam à língua francesa. Discutiremos alguns conceitos de cultura e interculturalidade e, ao analisar nossos dados, traçaremos um panorama das teorias em questão dentro do ensino de línguas estrangeiras e suas implicações na formação inicial de professores de FLE.

Nesse sentido, o objetivo central do nosso estudo é analisar a prática reflexiva dos professores em formação inicial acerca das suas representações sociais e representações pedagógicas, especificamente no que diz respeito à abordagem intercultural no ensino de FLE. Por conseguinte, nossos objetivos específicos são:

- Identificar as representações sociais dos professores em formação inicial ligadas à língua francesa;
- Analisar as representações pedagógicas sobre a abordagem do componente cultural no ensino de FLE;
- Verificar as contribuições do processo reflexivo, especificamente da sessão reflexiva, na (re)construção das representações sociais e pedagógicas.

A primeira parte da nossa pesquisa é composta por dezoito informantes, professores em formação inicial, de duas instituições de ensino superior do estado da Paraíba que responderam a um questionário sobre suas percepções de ensino e aprendizagem de FLE e que também teve o objetivo de elencar um panorama das representações sociais desses informantes sobre a língua francesa. A segunda parte é fundada em uma sessão reflexiva com quatro informantes que participaram da primeira etapa, o objetivo foi promover e analisar a (re)construção das suas representações através de práticas reflexivas sobre os dados constituídos na primeira parte, dos quais eles fizeram parte da constituição.

O trabalho será apresentado em três capítulos. No primeiro, fazemos a revisão bibliográfica das teorias e estudos que contribuem para a abordagem do componente cultural no ensino de LE: abordamos os principais conceitos de cultura, o estado da arte dos estudos sobre interculturalidade, as representações sociais e propomos a relação dessas temáticas com a formação inicial de professores de LE discutindo o papel do processo reflexivo. No segundo capítulo, apresentamos a metodologia escolhida para nossa pesquisa, descrevendo o contexto e os participantes, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. No terceiro capítulo, fazemos a análise dos dados obtidos com o objetivo de responder nossas perguntas de pesquisa encontrando fundamentos no aporte teórico proposto.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Perspectivas teóricas de Cultura

A partir de diversas conjeturas epistemológicas, podemos encontrar distintas definições do termo cultura. Na diversificação dos seus significados, o que vemos em comum é a expressão humana com proeminência em aspectos como conhecimento, sociedade ou comportamento. Assim, os estudiosos da antropologia, filosofia e sociologia apresentam concepções de cultura atendendo às suas implicações ao objeto de estudo do seu ramo de conhecimento.

Laraia (2008, p. 25) reconhece que Edward Tylor foi o primeiro a definir cientificamente o termo cultura do ponto de vista antropológico. Em sua definição, Tylor (1871, *apud* LARAIA, 2008) diz que o termo reflete um sistema complexo de conhecimentos, costumes, leis, artes, moral ou qualquer outra capacidade/hábito adquiridos ou desenvolvidos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. A partir dessa definição, podemos observar a cultura como um objeto de estudo sistemático, já que “[...] possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução” (LARAIA, 2008, p. 28).

Contudo, na filosofia encontramos uma definição de cultura mais voltada à aquisição de conhecimento ou produção intelectual humana. Nessa percepção, como ratifica Chauí (2001, p. 289), a cultura passa a ser vista como a forma de produção humana para a resolução dos seus problemas, é um conjunto de conhecimento que se aprende e transmite aos contemporâneos e futuros. Nas palavras da própria autora:

Cultura passa a significar os resultados daquela formação ou educação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as ciências, a Filosofia, os ofícios, a religião e o Estado. Torna-se sinônimo de civilização, pois os pensadores julgavam que os resultados da formação-educação aparecem com maior clareza e nitidez na vida social e política ou na vida civil. (CHAUÍ, 2001, p. 292).

Portanto, essas duas perspectivas teóricas apresentam visões distintas do termo cultura. A filosófica entende a cultura como conhecimento adquirido ou produzido, geralmente por um meio formalizado ou materializado. Já a primeira, a antropológica, aponta uma preocupação com dimensões mais abrangentes de uma realidade social, concepção que apoiamos e completamos com o que foi suposto por Robinson (1991). Para o autor, a cultura é composta pelo aglomerado de três grandes áreas: produtos culturais (literatura, arte, folclore, música, etc.), ideias (crenças, representações, instituições, etc.) e comportamento (vestuário, costumes, hábitos, alimentação, etc.). Nessa concepção de cultura, podemos observar que existe uma referência a uma realidade social, já que há uma menção aos aspectos de ideias, crenças, representações e instituições, temas que não podem ser tratados sem apontar para a sociedade à qual eles se referem.

A concepção filosófica de cultura, embasando sua análise na produção material de determinada sociedade, abre uma lacuna quando não considera a esfera de produção, o contexto social de quem produz e para quem produz, já que o materializável é o reflexo de uma conjuntura social. Por outro lado, o conceito antropológico de cultura nos fornece um quadro mais vasto para análise dos aspectos que compõe determinado sistema cultural por inserir na questão aspectos sociais que não são materializáveis. Observamos, então, a cultura com uma ênfase mais arraigada na expressão humana propriamente dita.

Nas ciências sociais, encontramos uma representação de cultura através da analogia do iceberg de Weaver (1986). O teórico estabelece uma relação de similaridade entre um iceberg e o conceito sociológico de cultura apontando ser composto pela dualidade das extensões internas e externas – visíveis e invisíveis:

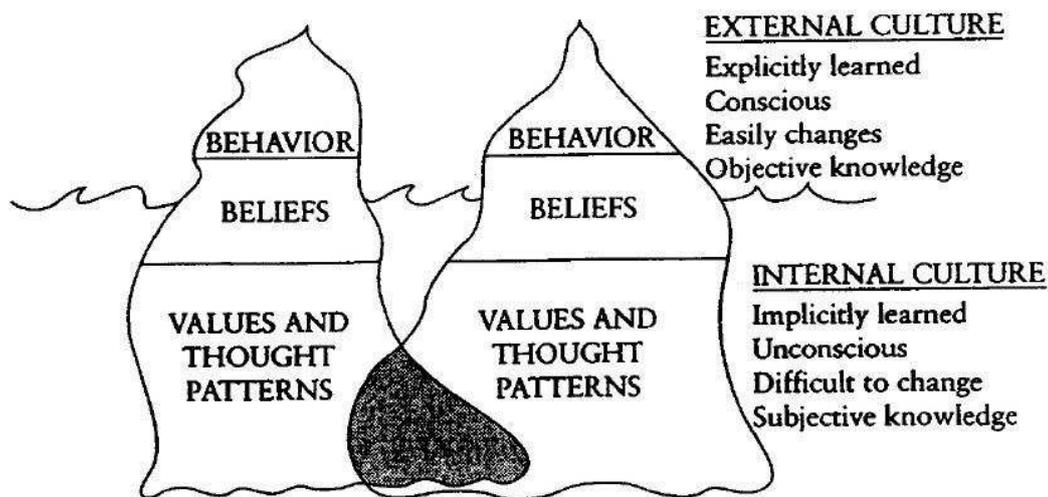


FIGURA 1 - The "iceberg analogy" of culture. (Weaver, 1986)

Na cultura externa observamos que estão presentes as opiniões e os comportamentos que são conscientes, aprendidos explicitamente, compostos por conhecimentos objetivos e facilmente alterados. Em relação de oposição, está a cultura interna que se define pelo seu caráter inconsciente e aprendido implicitamente, operado pela dificuldade de ser modificado e por conhecimentos subjetivos. Analisados e exemplificados por Chaves *et. al.* (2012, p. 9), os autores afirmam que o caráter externo da cultura é imediato e facilmente identificado, tais como as artes, a literatura e as vestimentas. Já o caráter interno é dificilmente identificável e, por isso, dotado de uma maior complexidade para ser posto em evidência e analisado, tratam-se de valores, crenças, noções de certo e errado, fatores educacionais, etc.

Kramsch (1996, p. 15) sintetiza duas definições de cultura em seu livro *Interaction et discours dans la classe de langue* que se associam com o que apresentamos anteriormente. A primeira definição trata da cultura como as formas materiais que um grupo social apresenta para si e para os outros e os mecanismos que esse grupo utiliza para a reprodução e preservação desses materiais ao longo do tempo, como a literatura e os artefatos do cotidiano, por exemplo. Já a segunda assemelha-se às definições antropológicas de Tylor (1871, *apud* LARAIA, 2008) e sociológica de

Weaver (1986). Essa paridade se encontra no caráter dilatado do conceito. Nessa segunda definição, Kramsch (op. cit., p. 16) diz que cultura se refere às ideias, valores, suposições sobre a vida, formação e uso de categorias e atividades dirigidas que, inconscientemente, são tomadas como certas ou erradas pelos indivíduos que estão inseridos em determinada sociedade.

Em seus estudos na área da linguística aplicada, Galisson (1991) faz uma distinção entre dois tipos de culturas que assemelha-se à analogia de Weaver (1986) em termos da sua dualidade. Para o autor, há dois gêneros de cultura possíveis: a cultura *cultivée* e a cultura *partagée*. A cultura *cultivée* seria o conjunto de conhecimentos enciclopédicos adquiridos por um ser humano como, por exemplo, a literatura, a geografia, a história, etc. Já a cultura *partagée* corresponde, segundo o autor, aos saberes e práticas que são transmitidos e compartilhados por um grupo social que tem uma língua em comum, como os valores, as crenças, as representações, os costumes, etc. A cultura *partagée* permite, de acordo com Galisson (op. cit), que os sujeitos se identifiquem em seus grupos e contribui diretamente com a construção da identidade coletiva. O autor atesta que “essa cultura (a *partagée*) adquirida pelos nativos no exterior da escola pode ser aprendida pelos estrangeiros no interior das escolas”.

Em dicionário especializado em didática de FLE, Robert (2002) relata a origem do termo cultura a partir do latim clássico, onde “cultura” significava “cultura da terra” e, tradicionalmente, o termo passou a ser utilizado para designar o desenvolvimento intelectual, a produção artística ou as boas maneiras de um sujeito inserido em uma restrita elite de determinada sociedade. O autor afirma que foi essa concepção tradicional de cultura que predominou nos materiais didáticos de ensino de FLE durante os anos 1960 e 1970 em seções nomeadas “civilização”. Contudo, ele discute a resignificação de cultura como sendo mais ampla que isso e aponta que não é possível tratar cultura e civilização como sinônimos (ROBERT, op. cit. p. 46).

Logo, podemos observar que há uma frequente distinção nas diferentes concepções do termo cultura estabelecida pelas predileções entre aspectos comportamentais ou civilizatórios. Contudo, acreditamos que se pode obter uma definição de cultura que neutraliza essas relações de dualidade – *culture cultivée*, *culture partagée* (GALISSON, 1991); *cultura*, *civilização* (ROBERT, 2002) – e elas passam a se complementar possibilitando um significado vasto ao termo. Propomos essa conciliação na imagem abaixo:



FIGURA 2 - O que é cultura, afinal? (CORREIA NETO, 2013)

Robert (2002) ressalta que é impossível eliminar da língua o seu caráter cultural, já que todo enunciado, por mais simples que possa ser, terá seu legado cultural arraigado. Podemos, então, afirmar que o ensino de civilização restringe e seleciona o conteúdo cultural que é apresentado ao aluno, assertiva que ganha predicado quando observamos a prenotada indicação de tópicos específicos relativos a produção artística e intelectual. Contudo, todo sujeito inserido em uma comunidade possui características comportamentais e ideológicas próprias e, mesmo sem aceder a produção ou o consumo artístico e intelectual, atua em seu sistema cultural e há uma cultura. Mesmo

aqueles que, dentro da comunidade, produzem ou consomem os artefatos tidos como “civilizatórios” não estão imunes aos outros aspectos comportamentais e ideológicos que certamente é transposto naquilo que se materializa dentro do seu sistema cultural. Deste modo, podemos tratar civilização como um meio de expressão e materialização de uma parte dos elementos comportamentais que compõem determinada cultura.

Nesse sentido, Kramersch (1996, p. 18) apresenta como língua e cultura aparecem no ensino de língua estrangeira a partir de três relações: *língua e cultura* que se caracteriza pelo ensino de características culturais paralelos ao ensino da estrutura gramatical e lexical de uma língua; *cultura na língua*, isto é, o trabalho de aspectos culturais concomitante com a aquisição da língua estrangeira e *língua como cultura*, relação que estabelece comparações e reflexões, dentro do trabalho com o sistema formal, sobre os aspectos das culturas de outros países relacionando-os com a cultura materna dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nas duas primeiras relações, é possível reconhecer que há uma separação entre língua e cultura. Nesses dois primeiros casos, a cultura serve como meio para um fim: a aquisição da língua estrangeira ou o ensino dos aspectos formais da língua. No entanto, na relação *língua como cultura* são estabelecidas relações de flexão e comparação entre cultura estrangeira e cultura materna, isto é, interculturalidade.

1.2. Interculturalidade e seus aspectos teóricos

“Dans le combat pour l’interculturel, il ne saurait y avoir d’acteur secondaire. Chaque voix, chaque visage est indispensable pour réaliser notre liberté collective, si chèrement acquise.” (Le Clezio)

Se analisarmos a evolução atual da sociedade a partir do processo globalizante desenfreado e das tecnologias de comunicação, observamos que a barreira geográfica não é mais um vetor que impossibilita a multiplicação de trocas. Dentro dessa realidade,

podemos dizer que a interculturalidade já é uma proeminência cotidiana. Nesse sentido, Verbunt (2011, p. 45) alega que as culturas estão inseridas nesse turbilhão de trocas em uma inter-relação, exercendo influência umas sobre as outras, onde as fronteiras linguísticas não correspondem mais às fronteiras territoriais. Esse panorama atual não exige que o sujeito possua apenas conhecimentos culturais, mas sim que esteja preparado para desenvolver uma competência intercultural que possibilite a relação constante com o *outro* e suas culturas.

Conhecer as possíveis barreiras que as diferenças culturais podem trazer por meio do contato com o *outro* permite que relativizemos a nossa visão de mundo, além de ser uma grande fonte de conhecimento. De acordo com Verbunt (2001, p. 38), quando estamos em contato com um sistema cultural diferente do nosso não compreendemos apenas o *outro* e suas culturas, também entendemos os problemas que o sujeito advindo de determinada cultura tem para adaptar-se ao nosso sistema cultural. Conforme Verbunt (2001, p. 38), “o enriquecimento vem do fato de que, ao concordar em aceitar o outro, o horizonte habitual alarga-se e outras maneiras de agir, mais eficaz em determinadas situações, tornam-se familiar”.

Diante dessa realidade, Verbunt (2001, p. 09) supõe que a perspectiva intercultural cria uma ordem dinâmica e dá sentido a esse tipo de interação. Como o autor indica, o prefixo *inter* alude uma realidade interacional.

Cuq (2003) e Windmüller (2011) afirmam que o interculturalismo surgiu nas escolas europeias dos anos setenta. Nessa época, onde a massificação escolar obrigou a instituição a ser mais atenta aos problemas educacionais e admitiu que, diferente do que se pensava, não era possível criar uma cultura educativa unificada, fato que tornou-se evidente com a inserção de alunos imigrantes no sistema educativo (CUQ, *op. cit.*, p.136). Diante desse fenômeno, a busca por um modelo educacional que mantivesse a essência cultural de cada aluno passou a ser um dos comprometerimentos da escola. Como afirma o autor:

Tornava-se cada vez mais claro aos olhos progressistas que, como na sociedade, a cidadela escolar transformava-se em uma instituição multicultural e que caberia à essa instituição assegurar que todos e todas participassem de uma mesma referência cultural sem que cada um perdesse de vista a sua própria. (CUQ, *op. cit.*, 136).

Deste modo, o autor apresenta a necessidade de se estabelecer a importante distinção entre uma sociedade multicultural e uma sociedade intercultural. Ele afirma que não se pode considerar uma sociedade intercultural a partir da simples justaposição de diferentes culturas, fato que caracteriza o multiculturalismo. Contudo, a interculturalidade, diante da diversidade cultural de uma sociedade, é capaz de torná-la coerente já que seu princípio tem como base as trocas entre as diferentes culturas, a articulação, a conexão e, conseqüentemente, o enriquecimento mútuo. Assim, o autor traça o princípio básico da interculturalidade: “[...] as culturas são iguais em dignidade e, no plano ético, elas devem ser tratadas como tal em uma ordem de respeito mútuo.” (CUQ, *op. cit.*, p. 137).

Diante das implicações atuais da globalização, onde percebemos as tentativas de unificação das culturas através das relações hierárquicas de poder político e econômico, a interculturalidade pode ser adotada como uma ferramenta para o amparo das sociedades vítimas dos convencionalismos provenientes do fenômeno globalizante que, como consequência, recebem imposições culturais e encontram um espaço bastante restrito para expressar-se fora e até mesmo dentro do seu sistema cultural. O que é caracterizado como uma condição de renúncia ao etnocentrismo silenciosamente imposta, contudo, repetidamente não recíproca. Nesse sentido, Abdallah-Preteuille (2005, p. 56) afirma que: “O indivíduo é cada vez menos determinado pela sua cultura de origem. Ele não é mais produto da sua cultura, ao contrário, ele é ator. A cultura perdeu seu valor de determinação dos comportamentos”.

A partir da nossa revisão e levantamento bibliográficos, pudemos observar que, mesmo com as tentativas de teorização, o termo “intercultural” não aparece como uma

teoria, mas sim como uma metodologia e princípios de ação, não constituindo uma área de conhecimento propriamente dita com métodos próprios. Em consonância com nossa literatura consultada, Abdallah-Pretceille (2005) afirma que a interculturalidade não é necessariamente uma teoria, nem se organiza em conceitos previamente demarcados. Para a autora, a interculturalidade é uma forma de interagir e abordar a heterogeneidade cultural, caracterizando-se como uma prática de se relacionar com o *outro* tomando como base as relações de alteridade.

Diante dessa ausência de teorizações e tratando a interculturalidade como um fato, uma metodologia ou princípios, pesquisadores encontram nos estudos da linguagem, na antropologia social e na psicologia social os subsídios teóricos e metodológicos para discutir a temática.

No campo das ciências da linguagem, Auger *et. al.* (2012) reagruparam pesquisas que se apoiam na pragmática e na análise da conversação para observar os diferentes tipos de trocas comunicativas em língua francesa entre membros de diferentes comunidades discursivas. Os resultados constataram que os princípios comunicativos dos sujeitos pesquisados não são universais e apontam que as diferenças evidenciadas a partir do funcionamento da comunicação intercultural são derivadas da origem linguística e cultural dos sujeitos.

Zarate (2003) aponta os fundamentos teóricos da antropologia cultural utilizados pelos estudos interculturais. O campo de estudo dessa fragmentação teórica é voltado para a análise dos aspectos que assemelham e atrelam os sujeitos de determinado grupo social. Portanto, na perspectiva antropológica, a interculturalidade não se interessa apenas pela afirmação de uma igualdade ética entre as culturas, mas sim pela relação entre igualdade e diversidade. Nessa abordagem, a interculturalidade interessa-se igualmente pelos aspectos das culturas que estão em contato a partir dos sujeitos envolvidos com o intuito de remediar os conflitos identitários e étnicos. Nesse sentido, Zarate (*op. cit.*) afirma que a universalidade de valores é frequentemente utilizada para

desenvolver práticas sociais comuns, o que está em dissonância com os princípios da antropologia social. Dentro dessa vertente teórica, há um reconhecimento daquilo que é ideologicamente construído e imposto pela universalidade, assim, para tratar da interculturalidade dentro da antropologia cultural, o universal é tomado como uma categoria epistemológica que possibilita sistematizar as regras da diversidade que é observável entre as línguas e culturas. (ZARATE, *op. cit.*, p. 96).

Na psicologia social que os estudos interculturais constroem seus fundamentos apoiando-se nos conceitos de representações, estereótipos e categorizações. Boyer (1995, p. 9), ao desenvolver estudos sobre interculturalidade dentro dessa perspectiva, afirma que o interesse de pesquisa volta-se para o “sujeito construtor de uma representação do *outro*” (grifo nosso) que deve ser analisado levando em conta as noções tomadas na linguística aplicada e na análise do discurso. O autor justifica esse interesse através do ponto de vista etimológico de representação: “representar”, que vem do latim *repraesentare* significa “estar presente”, indica que é uma tentativa de fazer existir através do discurso uma realidade extralinguística. Por outro lado, a terminação “ção” de “representação” revela a presença de um caráter dinâmico de construção de sentido, de co-construção do *outro*.

Nessa pluralidade de campos de estudos que tomam a interculturalidade como objeto de estudo, Windmüller (2011, p. 20) esquematiza uma noção de interculturalidade que sintetiza o que tem em comum nas maneiras pelas quais os diferentes campos de estudos anteriormente citados abordam a temática. Para o autor, a interculturalidade é uma atitude que possui uma característica subjetiva, já que ela destaca a vivência de cada um e se constrói a partir de percepções pessoais e representações sociais. Ela tem o seu interesse voltado para o sujeito cultural e sua identidade, possuindo características interacionistas e construtivistas já que, a partir da referência cultural do *outro*, o sujeito toma consciência da sua própria cultura relativizando-a pela redução do etnocentrismo, se dispõe a aceitar o *outro* e retorna a si mesmo. Graças à esse

movimento é possível reconhecer sua própria identidade e compreender os mecanismos de diversas culturas.

1.3. Teoria das Representações Sociais

Nas ciências sociais, há uma expressiva consideração da importância das representações sociais nas práticas sociais, no sentido de estudá-las enquanto elementos capazes de elucidar e interpretar as condutas dos indivíduos. Por esta razão, encontramos na sociologia e na psicologia social os subsídios teóricos e metodológicos que poderão fornecer uma noção de representação social necessária para nosso estudo.

Para Moscovici (2004), há dois fenômenos que evidenciam o caráter social das representações e contribuem para explicar o conhecimento enquanto produto de uma coletividade. O primeiro fenômeno é chamado de *ancrage* que encontra sua definição através do processo de naturalização das representações na sociedade e, a partir disso, um novo objeto poderá ser representado e apreendido mais facilmente, já que há um conhecimento social pré-existente. O segundo fenômeno é a *objectivation*, capaz de esquematizar informações abstratas em uma imagem, ela contribui para transformar essa informação em um nível figurativo mais concreto ou em uma imagem.

Para Moscovici (2004) a *objectivation* é o fenômeno que dá origem a toda representação social ligando as noções abstratas aos objetos concretos. Esse procedimento é chamado pelo autor de esquema figurativo, perceptível graças às imagens mentais dos indivíduos que são compostas pelos valores e normas comuns e compartilhadas, o aspecto social dessa imagem se constitui pelo fato de ela ser composta por fatores que são coletivos.

Jodelet (1999) explica a representação enquanto artefato social através de quatro constatações oriundas dos seus estudos e ensaios: a) pela sua definição, sendo demarcada como uma atividade do sujeito social; b) pela sua origem, já que toda representação é determinada por uma base social; c) pela sua extensão, elas são compartilhadas coletivamente e d) pelas suas funcionalidades, já que ela organiza as relações sociais, as condutas e a comunicação.

Em conformidade com o que apresentamos acima, Sêga (2000) aponta as várias formas de intervenção do social nas representações: o contexto real que estabelece o posicionamento social dos sujeitos e dos grupos, o tipo de comunicação que existe nesse contexto, a capacidade de apreensão que abastece sua bagagem cultural e o conjunto simbólico e ideológico que é associado às condutas e conexões sociais específicas.

Dentro desse cruzamento teórico que conceitua a representação social, vemos que ela não é ingenuamente vista como uma simples imagem da realidade, mas sim como uma imagem precisa e sistematizada que opera uma interconexão entre exterior e interior (ABRIC, 1994; JODELET 1999; MOSCOVICI, 2004). Nesse sentido, Achraf (2005) afirma que não seria possível exprimir o que é simbólico e social das representações sem ater-se à linguagem.

Reconhecendo a complexidade das representações e o papel da linguagem, Moscovici (2004) reconhece que as representações não têm um processo de reprodução simples, sendo uma construção formada pela autonomia e pela criação individual e coletiva por meio da comunicação:

As representações sociais se apresentam através de formas variadas e mais ou menos complexas. Imagens que condensam um conjunto de significados, sistemas de referências que nos permitem interpretar aquilo que nos acontece e para dar sentido ao inesperado; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos, os indivíduos com os quais precisamos nos relacionar (MOSCOVICI, *op. cit.*, p. 360).

Com isso, podemos conferir às representações algumas referências aos elementos relativos aos processos individuais, grupais e intergrupais. Achraf (2005) afirma que as representações possibilitam um tipo de direcionamento nas tomadas de posição dos indivíduos, reconstituem o real e lhe atribuem um significado específico, o que permite encontrar duas funções nas representações: transformar o estranho em familiar e o invisível em perceptível orientando o indivíduo em seu universo social. Jodelet (1999) coloca em relevo esses pontos em sua definição geral de representação social:

O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum do qual os conteúdos manifestam a opção do processo gerativo e funcional socialmente marcados. Mais vastamente, ela designa uma forma de pensamento social prático orientado pela comunicação, compreensão e destreza do meio social, material e ideológico. Ela apresenta características específicas em um plano de organização de conteúdo, operações mentais e da lógica. A marca representacional desses conteúdos e dos processos representacionais, junto com a comunicação pelas quais elas circulam e com as suas funções, orientam a interação do indivíduo com o mundo e com os outros (JODELET, *op. cit.*, p. 306).

É possível afirmar, nesse sentido, que as representações sociais têm um papel construtor nas práticas sociais ao mesmo tempo que ela é construída por elas. Esse aporte de conhecimentos fornecidos e gerados pelas representações tem sua formação centrada em um conjunto de experiências e informações que nos auxilia a “interpretar e compreender nossa realidade cotidiana” (JODELET, *op. cit.*, p. 382).

Um princípio fundamental da representação social é estabelecido por Jodelet (*op. cit.*): não há representação social sem objeto, isto é, toda representação se dirige a um objeto ou a alguém inseridos em uma determinada situação social. A autor salienta a existência de um polimorfismo nas representações, fenômeno que acontece com frequência no caso de algum objeto ser representado a partir de diferentes classes de representações de outros objetos que lhe são associadas. Esse polimorfismo, correspondente à propriedade de um objeto, e o valor dado à esse objeto dentro de uma

situação social específica, constituem as duas características primordiais de uma representação social.

Outro aspecto relevante das representações sociais é colocado em evidência por Abric (1994). De acordo com o autor, as representações são passíveis à transformações, já que elas se constituem em três diferentes fases: criação, consolidação e mudanças posteriores. Essas transformações ocorrem, seguramente, pelas diferentes experiências vividas pelo sujeito. Nesse sentido, Abric (*op. cit.*) afirma que elas podem ser lentas, progressivas ou brutais, dependendo do tipo das novas vivências entre o sujeito e o objeto.

1.3.1. Interculturalidade e representações sociais

Assegurar que não podemos separar uma língua de sua cultura alude que também não podemos separar um sujeito da sua cultura. As consequências da globalização implicam o aumento de culturas que coabitam no mesmo espaço geográfico. Esse fenômeno exige do indivíduo mais que o conhecimento das culturas envolvidas na comunicação, faz-se necessário uma competência intercultural que seja promotora da alteridade e que possibilite uma adaptação no contato com o *outro*.

Em um estudo sobre representações associadas à língua francesa, Branco (2008) constatou que, mesmo antes de ter o primeiro contato com a língua francesa no contexto da sala de aula, os alunos já carregam uma imagem sobre a língua, o povo e a cultura. Imagem que é frequentemente construída pelas representações ligadas à história, tradições, instituições, artes ou pelo conhecimento sobre a vida cotidiana dos falantes. O autor afirma que a cultura do *outro* é tomada como sendo exótica, já que apresenta uma série de práticas divergentes, ou mesmo como folclórica, que se compõe de uma série de imagens e representações que constroem uma suposta “cultura nacional” e, desse modo, uma identidade nacional.

Todavia, sabemos que diante da pluralidade que compõe uma sociedade e as consequências oriundas da globalização, o termo “cultura nacional” perde sua propriedade de uso; é nesse ponto que se centraliza o interesse da abordagem intercultural: as representações que os indivíduos fazem uns dos outros são elementos fundamentais para a comunicação intercultural (LIPIANSKY, 2007). Nesse sentido, Amossy (2005) considera que essas representações muitas vezes se aproximam do conceito de estereótipo. Segundo a autora, o estereótipo é uma representação social que ilustra uma significação ou uma imagem que é compartilhada por um grupo e que circula livremente entre seus membros. Contudo, eles são capazes de prejudicar as relações de interação entre os grupos, já que muitos deles se constroem a partir de representações que não condizem com a realidade ou que limita a percepção que temos do *outro*.

Quando observamos as representações sociais em sua subjetividade enquanto um fenômeno individual, podemos considerá-las como um vetor capaz de motivar uma reflexão sobre os estereótipos enquanto fatores sociais. Amossy (2005, p. 29) explica que os estereótipos são formas de pensar através de clichês que podem designar categorias de descrições simplificadas baseadas em crenças e imagens redutoras que dizem respeito a determinado grupo humano. Assim sendo, na medida em que o estereótipo revela um processo de categorização e generalização, ele negligencia a realidade e fornece uma visão simplificada e deformada do *outro*, capaz de sustentar preconceitos (AMOSSY, 2005, p. 29).

Para Zarate (2003), a língua é uma manifestação da identidade cultural e, por consequência, todos os aprendizes de uma língua estrangeira abrigam elementos visíveis e invisíveis sobre determinada cultura. Deste modo, a autora afirma que, desde a infância, os aprendizes desenvolvem representações que oscilam do caráter individual ao coletivo. Esse fenômeno de transição do individual para o coletivo é explicado por um processo dinâmico e progressivo: primeiro eles tomam conhecimento das crenças

dominantes e dos modos de pensar que circulam em seu grupo familiar e social, em seguida, eles percebem das relações de força em seu entorno social o que, de certa forma, os tornam sensíveis às mudanças (ZARATE, *op. cit.*, p. 57).

Nesse sentido, levando em conta a relação obrigatória entre língua e cultura, Garabato (2003), ao analisar as representações interculturais associadas às línguas romanas, observou que as representações sociais que são compartilhadas no meio de uma comunidade são capazes de afetar as imagens da língua falada pelos seus membros. Essas representações frequentemente configuram uma série de motivações que ganham um caráter categórico no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

1.4. Cultura, Interculturalidade e Ensino de Língua Estrangeira

A aula de língua estrangeira é um espaço onde os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem lidam com novas percepções da realidade, outros valores e formas de viver que vêm acompanhados com a nova língua. O reconhecimento desse fato motivou uma série de estudos no âmbito da linguística aplicada que possibilitou uma sensível ampliação do paradigma de aprender-ensinar uma língua, incluindo no processo aspectos que ultrapassam os níveis estruturais.

Canale e Swain (1980) ratificam a necessidade do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ser sistematizado pela junção das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) com as competências estratégica, discursiva, gramatical e sociolinguística.

No ensino de uma língua não podemos dissociar língua de cultura. Essa asserção começa a ganhar propriedade nos anos setenta com o advento da abordagem comunicativa quando a língua passa a ser considerada como uma prática social

(ALMEIDA FILHO, 1993; CANALE e SWAIN, 1980; HYMES, 1972; RICHARDS e RODGERS, 2001) que, de acordo com Galisson (1991, p. 118) é o “veículo, produto e produtor de todas as culturas”. O objetivo da abordagem comunicativa é, então, tornar os aprendizes capazes de comunicar-se na língua estrangeira de forma adequada, dentro de objetivos específicos e centrando o ensino nas suas necessidades comunicacionais.

Hymes (1972) foi o precursor da inserção do componente cultural no ensino de línguas, especificamente na noção de competência. Em sua definição de competência comunicativa, o autor revela a importância de considerar as regras sociais e discursivas da comunidade. Deste modo, para o autor, os elementos estruturais não são suficientes para considerar um indivíduo competente em uma língua. No mesmo sentido, Canale e Swain (1980) elaboraram uma série de competências que possibilitam a competência comunicativa, o conceito final de competência é, então, estabelecido através da união de quatro fatores: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

Discutindo e propondo uma reformulação do conceito de competência comunicativa, Chaves *et al* (2012, p. 16) propõem a consonância de uma competência comunicativa que também ultrapassa a dimensão restritamente linguística englobando:

O componente pragmático: uso da língua em função das situações de comunicação implicando o conhecimento dos tipos de discursos e de regras da interação;
O componente referencial: conhecimento de informações advindo da experiência de mundo e das suas relações;
O componente sociocultural: conhecimento de regras sociais, interacionais e da história cultural na sociedade;
O componente estratégico: habilidade de manter e produzir a comunicação graças às estratégias verbais ou não verbais, configurando-se como uma ‘saída de emergência’ que compensa as deficiências dos outros componentes. (CHAVES *et al*, op. cit., p. 16, grifos dos autores)

Portanto, apenas o conhecimento gramatical de uma língua não é capaz de promover os componentes supracitados que conceituam a competência comunicativa.

Chaves *et al* (op. cit., p. 16) acreditam que para abordar a aquisição da competência comunicativa é necessário discutir a competência de comunicação intercultural, exigindo um repertório de conhecimentos, atitudes e habilidades particulares. Acreditamos que essa competência de comunicação, enquanto prática social e centrada nos sujeitos da comunicação, deve ser orientada pela interculturalidade como mediadora dos aspectos socioculturais e identitários.

No cerne da inclusão do componente intercultural no ensino de LE, Byram *et al* (2002) propõem o conceito de Competência Comunicativa Intercultural, defendendo um espaço mais amplo para desenvolver nos alunos a capacidade de interagir com outros povos e outras culturas através do entendimento e da compreensão.

Nesse sentido, a abordagem intercultural traz uma dimensão mais ampla para o tratamento da cultura no ensino de LE, ela objetiva minimizar algumas lacunas presentes no ensino de línguas, já que o domínio das quatro competências linguísticas não é suficiente para a comunicação (CANALE e SWAIN, 1983). O objetivo do ensino intercultural não é apenas aprender a cultura do *outro*, é aprender a partir do encontro das culturas envolvidas nesse processo. Essa abordagem pretende preparar o aluno para diálogos com o *outro* independente da sua nacionalidade. Podemos dizer que o aspecto intercultural é a existência de uma relação interdependente em determinado contexto entre sujeitos que coexistem. Portanto, podemos considerar que a sala de aula de língua estrangeira é uma situação propícia para esse processo (VILLEY, 2003, p. 152).

De acordo com Padilha (2004, p. 22), a educação intercultural se realiza pela e na interação dialógica entre culturas. A perspectiva cultural começa quando, ao reconhecermos o *outro*, começamos a perceber nossa própria cultura. Nesse sentido, o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECRL) refere:

Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo. No que diz respeito ao uso e à aprendizagem de línguas, o conhecimento que é posto em marcha não se encontra relacionado diretamente com a língua e a cultura de forma exclusiva. (...) O

conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para a comunicação intercultural. Estas diferentes áreas do conhecimento variam de indivíduo para indivíduo. Podem ser específicas de uma cultura, mas, de qualquer forma, estão relacionadas com parâmetros e constantes mais universais. (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Portanto, nessa perspectiva de interdependência entre língua e cultura, o componente intercultural inserido na aula de LE descaracteriza a aprendizagem exclusiva da cultura da língua-alvo e busca desenvolver a competência intercultural que se constitui a partir da relação estabelecida entre a cultura do aluno e a cultura da língua estrangeira. Logo, a interculturalidade na sala de aula de LE adota um plano reflexivo e relacional da cultura.

Podemos observar, então, que a proposta da abordagem intercultural para o ensino de LE possibilita um dinamismo dos componentes culturais presentes no processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, o aluno é dotado de dados e estratégias que o preparam para o encontro com o *outro* fundamentado na alteridade, facilitando a interação, fato que Abdallah-Pretceille (2005) chama de *competência intercultural*. Para a autora, o ensino descritivo de uma cultura estrangeira oferece apenas dados pontuais e fatuais que não prepara o aluno para o encontro com o *outro*. Uma abordagem de ensino de LE que possibilita o que de fato propõe a interculturalidade prepara o aluno para o domínio da situação de comunicação em sua globalidade, complexidades e nas suas múltiplas dimensões: linguísticas, sociológicas, psicológicas e culturais (ABDALLAH-PRETCEILLE, *op. cit.*).

Chaves *et al* (2012) apoiam a ideia de que a interculturalidade se define através do processo de troca entre culturas distintas, conceito que é novo, contudo, a existência objetiva da interculturalidade na sociedade é um fato antigo, já que os seres humanos sempre pertenceram a grupos culturais diferentes e os encontros e trocas realizados entre esses diferentes sistemas culturais são intermediados pela interculturalidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a interculturalidade acontece a partir do processo

interativo de encontros, trocas e compartilhamentos. Segundo os autores, a interculturalidade é o vetor responsável pela constante reconstrução da identidade na sua relação com a alteridade. A proposta intercultural para o ensino de língua prevê, então, a aceitação da diversidade, dos diferentes modos de olhar o mundo e das formas de vida diferentes. Em consequência, esse processo leva o sujeito a olhar para si mesmo e compreender que seus construtos são produtos de seu sistema cultural.

1.4.1. O componente intercultural na formação de professores de LE

Gonçalves (1999) aponta dois fatores que devem guiar a formação de um professor: a diversidade e a complexidade. Segundo o autor, a formação deve ser desenvolvida por um viés situacional e interacionista para promover no indivíduo a alteridade cultural junto com a capacidade de descentralização, só assim ele será capaz de lidar com as situações de dinâmicas interculturais. Essa perspectiva de formação é chamada pelo autor de pedagogia intercultural.

Em pesquisa desenvolvida na Universidade de Campinas – SP, Serrani (2005) observou que a formação teórica com caráter transdisciplinar na área de formação em letras apresenta diversas lacunas e limitações. Em seu estudo, a autora constatou que áreas do conhecimento como sociologia, teoria da comunicação e antropologia social, por exemplo, são as mais ausentes ou insuficientemente abordadas. Esses campos do conhecimento são justamente aqueles que emprestam fundamentos teóricos e metodológicos aos estudos interculturais. Nesse sentido, a autora conclui que:

[...] o componente sociocultural e a dimensão enunciativa da língua costumam ocupar lugares acessórios na maioria das grades curriculares, e que os enfoques interculturais que contemplam a diversidade de modo efetivo são muito escassos em programas e ementas. (SERRANI, op. cit, p.11).

Abordar aspectos (inter) culturais no ensino de LE determina que o professor assuma um papel de mediador entre a língua-cultura materna e a língua-cultura estrangeira do seu aluno que está adquirindo uma nova forma de atuar linguística e culturalmente.

Ao analisar discursivamente a posição do sujeito-professor nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), documento que inclui a *diversidade cultural* entre os temas transversais, Souza (2003) verificou que professores experimentam uma sensação de culpa e incompetência por não compreender as estratégias necessárias para pôr em prática o que sugere os PCN, já que isso exige, por parte do professor, formação e conhecimento de uma literatura que, possivelmente, será nova para ele. Nesse sentido, Coracini (2007, p. 158) aponta para a hipótese de uma formação que não prepara os professores para lidar com “a língua como um equívoco” e, como consequência, esses profissionais passam a atuar sem levar em conta os componentes sociodiscursivos:

Nós, professores e alunos, não estamos preparados para compreender que ensinar uma língua estrangeira é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, reconhecer o outro (e, portanto, de compreendê-lo); situações que provocam confrontos internos, contradições e conflitos que resultam do trabalho do inconsciente, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro, da diferença, da não-coincidência de si consigo mesmo, de si com os outros, do que se diz e do que se tem a intenção de dizer. (CORACINI, 2007, p. 158)

Diante do exposto, a proposta intercultural visa preparar alunos e professores para essa interação com o *outro* no sentido de gerar conhecimentos e estratégias para lidar com essas situações de estranhamentos e conflitos internos. Zarate (1986, p.37) considera que, dentro dessa abordagem, o professor é um agente de ensino e mediador cultural capaz de colaborar com a educação para a alteridade o que favorecerá o desenvolvimento de um saber-fazer social e de um “saber ser” permitindo ao aluno, e a ele mesmo, situar-se a si mesmo em seu próprio universo tornando-se, então, um sujeito

socialmente crítico e consciente. As Diretrizes Nacionais (2001) para os curso de letras preveem essa competência quando descrevem o perfil dos formandos:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (BRASIL, 2001, p. 2)

Percebe-se, então, que as Diretrizes Nacionais evidenciam a formação intercultural dos profissionais de letras. Destacamos “conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o *outro*” (grifo nosso) que estabelece uma relação direta com os pressupostos teóricos que usamos para tratar do termo interculturalidade. Abdallah-Preteille (2005, p. 101) colabora com a inserção da temática na formação de professores de línguas afirmando que eles precisam estar preparados diante da crescente pluralidade cultural. A autora justifica a provável negligência desse componente pelas dificuldades políticas e sociais que, mesmo reconhecendo a instituição educacional como um reforçado meio cultural, os aportes teóricos e a aquisição de experiência nesse domínio ainda não conquistaram os espaços merecidos nos currículos.

Se retomarmos a discussão sobre as representações sociais e transpusermos com o que se exige do profissional de letras – enquanto mediador cultural e promotor da educação para a alteridade – percebemos a necessidade de abordar os aspectos supracitados que estão em direta relação com o componente intercultural como estereótipos e representações, por exemplo. Tais aspectos quando tratados na formação do profissional de letras possibilita uma noção, por parte dos professores em formação, sobre suas próprias representações sociais sobre a língua-cultura ensinada, sendo o ponto de partida para atingir as diretrizes estabelecidas para sua atuação docente. Como cauciona Gardies (2003):

Os próprios professores não estão livres dos estereótipos e representações diversas sobre a língua que eles ensinam, eles precisam atuar no sentido oposto já que, muito mais do que pensamos,

eles atuam como agentes transmissores dessas imagens. (GARDIES, *op. cit.*, p. 108)

No mesmo sentido, as representações sociais podem contribuir para a formação da identidade na formação docente. As evidências observadas em nosso levantamento bibliográfico, apresentam o professor como um dos principais responsáveis pela seleção, veiculação e abordagem dada ao componente cultural no ensino de LE. A prática do professor é fruto das suas experiências de ensino e aprendizagem e, sendo a sala de aula um espaço de práticas sociais, suas representações sobre o seu fazer pedagógico são frutos de uma vivência que fornece subsídios para a construção da sua identidade e, por conseguinte, da sua prática.

Logo, torna-se imprescindível uma formação docente que não seja apenas voltada para aspectos didáticos e metodológicos. Diante da ampla discussão sobre a temática intercultural no ensino de línguas, é necessária uma estruturação nos cursos de formação que abra espaço para desenvolver uma atitude apropriada desses profissionais diante da proposta intercultural, possibilitando instrumentos para a prática e reflexão pedagógicas.

1.5. O paradigma reflexivo na construção de um *saber-fazer-pedagógico* intercultural

Nas seções anteriores, discutimos sobre a conceptualização de cultura, interculturalidade e a proposta intercultural para o ensino de LE. Pudemos observar, ao longo do nosso percurso teórico, que os termos cultura e interculturalidade, ao serem discutidos em diferentes campos de estudo, ganham diferentes concepções que são capazes de delimitar distintos objetos de análise. No quadro da Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino de línguas estrangeiras, observamos que a interculturalidade é apresentada não apenas como um fato detectável, mas sim como uma proposta de abordar os componentes culturais presentes no processo e ensino e

aprendizagem de uma língua. Explicitando nossa intenção de pesquisa, propusermos também uma discussão sobre representações sociais e formação de professores para, desse modo, alcançarmos o estado da arte do nosso objeto de estudo.

Acreditamos que a gênese das diferentes concepções sobre o tratamento do componente intercultural – ou até mesmo o não tratamento desse componente – está localizada, em dimensão mais expressiva, no processo de formação profissional dos professores de LE. Em um estudo desenvolvido nos Estados Unidos com professores de FLE, Ramond-Jurney (2006) verificou que parte expressiva desses profissionais admitem não abordar os aspectos interculturais nas suas aulas por dois principais motivos: eles acreditam que têm um conhecimento inapropriado ou escasso da cultura-alvo ou consideram que não possuem o conhecimento das estratégias necessárias para trabalhar com interculturalidade em sala de aula.

Nesta seção, apresentaremos o processo de reflexão como um meio para a construção de uma prática pedagógica voltada para o que de fato propõe a abordagem intercultural para o ensino de LE. Discutiremos a origem teórica da ação reflexiva na construção do “ser professor”, os requisitos elementares para a prática reflexiva, os instrumentos e procedimentos para documentação do processo reflexivo. Em seguida, adentrando especificamente em nosso objeto pesquisado, analisaremos nossos dados apresentando a possibilidade do processo reflexivo na (re)construção de uma prática pedagógica que atende aos aspectos interculturais no ensino de FLE.

1.5.1. O processo reflexivo na formação profissional

A reflexão é uma capacidade humana espontânea de se questionar sobre algum tema. Contudo, os primeiros ensaios que teorizaram a reflexão sobre a prática pedagógica enquanto posicionamento crítico de construção da prática são datados no

início do século XX pelo pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano John Dewey (Cf. ZEICHNER, 1993).

Para Dewey (*apud* ZEICHNER, 1993) a reflexão se define pelo seu aspecto cuidadoso, persistente e ativo sobre o que se pratica ou acredita ponderando as razões que o explicam e suas prováveis consequências. Sendo assim, o autor reconhece a ausência de linearidade da reflexão, já que ela não possui um sistema de elementos e procedimentos particulares. Não se trata, então, de um apanhado de técnicas que é ensinado, é uma forma de buscar soluções para os problemas, indo além de aspectos lógicos e racionais (ZEICHNER, *op. cit.*, p. 18).

O paradigma do professor-reflexivo pode ser considerado hoje em dia como um instrumento predominante na formação docente. Dentro desse modelo, os profissionais refletem e elaboram em cima da própria prática. Exige-se certa compreensão sobre o conhecimento, isto é, passa a ser insuficiente a detenção avulsa do saber, é necessário organizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo na prática pedagógica. Essa é, então, uma das principais competências do professor-reflexivo.

As interações na sala de aula são marcadas por um dinamismo que muitas vezes requerem um conhecimento prático original por parte do professor. Diante dessa imprevisão que compõe a sala de aula, os estudos de Schön (2000) ganham um caráter de pertinência, pois ele justifica que o profissional precisa ir além dos seus conhecimentos técnicos para a solução de situações específicas. De acordo com o autor, esse tecnicismo que compõe os currículos formadores de profissionais são insuficientes quando desvinculam a teoria da prática ou mesmo quando a teoria não é capaz de regular a prática. O teórico reforça sua ideia quando afirma que:

A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão-na-ação, característica de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática, e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem no fazer. (SCHÖN, 2000, p.133).

No mesmo sentido e tomando como ponto de partida as ideias de Schön, Perrenoud (2000, 2002) trata a prática reflexiva não como um modelo que pode oferecer aos professores saídas para problemas casuais ou emergenciais. O autor toma o processo de reflexão como um caminho para uma prática reflexiva permanente que acompanhará o profissional ao longo do seu trabalho. Por outro ângulo, Schön (2000, p. 202) define o profissional reflexivo como aquele que é capaz de reconhecer a prática da sua arte e do seu trabalho utilizando seus conhecimentos, adaptando-os e refinando-os de acordo com o grau das situações imprevisíveis e dinâmicas.

A prática do professor precisa ser respaldada pela sua ação, o que Schön (2000) chama de “reflexão-na-ação”. Trata-se de um processo reflexivo que começa antes, durante e depois da ação. Essa proposta implementa o saber teórico da universidade diretamente na escola, exigindo do professor uma postura investigativa sobre a sua própria prática. Tomada essa postura, ele passa a questionar, problematizar e gerar conjecturas testando-as continuamente.

Zeichner (1993) aponta a pluralidade e, algumas vezes, a falta de propriedade de uso do termo *reflexão*. Delimitando esse tópico, o autor reconhece a necessidade de se desenvolver um consenso esclarecedor sobre as mais diversificadas tentativas de conceituar o termo. Logo, ele desenvolve um panorama constituído por cinco tradições para a formação docente dentro do paradigma reflexivo. A primeira seria a *tradição acadêmica* que, de acordo com o autor, reflete sobre as disciplinas e suas representações com o objetivo de traduzir esse saber para os alunos; a segunda é a *tradição de eficiência social*, essa considera a aplicação de estratégias de ensino advindas de pesquisas com uma base de conhecimento que não é gerada pelo professor; a terceira trata-se da *tradição desenvolvimentista* que coloca o aluno como o ponto central da reflexão do professor; a quarta é a *tradição de reconstrução social* que estimula o profissional a refletir sobre a conjuntura política e social da escolaridade; e, a última, é a *tradição genérica* que se caracteriza pela falta de amplos esclarecimentos

e um direcionamento preciso, chamada pelo autor de “ensino reflexivo geral” (ZEICHNER, *op. cit.*, p. 24).

Zeichner (1993, p. 16) pressupõe que a reflexão na formação profissional docente “reconhece que o ensino precisa voltar às mãos dos professores”, admitindo que a sua principal fonte de conhecimento está sobre eles mesmos. Assim, para o autor, a construção profissional parte da experiência docente e é partir da reflexão que se atinge o *ser professor* (grifo do autor).

Diante da pluralismo e inconstâncias situacionais, o professor tem um papel mutável no exercício da sua profissão. Ser professor é, então, exercer uma atividade profissional que se renova em uma constante dinâmica proveniente do contexto de trabalho, ações, reflexões sobre as ações, relações política-pedagógicas, representações, demandas dos aprendizes, carga cultural e experiência de ensino-aprendizagem. Gonçalves (1999) propõe uma definição da atividade docente portadora de aspectos capazes de desenvolver uma educação humanizada e reflexiva que será assumida em nosso estudo:

Ser professor não deve ser tanto, afinal, saber muito, mas, sobretudo, saber conhecer-se e saber estar com, dando-se e compartilhando com os outros – alunos e colegas –, na diversidade e pluralidade da condição humana – o que se é, o que se sabe e o que se aprende. (GONÇALVES, *op. cit.*, p. 100).

Nesse sentido, Gonçalves (*op. cit.*) afirma que a formação de professores deve ir além de uma perspectiva crítica e reflexiva, adentrando em uma lógica intercultural e humanística o que acarretará uma práxis ética e deontologicamente orientada (GONÇALVES, *op. cit.*, p. 99).

1.5.2. Requisitos para tornar-se um profissional reflexivo

“Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos.” (Perrenoud, 2002, p.13)

A reflexão enquanto habilidade tácita por si só não corresponde ao que é proposto pelo paradigma reflexivo. O processo reflexivo tem uma estreita ligação com a identidade profissional. De acordo com Perrenoud (2002), ele demanda a consciência da natureza de si, o reconhecimento do seu papel e dos momentos inesperados e impensados da profissão, ou seja, pode ultrapassar muitos aspectos do saber profissional. Nas palavras do próprio autor:

[...] para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. O saber-analisar é uma condição necessária, mas não suficiente, da prática reflexiva, a qual exige uma postura, uma identidade em hábito específicos. (PERRENOUD, 2002, p.24).

Em se tratando especificamente da formação inicial, Zeichner (1993) expande o conceito de reflexão ao afirmar que a prática reflexiva deve ser desenvolvida desde os primeiros passos da carreira docente e reconhece que aprender a ensinar é um processo contínuo que se prolonga por toda a carreira do professor. Nesse sentido, o autor acredita que os formadores de professores precisam orientar os futuros professores a interiorizarem a habilidade de questionar, analisar e melhorar, no decorrer do tempo, a forma como ensina ou acredita que se deve ensinar. Assim, o autor põe em relevo o caráter autônomo da formação docente, em suas próprias palavras, os professores devem refletir “[...] responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, *op. cit.*, p. 17).

Abordando a autonomia no processo de formação inicial ou continuada, Perrenoud (2002) coloca em evidência a estreita relação de interdependência entre autonomia e reflexão. Mesmo que a profissionalização institucionalizada forneça uma série de recursos teóricos que pretendem guiar o trabalho docente, sabemos que a responsabilidade sobre a prática recai no professor. Logo, Perrenoud (*op. cit.*) afirma:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Dewey (*apud* ZEICHNER, 1993) aponta, através de ações e posturas, quais são os requisitos necessários no exercício da reflexão. São eles: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. A primeira, a abertura de espírito, atinge a habilidade de se ouvir mais do que apenas uma apreciação; essa postura implica uma sensível abertura para diversas alternativas e a admissão de que errar é uma probabilidade, até mesmo naquelas crenças que os professores têm mais fortemente e, por consequência, consideram inquestionáveis. Sobre essa postura, Zeichner (*op. cit.*, p. 18) afirma que os professores que possuem a abertura de espírito “[...] examinam constantemente as fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural e correto, e não descansam enquanto não descobrem as causas dos conflitos”.

A segunda ação articulada por Dewey e redefinida por Zeichner (1993) é a responsabilidade. Para os autores, essa atitude faz com que o professor reconheça seu papel diante das implicações de alguma ação. Deste modo, é necessário transpor os limites dos aspectos utilitários do fazer pedagógico e passar a se questionar sobre a forma como os resultados aparecem e para quem. Classificando essa atitude, Zeichner (*op. cit.*) estabelece três categorias de consequências da prática pedagógica: as *consequências pessoais*, que são os resultados do seu ensino nos autoconceitos dos

aprendizes; as *consequências acadêmicas*, que indicam como a forma de ensinar do professor influencia no desenvolvimento intelectual dos seus aprendizes e, por último e não menos importante, as *consequências sociais e políticas*, que estão em direta relação com a relevância do que – e como – está sendo ensinado influencia na vida dos alunos. Para o autor, a atitude de responsabilidade na ação de refletir não se resume apenas nessas consequências, mas também naquelas que são inesperadas no processo de ensino, o que, na nossa opinião, aufere mais relevância no processo de reflexão.

A última atitude discutida por Zeichner (*op. cit.*) diz respeito à sinceridade que deve respaldar a aplicação e análise transparente das duas ações anteriormente citadas. Diante dessa atitude, os professores são capazes de admitir para si mesmo os resultados da sua prática que passou pela abertura de espírito, pelo reconhecimento da responsabilidade e, acrescentamos, pela consciência das diferentes categorias de consequências citadas pelo autor, bem como aquelas consideradas imprevisíveis.

1.5.3. As etapas do processo reflexivo

Zeichner (1993) atribui ao processo reflexivo um caráter dinâmico, visto que não há uma série de métodos ou procedimentos específicos comum à todo processo reflexivo. Contudo, Schön (2000) sistematiza quatro fases recorrentes no processo reflexivo que origina uma nova epistemologia da prática.

A primeira é o *conhecimento na ação*. Essa fase diz respeito ao saber tácito do professor que é revelado através das suas ações e é capaz de dimensionar a sua prática pedagógica. Essa etapa pode ser considerada como precedente ao processo reflexivo, já que está inserida em uma conjuntura rotineira, e por anteceder a reflexão, pode acontecer inconscientemente (SCHÖN, 2000).

A segunda fase elencada por Schön (2000) é a *reflexão na ação* que ocorre durante a execução de uma ação do professor. Nessa etapa já é possível redimensionar a prática do professor no meio de uma ação, sobretudo em situações aperiódicas. Certamente, essa etapa, o *conhecimento na ação*, traz os procedimentos técnicos e teóricos que o professor conhece e que, por vezes, não são suficientes para resolução de alguns problemas. A autora explica que essa fase tem um caráter crítico que permite a resolução imediata de uma ação, bem como os primeiros questionamentos sobre o percurso que determinou a situação (SCHÖN, *op. cit.* p. 80).

A terceira fase ocorre *a posteriori* das ações. Chamada pelo autor de *reflexão sobre a ação*, ela é caracterizada pela ponderação, por parte do professor, sobre o que aconteceu na aula e, conseqüentemente, as descrições que foram tomadas durante a etapa de *reflexão na ação*. Para Perrenoud (2002):

[...] a reflexão na ação é o modo de funcionamento de uma competência de alto nível, enquanto que a reflexão sobre a ação é uma fonte de auto-informação e de evolução das competências e dos saberes profissionais. (PERRENOUD, *op. cit.*, p.25)

A quarta fase descrita por Schön (2000) é a *reflexão sobre a reflexão na ação*, etapa categórica no desenvolvimento do conhecimento profissional. Durante essa fase o professor reflete sobre o “que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, *op. cit.*, p. 83).

Depois de passar por essas quatro etapas do processo reflexivo, Alarcão (2003) adiciona uma nova fase que não foi mencionada na obra de Schön (2000), chamada pela autora de *reflexão para ação*. Ela afirma que, a partir das reflexões anteriores, os professores passam a elaborar suas ações para empregá-las em situações similares àquelas que as geraram, possibilitando uma futura ponderação.

1.5.4. Instrumentos relacionados à prática reflexiva

Diante da complexidade e dinamismo que compõe o processo reflexivo e encontrando uma forma de difundir os resultados de uma reflexão, nos deparamos com um grande desafio: o registro das etapas da prática reflexiva. Ao considerarmos o caráter efêmero das ações e das reflexões sobre elas, observamos que, para o cumprimento desse processo dentro das etapas que ele propõe, o profissional reflexivo precisa encontrar subsídios para registrar suas atividades e ver-se enquanto produtor e analista de um saber através desse artifício.

Se considerarmos o processo reflexivo enquanto instrumento para o desenvolvimento, reelaboração e compreensão da prática na formação de professores de LE, torna-se necessária uma documentação de dados ordenada que possibilite um aprofundamento em suas ações, representações e pressupostos (BAILEY, 1997 *apud* NASCENTE, 2008).

Tratando desse modelo de formação dentro da formação inicial do profissional de Letras, Vieira-Abrahão (2004) também reconhece a necessidade de que ele seja desenvolvido através de registros. Ela sugere que instrumentos como diários acadêmicos e escritas autobiográficas são pertinentes para documentar o processo de reflexão, bem como planejamento e aplicação de aulas durante os estágios e o incremento de seções reflexivas com os futuros professores.

Em estudo bibliográfico sobre os métodos e procedimentos para a formação reflexiva inicial ou continuada de professores, Gimenez *et. al.* (2004) reagruparam os meios de registros possíveis para uma formação dentro desse paradigma:

Procedimentos e métodos	Descrição
Diários reflexivos	Caracteriza-se como a produção escrita sobre a própria prática desenvolvida pelos professores. Esta escrita se dá em nível metacognitivo por requerer que explicitem o que sabem, o que fazem e por que fazem desta maneira. Este instrumento pode ser analisado quanto a forma ou ao conteúdo da linguagem. A escrita é guiada pelos níveis sugeridos por Smyth (1992): Descrever (o que faço?), Informar (qual o significado de minhas ações?), Confrontar (como me tornei assim?) e Reconstruir (como posso fazer as coisas de modo diferente?)
Diários reflexivos ou introspectivos	Compreende 5 fases, segundo Bartlett (1990): mapear, informar, contestar, avaliar e agir. Mapear (observação e coleta de evidências sobre a própria prática), Informar (retomar registros anteriores para explicar porque o ensino ocorreu da forma que ocorreu), Contestar (questionamento de idéias e estruturas que embasam prática observada, buscando inconsistências, contradições), Avaliar (busca de caminhos consistentes, alternativas de ação), Agir (colocar em prática novas idéias).
Questionários	Composto por perguntas que visam a “avaliar criticamente sua maneira de ensinar, decidir se aspectos da sua prática devem ser mudados e desenvolver estratégias para essas mudanças, monitorando seus efeitos para implementá-las” (Liberali, 2000)
Sessões reflexivas	Reuniões entre o professor e os profissionais em pré-serviço ou em serviço nas quais se procura descrever as ações desenvolvidas em sala de aula: considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino: explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir; refletir sobre as conseqüências de seu trabalho no aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para sua prática.
Observação de aulas e sessões de visionamento	Instrumento voltado para a coleta de informações em determinada sala de aula. Pode ocorrer via recursos de áudio, vídeo ou com a presença de outro profissional da área (<i>peer observation</i>). Nesta última é proposto que o observador limite-se a assistir e coletar dados para que então com auxílio deste ‘outro olhar’ o professor possa compará-lo a sua visão do que ocorre na sala e repensar sua prática.

FIGURA 3 - Procedimentos e métodos para a prática reflexiva (GIMENEZ *et al*, 2004)

Avaliando preliminarmente esses procedimentos, Gimenez *et. al.* (2004) observam que cada um deles nos fornece diferentes perspectivas e interpretações de reflexão, não apenas pelas suas especificidades, mas também pelo foco que é dado por meio dos questionamentos. As autoras aferem um caráter mais tecnicista a alguns instrumentos, como as observações de aulas, por exemplo, e a amplitude de outros, como as sessões reflexivas, que podem ir além da conjuntura técnica e institucional enquadrando-se na construção do próprio papel da educação (GIMENEZ *et al.*, 2004).

1.5.5. O paradigma reflexivo e a formação inicial de professores de LE

Considerando que o processo reflexivo visa constituir uma nova epistemologia da prática (Schön, 2000), muitas pesquisas concentram suas análises do paradigma reflexivo na formação continuada. Isso certamente acontece em decorrência da necessidade de se estudar, a médio ou longo prazo e na prática, a construção do saber no processo reflexivo de professores que já atuam em alguma instituição. No entanto, em nosso estudo, propomos um modelo de formação dentro do paradigma reflexivo na formação inicial. Antes da análise do início da prática do futuro professor, acreditamos que as reflexões sobre suas pressuposições, representações, saberes e expectativas sobre a futura prática são construtos passíveis à reflexão. Trata-se, então, de uma proposta reflexiva que começaria na fase inconsciente do processo, um aprofundamento no que Schön (2000) chamou de *conhecimento na ação*.

Mesmo que a prática reflexiva seja um objeto de estudos na Linguística Aplicada há muito tempo e apresente-se como o modelo mais utilizado no programas de formação de professores, Lombardi (2006 *apud* NASCENTE, 2008) alerta que esse modelo de formação é muitas vezes negligenciado durante a formação inicial no ensino superior. Deste modo, a formação inicial é tradicionalmente arquitetada como um momento prévio à prática que tem o objetivo de fornecer um conjunto de teorias que guiarão a prática.

No entanto, sabemos que a adaptação da teoria para a prática não acontece imediata e espontaneamente. Reconhecemos também que, diante de circunstâncias caracterizadas pela ausência e escassez de conhecimento teórico ou mesmo daquelas que são imprevisíveis e exige um imediato conhecimento prático, os professores recorrem às suas experiências de ensino-aprendizagem e representações pedagógicas para resolver problemas.

Lombardi (2006, *apud* NASCENTE, 2008) admite que nos cursos de Letras ainda há um recorte visível que segmenta as disciplinas que constituem a tradição teórica na área do conhecimento, como Linguística e Literatura, por exemplo, e as disciplinas que associam-se à prática, à exemplo de didática e prática de ensino.

Mesmo que durante a formação inicial seja possível existir tal desarticulação, as demandas da prática não possibilitam essa dissociação, sobretudo quando considera-se a potencialidade e relevância dos conhecimentos teóricos, como os supracitados Linguística e Literatura, no desenvolvimento da *práxis* e na construção de um conhecimento crítico sobre ela.

Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2004) acredita que as práticas reflexivas devem ser motivadas desde a licenciatura para minorar o distanciamento entre as teorias e a prática profissional. Essa atitude eleva o profissional de Letras de uma postura passiva no processo de formação inicial para autor da sua construção profissional.

Quando possibilitamos aos futuros professores um conhecimento articulado entre prática e teoria seguido dos pressupostos que compõem o paradigma reflexivo, já antecipamos na formação inicial a construção de um saber prático. Logo, a formação inicial voltada para a prática reflexiva, transforma a busca pelo conhecimento teórico reformulando diante dele o questionamento de “o que é?” para “como ensiná-lo?” e “quais são suas implicações na minha – futura – prática?”.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

2.1. Delineamento Metodológico

Nesse capítulo, buscaremos descrever o paradigma metodológico aplicado no desenvolvimento do nosso estudo: o processo de coleta dos dados, a constituição do nosso *corpus* e os procedimentos de análise. Definiremos a metodologia adotada com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa e interpretativista. Descreveremos as etapas que categorizam os procedimentos da nossa pesquisa. Em seguida, delinearemos o contexto do nosso estudo através da descrição dos dados demográficos dos nossos informantes. Na última seção, apresentaremos os nossos instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Para melhor compreensão das nossas escolhas metodológicas, retomamos os objetivos que guiam o nosso estudo.

Objetivo geral:

Analisar a prática reflexiva dos professores em formação inicial acerca das suas representações sociais e representações pedagógicas, especificamente no que diz respeito à abordagem intercultural no ensino de FLE.

Objetivos específicos:

- Identificar as representações sociais dos professores em formação inicial ligadas à língua francesa;
- Analisar as representações pedagógicas sobre a abordagem do componente cultural no ensino de FLE;
- Verificar as contribuições do processo reflexivo, especificamente da sessão reflexiva, na (re)construção das representações sociais e pedagógicas.

2.1.1. Tipologia da pesquisa

Tendo em vista que a nossa análise consistirá na descrição e interpretação do nosso objeto pesquisado, o paradigma metodológico adotado em nosso estudo é o qualitativo de natureza interpretativista. Dentro dessa formulação de pesquisa, Bazarim (2008) afirma que a LA se posiciona em uma relação linear entre a realidade e a interdisciplinaridade.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa tem como objetivo entender e interpretar fenômenos sociais dentro de determinado contexto. Em se tratando do aspecto interpretativista, a autora menciona alguns procedimentos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, entre eles, ela destaca a importância da criação de um ambiente interdisciplinar que envolva diferentes campos de conhecimento. Contudo, mesmo dentro desse conjunto de áreas que se relacionam e complementam, é primeiramente necessário delimitar o problema a ser estudado. Para tanto, ela sugere a elaboração de perguntas norteadoras e de objetivos de pesquisa que gerem problematizações. Por fim, Bortoni-Ricardo (*op. cit.*) afirma que é necessário gerar asserções pertinentes à investigação proposta. Segundo a autora, a asserção é “um enunciado afirmativo, no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (p. 53).

Rees (2008) aponta a pluralidade conceitual da pesquisa quantitativa resultante de origens epistemológicas e campos de estudos variados. No entanto, o que vemos em comum em todas as tentativas de conceptualização do método é a interpretação de um fenômeno social considerando o contexto de vivência. A autora aponta a semelhança entre a pesquisa qualitativa e o paradigma construtivista. Tal similaridade é observada pela oposição entre os paradigmas construtivista e positivista, já que esse último encontra-se igualmente em relação oposta ao qualitativo. Para a autora, dentro do modelo construtivista a realidade é analisada em seu caráter dinâmico, construtivo e

contextualizado. Nesse sentido, ela indica o rompimento com a objetividade e as consequentes implicações no posicionamento do pesquisador:

A pesquisa qualitativa, ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída, postula a impossibilidade da objetividade. A subjetividade é considerada um fator integral de qualquer pesquisa humana. Ao observar de forma participativa, a dualidade cartesiana de “observador” e “observado” é rompida. O investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado. Como a subjetividade faz parte dos trabalhos qualitativos, é preciso refletir sobre sua representação, ao permitir que as vozes, tanto do pesquisador/observador quanto dos participantes/observados, sejam ouvidas. (REES, *op. cit.*, p. 258).

Portanto, nessa pesquisa, consideraremos nossos informantes – professores em formação inicial – como atores do seu processo de formação, capazes de reconstruir e conferir significados aos seus saberes e representações que estão direta ou indiretamente ligados às suas percepções de prática pedagógica no tratamento do componente (inter)cultural no ensino de FLE.

2.1.2. Etapas da pesquisa

Para alcançar nossos objetivos de pesquisa, estruturamos esse estudo em duas etapas descritas nas subseções seguintes.

2.1.2.1 Primeira etapa

O objetivo central dessa primeira etapa foi identificar as marcas representacionais presentes nos professores de francês em formação inicial. Para tanto, fizemos a aplicação de um questionário (Anexo A) semiestruturado elaborado para obter informações de natureza qualitativa. Fizemos também o levantamento das informações pessoais, da trajetória e perfil de aprendizagem dos nossos informantes. Além das representações sociais, buscamos aqui identificar as perspectivas de cultura e

interculturalidade, bem como as implicações no ensino e aprendizagem de língua francesa de nossos informantes.

2.1.2.2. Segunda etapa

Nessa etapa o objetivo foi analisar o processo de reflexão sobre as representações sociais, perspectivas de cultura e interculturalidade e suas possíveis implicações na prática pedagógica. Assim sendo, desenvolvemos uma sessão reflexiva com um grupo de informantes que foram selecionados da primeira etapa. A amostragem escolhida para participar dessa fase do estudo se deu pela disposição dos informantes convidados, pela disponibilidade de tempo e correspondência de horários para o encontro.

A sessão reflexiva foi direcionada pela compilação dos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa. Em caráter semiestruturado, os participantes reagiram às respostas que foram organizadas em tabelas, em seguida respondiam a novas perguntas. Esse momento da pesquisa também nos ajudou para melhor esclarecer as respostas obtidas na primeira fase do estudo. A sessão reflexiva foi gravada em áudio e parcialmente transcrita para a análise.

2.1.3. Participantes da pesquisa

Os questionários que compõem a primeira etapa da nossa pesquisa foram respondidos por dezoito alunos do curso de Licenciatura plena em Letras de duas instituições federais de ensino superior da Paraíba, sendo oito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (doravante Grupo 1 ou G1) e dez da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (doravante Grupo 2 ou G2). A escolha dessas duas instituições se deu pela facilidade de acesso aos informantes, todos professores de

francês em formação inicial. No primeiro momento, buscamos informações sobre o perfil dos sujeitos pesquisados. Essas informações sobre nossos informantes seguem compiladas nas subseções seguintes.

2.1.3.1. Grupo 1

O primeiro grupo composto de oito informantes (doravante i) em formação inicial da UFPB. Todos cursam Letras com habilitação unicamente em língua francesa, sendo a maioria do sexo feminino e com a média de idade de 22,8 anos.

	Idade	Sexo
G1-i01	24	F
G1-i02	20	F
G1-i03	26	F
G1-i04	23	M
G1-i05	23	F
G1-i06	24	F
G1-i07	20	F
G1-i08	23	F

Tabela 1 – Dados demográficos G1

Em nosso questionário, também fizemos um breve levantamento de alguns aspectos referentes à experiência de ensino-aprendizagem de FLE do grupo em questão. Segue abaixo a compilação desses dados.

	Estuda francês em outra instituição	Horas/aula de francês semanais	Estudou francês antes de ingressar na Licenciatura	Já leciona FLE	Período atual da licenciatura
G1-i01	Sim	09	Sim	Não	3º
G1-i02	Não	04	Sim	Não	6º
G1-i03	Não	04	Não	Não	N/N
G1-i04	Não	10	Não	Não	6º
G1-i05	Não	04	Não	Não	6º
G1-i06	Não	10	Não	Não	6º
G1-i07	Não	06	Sim	Sim	N/N
G1-i08	Sim	08	Sim	Sim	7º

Tabela 2 – Apresentação do G1.

2.1.3.2. Grupo 2

Assim como no Grupo 1, os informantes do Grupo 2 que responderam ao questionário são professores em formação inicial, contudo de outra instituição: UFCG. Todos cursam Letras com dupla habilitação, sendo elas Língua Portuguesa e Língua Francesa. Do mesmo modo que o primeiro grupo, a maioria dos participantes do Grupo 2 é do sexo feminino e a média de idade é de 20,4 anos.

	Idade	Sexo
G2-i01	17	F
G2-i02	19	F
G2-i03	18	F
G2-i04	18	F
G2-i05	18	M
G2-i06	22	F
G2-i07	30	F
G2-i08	22	F
G2-i09	18	M
G2-i10	22	F

Tabela 3 – Dados demográficos G2

Referente à experiência de ensino-aprendizagem de FLE, levantamos alguns dados sobre o Grupo 2 que explicitam tais aspectos:

	Estuda francês em outra instituição	Horas/aula de francês semanais	Estudou francês antes de ingressar na Licenciatura	Já leciona FLE	Período atual da licenciatura
G2-i01	Não	04	Não	Não	3º
G2-i02	Não	04	Não	Não	3º
G2-i03	Não	04	Não	Não	3º
G2-i04	Não	04	Não	Não	1º
G2-i05	Não	04	Não	Não	N/N
G2-i06	Não	04	Não	Não	1º
G2-i07	Não	04	Sim	Não	1º
G2-i08	Não	04	Não	Não	1º
G2-i09	Não	04	Não	Não	3º
G2-i10	Sim	06	Não	Não	3º

Tabela 4 – Apresentação do G2.

2.1.4 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada no período entre junho de 2012 e junho de 2013. Utilizamos dois instrumentos de coletas de dados: questionários e sessão reflexiva.

2.1.4.1. Questionários

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o instrumento questionário tem ganhado um amplo espaço nas pesquisas em Psicologia, Antropologia Social e Sociologia. Da mesma forma, podemos constatar que esse instrumento vem sendo usado com bastante frequência nas pesquisas em LA. Diante dessa verificação, a autora cita importantes considerações para a elaboração e condução desse instrumento no campo da pesquisa. A principal consideração diz respeito à postura do pesquisador que deve ser cuidadosa para não influenciar nas respostas dos informantes. Aspecto que consideramos em todas as fases do nosso estudo para que preservássemos a validade dos nossos dados.

Nesse sentido, o questionário que constitui a primeira etapa da nossa pesquisa, foi elaborado em três partes: a primeira traçava o perfil do informante, a segunda fez o levantamento de algumas características do perfil de ensino-aprendizagem, a terceira abordou a opinião dos informantes sobre alguns aspectos teórico-metodológicos para o tratamento do componente intercultural no ensino de LE e buscou apanhar as marcas de representações sociais sobre a língua francesa. Essa última parte foi elaborada a partir do repertório dos campos representacionais de Boyer (1995), modelo de categorização que o pesquisador utilizou em seus estudos apoiando-se no aporte teórico da didática de línguas e da psicologia social.

2.1.4.2. Sessão Reflexiva

Esse instrumento de coleta de dados compõe a segunda etapa da nossa pesquisa. Ele foi utilizado e desenvolvido em nosso estudo apoiando-se principalmente nos estudos de Shön (2000), Zeichner (1993) e Perrenoud (2000, 2002) sobre a prática reflexiva na formação profissional. Gimenez *et al* (2004) definem a sessão reflexiva como:

Reuniões entre o professor e os profissionais em pré-serviço ou em serviço nas quais se procura descrever as ações desenvolvidas em sala de aula: considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino: explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir, refletir sobre as consequências de seu trabalho no aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para a prática. (GIMENEZ *et al*, op. cit., p. 03).

Magalhães (1998, *apud* GIMENEZ *et al*, 2004), discorrendo sobre projetos de formação continuada de professores, aponta a importante contribuição desse instrumento para a compreensão e questionamento das práticas discursivas da sala de aula. Segundo o autor, as sessões reflexivas podem servir para que pesquisadores externos explicitem e problematizem a maneira que professores compreendem sua prática no contexto de ensino e aprendizagem.

O autor também ressalta a impossibilidade de haver neutralidade nas sessões reflexivas enquanto prática discursiva em sala de aula. Elas são sempre transmissoras de ideologias, representações e valores. Considerando esse fato, nossa análise dos dados obtidos por meio desse instrumento de coleta consistirá na descrição que fornecerá subsídios para transpor os dados obtidos nas etapas anteriores com a reflexão.

O nosso estudo é composto por uma sessão reflexiva que foi voltada para a análise das representações sociais e concepções dos nossos informantes sobre cultura,

interculturalidade e suas implicações na prática pedagógica. Com esse instrumento de coleta, objetivamos analisar a dinâmica das representações através da reflexão e da interação entre os informantes. Para tanto, a sessão reflexiva foi ministrada a partir dos resultados obtidos por meio dos questionários que todos os participantes desta segunda etapa responderam anteriormente.

3 A CONSTRUÇÃO DE UM *SABER-FAZER- PEDAGÓGICO* INTERCULTURAL

3.1. O lugar da interculturalidade nas representações pedagógicas

“A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93)

Diante da abordagem intercultural para o ensino da cultura estrangeira, o papel do professor é visto pelo filtro de uma série de procedimentos que dependem das suas representações sobre o tema, por isso a formação da identidade docente tem ocupado um espaço importante na agenda de pesquisas em linguística aplicada. Os professores e, em nosso caso particular, os professores em formação inicial, constroem suas representações acerca do seus papéis profissionais tomando como referência as suas experiências de aprendizagem enquanto aluno e professor em formação. Beacco (2005) nos apresenta esse fato enquanto uma “cultura educacional” que é construída a partir dos hábitos e rotinas institucionais, marcadas pelas representações dos professores e alunos sobre o papel de cada um deles no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, não há como analisar tais representações sem deparar-se com relevantes traços das identidades docentes dos nossos informantes. Sêga (2000) afirma que a representação, enquanto conhecimento prático, é capaz de orientar as condutas e as práticas sociais. Submergindo essa assertiva nos estudos da linguística aplicada, acreditamos que a atividade docente se constitui através dos valores naturalmente refletidos pelos professores através das suas representações para dar sentido à sua prática. Em outras palavras, o papel que as representações exercem na construção da identidade social também será exercido na identidade profissional.

Lázár (2005) coloca em evidência a relevância das pesquisas sobre representações na formação docente ao afirmar que o processo de ensino e aprendizagem recebe uma grande influência das representações dos professores.

Acreditando no relevante papel das representações na prática pedagógica, nós analisamos as representações dos nossos informantes sobre o ensino e aprendizagem de FLE. Partimos para uma análise global, onde eles responderam questões sem nenhum tipo de direcionamento ao ensino intercultural de FLE, para que pudéssemos encontrar o espaço que o componente (inter)cultural ocupa nas representações dos professores em formação inicial em questão.

3.1.1. O lugar da cultura nas representações de proficiência

Com o objetivo de obter as representações sobre as competências necessárias para considerar um estrangeiro proficiente na LE, questionamos nossos informantes sobre suas representações de proficiência em língua francesa. As repostas seguem compiladas na tabela¹ abaixo:

O que se exige para que possamos considerar um falante estrangeiro proficiente em língua francesa? (Questão 2.6 do questionário)	
G1-i01	Uma boa articulação da língua padrão e uma distinção favorável dos fonemas.
G1-i02	Domínio da LE (vocabulário, compreensão, coerência na estrutura falada).
G1-i03	A perda do sotaque, domínio do vocabulário e sintaxe (variante padrão e não padrão).
G1-i04	Conhecimento sobre a língua, a cultura, a literatura e dos acentos mais importantes.
G1-i05	Que o falante tenha um bom conhecimento da estrutura e regras da língua e conheça os seus diferentes contexto de uso.
G1-i06	Domínio em língua francesa (oral/escrita), conhecimento cultural.
G1-i07	Acho que o falante deve ser consciente da língua e saber usar nos determinados contextos sociais.
G1-i08	Fluência, vocabulário amplo.
G2-i01	O conceito de bilinguismo muito é discutido, no meu ponto de vista, alguém que consegue se comunicar em âmbitos orais e escritos em língua francesa, já pode se considerar proficiente.
G2-i02	Que ele consiga se comunicar sem muita dificuldade na usando o francês.
G2-i03	Que ele possua pelo menos as 4 competências básicas (ouvir, falar, escrever, ler) em língua francesa.
G2-i04	Bem, é importante considerar a expressão escrita e oral, a compreensão escrita e oral. Porém, não bastará apenas cumprir com esses dois requisitos, pois saber onde empregar e qual fala empregar é fundamental. Com isso, a cultura é indispensável.
G2-i05	Uma fala clara uma boa compreensão e uma boa escrita.
G2-i06	A questão da escrita e da fala.

¹ Repostas transcritas conforme foram escritas pelos informantes. O que se aplicará em todas as tabelas deste capítulo.

G2-i07	Para que um falante estrangeiro seja considerado proficiente em língua francesa é dominar as quatro habilidades: compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita.
G2-i08	Para que um estrangeiro possa ser considerado proficiente na língua francesa, ele tem que não apenas entender o que lhe falam, mas falar fluentemente e saber o que está falando e com as características que o falante nativo tem.
G2-i09	Conseguir desenvolver as quatro competências linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar).
G2-i10	Dominar a língua, saber da cultura.

TABELA 5 - O espaço dos aspectos interculturais na representação de proficiência.

Quando analisamos a Tabela 5, sobre o que se exige de um falante não nativo para que ele seja considerado proficiente em língua francesa, mesmo que o conhecimento sobre a cultura do *outro* e de alguns aspectos socioculturais tenham sido mencionados, percebemos que a maioria dos nossos informantes ainda carrega a concepção de que os aspectos formais da língua e as quadro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) são suficientes para designar a proficiência na língua estrangeira.

Os aspectos estruturais da língua são evidenciados na representação de proficiência dos nossos informantes e especificados em elementos gramaticais como fonéticos (G1-i01) e lexicais (G1-i02, G1-i03), por exemplo. Podemos destacar também aqueles informantes (G1-i02, G1-i06, G2-i07, G2-i10) que associam, em suas representações, proficiência ao domínio da língua prioritariamente enquanto norma. Neste aspecto, retomamos a noção de proficiência linguística, subsidiada pela competência comunicativa proposta por Hymes (1972) já que, para ele, “existem regras de uso [da língua] sem os quais as regras da gramática seriam inúteis” (HYMES, *op. cit.* p 60).

Essa percepção normativa e de instrumentalidade da LE persiste em nossos resultados quando observamos e interpretamos uma representação de proficiência associada às quatro habilidades mencionadas pelos informantes G2-i03, G2-i07 e G2-i09 (ouvir, falar, ler e escrever) aludidas, na maioria das vezes, de um modo simplificado. Destacamos informação da mesma natureza mencionada por G2-i04, contudo ele

conclui com uma representação de proficiência que trata a língua enquanto prática social colocando em relevo o contexto de uso e apontando o conhecimento sobre a cultura como um importante elemento nesse sentido: “Porém, não bastará apenas cumprir com esses dois requisitos expressão escrita e oral, a compreensão escrita e oral, pois saber onde empregar e qual fala empregar é fundamental. Com isso, a cultura é indispensável”. O mesmo evento representacional é encontrado no que é mencionado por G1-i07 ao responder que para ser considerado proficiente “o falante deve ser consciente da língua e saber usar nos determinados contextos sociais”. No mesmo sentido, G1-i05 faz uma alusão aos aspectos estruturais da LE seguido do conhecimento dos diferentes contextos de uso para caracterizar um falante proficiente.

Nessa perspectiva, discutindo a sistematização do processo de ensino e aprendizagem de LE, retomamos a afirmação de Canale e Swain (1980) sobre a necessidade de gerar uma difusão que possibilite a junção das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) com as competências estratégica, discursiva, gramatical e sociolinguística:

[...] a integração das áreas de competência citadas anteriormente (ouvir, falar, ler e escrever); conhecimento das necessidades comunicativas, considerando as necessidades e os desejos do aluno, procurando proporcionar aquilo que mais certamente ele deverá encontrar em uma situação real; interação realística e significativa em sala de aula; utilização das habilidades linguísticas que o aluno já possui na sua primeira língua; integração da cultura de língua estrangeira com o conhecimento geral do aluno. (CANALE, *op. cit.*, p. 28).

Embora encontremos na Tabela 5 alguns elementos que envolvem a cultura na representação de competência, elas estão quase que unicamente associadas ao “conhecer”, “saber” e “dominar” a cultura da LE, o que negligencia o uso e a comunicação. Não são frequentes as alusões de caráter relacional que trata o componente cultural dentro de uma competência. Na representação de G2-i08 observamos um traço representacional que desvia a atenção das particularidades do

falante de uma LE. O informante representa que para ser proficiente é preciso “não apenas entender o que lhe falam, mas falar fluentemente e saber o que está falando e com as características que o falante nativo tem”. Essa representação não considera a relação dialógica entre as culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem que, de acordo com Padilha (2004), caracteriza a abordagem intercultural.

3.1.2 O lugar da cultura nas representações sobre o uso do livro didático

Em seguida, ainda na globalidade das representações sobre ensino e aprendizagem, questionamos os professores em formação inicial sobre o papel do livro didático, suas potencialidades e uso pelo professor:

Enquanto professor ou futuro professor de FLE, quais aspectos você acredita que podem/devem ser explorados no Livro Didático de Francês? (Questão 2.5 do questionário)	
G1-i01	Formas de escrever e aplicar o conteúdo aprendido na língua enquanto oral.
G1-i02	Gramática, texto, exercícios, etc.
G1-i03	Não pretendo ser professora de francês.
G1-i04	Cultura, língua (gramática), conversação
G1-i05	O aspecto interativo, de interação
G1-i06	Expressão oral e escrita, vocabulário.
G1-i07	O livro didático deve explorar aspectos culturais, gramaticais e fonéticos
G1-i08	Pontos gramaticais, textos, pontos de compreensão oral.
G2-i01	Acho que o livro didático deve ser usado em casa, como exercício e revisão daquilo que foi visto, para que os alunos não fiquem sem contato com a língua estudada.
G2-i02	Acho que aspectos culturais devem ser mais explorados.
G2-i03	Acho que todos os aspectos do livro didático devem ser explorados.
G2-i04	Se apegar sempre ao livro é um erro grave, já que o manual não é o único meio de aprendizagem. É importante saber que o manual auxilia o professor em seu ensino, mas nem sempre dá meios para que o aluno encare a língua como natural, cabe ao professor fazer isso.
G2-i05	Creio que a fala e a escuta poderia ser bem mais exploradas do que são atualmente, visando um melhor aprendizado da língua como um todo.
G2-i06	Tanto a parte formal, o básico da LE, como também questões culturais, que também é importante na formação dos alunos.
G2-i07	Os aspectos que podem/devem ser explorados em um livro didático de francês são as habilidades que um falante de uma língua deve ter ao longo da sua aprendizagem em outro idioma: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita.
G2-i08	O livro didático deve ser explorado ao máximo, pois nele tudo pode ser útil para o aluno que quer aprender e para o professor que tem em suas mãos mais um auxílio para seus alunos.
G2-i09	Desmistificação e descentralização do francês na França, Francofonia; Diversidade de gêneros textuais; literatura; Tópicos mais aprofundados de cultura.
G2-i10	De tudo um pouco, principalmente seus costumes.

TABELA 6 - O espaço dos aspectos interculturais na representação sobre o uso do livro didático.

Partindo para a análise dos aspectos citados pelos nossos informantes acerca do livro didático, em princípio, podemos observar que eles estão predominantemente associados a uma representação do processo de ensino aprendizagem voltada para uma abordagem estrutural da língua. Em meio aos que especificaram o que deve ser explorado pelo livro didático, seis informantes desta pesquisa (G1-i04, G1-i07, G2-i02, G2-i06, G2-i09, G2-i10) mencionam o componente cultural. Entre essas alusões, encontramos o reconhecimento da necessidade de existir mais espaço para o componente cultural no livro didático: “acho que aspectos culturais devem ser mais explorados” (G2-i02). Do mesmo modo, encontramos a relevância do elemento cultural representada na resposta de G2-i06: “questões culturais, que também é importante na formação dos alunos”, embora esse elemento seja classificado em um encadeamento fragmentado do que o informante representa como sendo “o básico da LE”.

Localizamos também uma referência na resposta de G2-i09 que manifesta a insuficiência ou indiligência no tratamento dos elementos culturais no livro didático – “tópicos mais aprofundados de cultura” – e a necessidade de haver uma abordagem não hegemônica para tratar das culturas apresentadas – “Desmistificação e descentralização do francês na França, Francofonia”.

Essas representações sobre os tópicos que devem ser abordados no livro didático nos permitem reafirmar o que foi citado anteriormente sobre o pouco espaço que é dado aos componentes socioculturais e interculturais no processo de ensino e aprendizagem de uma LE (SERRANI, 2005), já que podemos conjeturar, apoiados na teoria das representações sociais (JODELET, 1999), que esses dados, tratados enquanto representação, são reflexos da experiência das práticas sociais dos nossos informantes.

3.1.3 Representações sobre recursos favoráveis ao componente cultural

Com o objetivo de identificar as representações no ensino e aprendizagem de língua-cultura, a segunda parte do nosso questionário teve o objetivo de colocar em evidência as representações sobre recursos didáticos favoráveis à uma abordagem do elemento cultural, o que exigiu dos nossos informantes uma busca pelas imagens representacionais que envolvem a prática de ensino do componente intercultural. Essa foi a ocasião que o nosso questionário provisionou os primeiros direcionamentos à particularização do nosso objeto de estudo.

Recursos que podem ser usados para explorar os aspectos (inter)culturais nas aulas de FLE (Questão 3.2 do questionário)	
G1i1	Gastronomia, filmes, livro didático, revistas, internet
G1i2	Revistas, filmes, vídeos, sites
G1i3	Música, filme, livros (obras)
G1i4	Música, literatura, linguística, gastronomia, cinema
G1i5	Música, literatura, filmes, documentários, conversação
G1i6	Música, interculturalidade, filme, livros, revistas
G1i7	Aspectos sociais, literatura, maneiras de se vestir, traços físicos, economia
G1i8	Literatura, música, dança, filmes, jornais/revistas
G2i1	Música, filmes, vídeos, livros, arte
G2i2	Literatura francófona, música, cinema, livros teóricos (para nível superior)
G2i3	Músicas, filmes, contato com nativos (falantes do francês)
G2i4	Explorar a cultura de cada um, explorar a cultura da língua alvo, relacionar as duas culturas
G2i5²	
G2i6³	-
G2i7	Passar filmes franceses em sala, passar músicas francesas em sala, fazer um trabalho sobre algum intelectual francês que tenha tido/tem relevância na história, fazer diálogo para mostrar como o povo francês se comporta em determinada situação.
G2i8	Danças folclóricas, costumes, tradições.
G2i9	Vídeos (turísticos muitas vezes), literatura, música, filmes.
G2i10	Música, filme, teatro.

TABELA 7 - Representações sobre recursos didáticos

Podemos observar uma acentuada ligação dos resultados obtidos com as representações sociais que se incluem no campo representacional do patrimônio

² Não respondeu à questão.

³ Não respondeu à questão.

cultural⁴. Um espaço expressivo é oferecido aos recursos filme (doze menções), música (dez menções) e literatura (sete menções). Retomando o conceito de cultura, também observamos a predominância da relação desses recursos atrelada ao que Galisson (1991) chamou de *culture cultivée*⁵ e que Robert (2002) classifica como civilização.

Dois de nossos informantes não restringiram suas respostas apenas à menção aos recursos e aludiram igualmente aspectos metodológicos. Destacamos na resposta de G2i4, a manifestação do que pode ser caracterizado como um procedimento oriundo da proposta intercultural para o ensino de LE: “explorar a cultura de cada um, explorar a cultura da língua alvo, relacionar as duas culturas”. O informante considera o aspecto relacional para o tratamento do componente cultural ao representar a necessidade de apreender as culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem com a cultura da LE estudada com um enfoque comparativo.

Ainda no âmbito metodológico, o informante G2i7 apresenta procedimentos para o uso dos recursos que ele menciona. Observamos a insistência da preeminência da cultura francesa na representação desse informante: “passar filmes franceses”, “fazer um trabalho sobre algum intelectual francês”, “fazer diálogo para mostrar como o povo francês se comporta”. Essa representação que agrega à língua francesa uma cultura uníssona pode nos revelar, se nos apoiarmos na teoria das representações sociais, algumas hipóteses sobre a experiência de ensino e aprendizagem de FLE do nosso informante, como, por exemplo, a influência da hegemonia da cultura francesa no seu aprendizado da língua. Entretanto, ele comete uma alusão a “comportamento” e “situação” fazendo referência à *culture partagée*, o que Galisson (1991) classifica como um aspecto desafiador, porém possível, de ser trabalhado dentro da sala de aula.

⁴ Ver página 82.

⁵ Ver página 26.

3.2. As representações sociais de professores de FLE em formação inicial

Acreditando no caráter reflexivo e relacional que a interculturalidade propõe, partimos para um elemento que se torna essencial para a construção das relações interculturais: a representação social. Discutida em diferentes áreas do conhecimento, abordaremos essa teoria entre a sociologia e a psicologia social, uma vez que nesses campos o termo é utilizado para descrever uma multiplicidade de fenômenos sociais e psicológicos – coletivos e individuais. Sêga (2000) afirma que as representações sociais agem como uma maneira de interpretar uma realidade direcionando as posições nas relações de comunicação. Esse fenômeno toma forma a partir das relações estabelecidas entre os grupos sociais levando em conta questões de linguagem, cultura, ideologias, valores e símbolos. Assim, podemos dizer que as representações sociais servem para criar uma gama de informações sobre uma cultura, mesmo que elas não tenham uma relação fiel com a realidade.

Dentro da abordagem intercultural para o ensino de LE, o professor age como mediador entre as culturas presentes no contexto de ensino e aprendizagem. Ele, assim como os alunos, possui suas representações sobre as culturas envolvidas. Nesse sentido, acreditamos que um processo de reflexão sobre as representações sociais dos professores de FLE tem um papel importante no desenvolvimento da competência intercultural na formação docente. Essa proposta reflexiva pode mostrar como o trabalho com as representações na sala de LE comportam um caráter diligente, capaz de ultrapassar a descrição das imagens que temos do *outro* e possibilitar a problematização entre as culturas e identidades sociais envolvidas no processo. Da mesma forma, percebendo suas representações e a importância que elas têm nas relações interculturais, o professor pode assumir um papel decisivo na abordagem da cultura

estrangeira, priorizando a reflexão sobre as representações e deixando menos espaço para descrições.

Com o objetivo de identificar as representações sociais dos professores em formação inicial sobre a língua francesa, nossos questionários levantaram essas informações dividindo-as no repertório dos campos representacionais nomeados por Boyer (1995), são eles:

- Percepção global do povo;
- Identificação institucional;
- Patrimônio cultural;
- Localização geográfica e/ou geopolítica;
- Caracterização da língua do país;
- Alusões à situações/relações/fatos intercomunitários.

Dentre os campos representacionais propostos pelo autor, escolhemos três para nosso estudo: percepção global do povo, identificação institucional e patrimônio cultural. Em nosso questionário pedimos aos informantes para escreverem no máximo dez palavras que eles associam a cada campo representacional. Os resultados obtidos estão analisados e interpretados nas subseções seguintes, seguidos da descrição de cada campo. Do mesmo modo, foi indicado no questionário, por meio de especificações, os aspectos culturais que deveriam ser classificados em cada campo representacional para possibilitar a compreensão, por parte dos informantes, das categorizações.

3.2.1. Percepção global do povo

Esse campo representacional envolve, sem muita especificidade, as primeiras imagens representacionais que se tem sobre os falantes de uma língua-cultura. Ele se

aplica para identificar as representações sobre traços físicos, comportamentos sociais e psicológicos, situação socioeconômica, crenças e ideologias.

G1-i01	Educados, cerveja, cigarros, expressão, felizes, inteligentes, alimentação, simpáticos.
G1-i02	Elegância, glamour, status, classe, frieza, reservados, ateísmo.
G1-i03⁶	
G1-i04	Frios (personalidade), conservadores.
G1-i05	Educação, liberdade religiosa, alto IDH
G1-i06	Sistema laico, pessoas educadas, inteligentes.
G1-i07	Maneiras de se vestir: elegância, descrição; traços de personalidade: mau humor.
G1-i08	Elegância, esnobe, frieza, antipatia, bons leitores.
G2-i01	Negro, branco, moreno, amarelo, catolicismo, dinheiro, pobreza, ateísmo.
G2-i02	Cristianismos, islamismo, crise.
G2-i03	Chiques, ricos, não tomam banho.
G2-i04	Altos, brancos, educados, isolados, protestantes, ricos.
G2-i05	Pessoas altas, claras, antipáticas, católicas.
G2-i06	Elegância, ateus, boa situação econômica, românticos, altos, brancos, olhos claros.
G2-i07	Povo de estatura mediana, frio (no sentido de não ser íntimo, ou melhor, de não demonstrar intimidade com as pessoas que não conhecem direito), ateus, situação econômica média.
G2-i08	Pessoas que mal tomam banho, são educados, devem ser protestantes, católicas, bem sucedido financeiramente, altos, magros, olhos claros.
G2-i09	Povo branco, individualista, ricos.
G2-i10	Pontual, educado

TABELA 8 - Percepção global do povo⁷

A tabela acima expõe as representações sociais sobre a percepção global dos professores em formação inicial. Destacamos, que em se tratando dos traços físicos, entre os informantes que mencionaram esse aspecto, os falantes de língua francesa são percebidos como altos, brancos, pessoas claras, olhos claros, magros. Contudo, vemos uma exceção no informante G2-i01 que revela uma representação pluriétnica dos francófonos. Do ponto de vista psicológico e considerando o caráter avaliativo das representações, encontramos nas respostas de diferentes informantes (G1-i02, G1-i04, G1-i07, G1-i08, G2-i05, G2-i07, G2-i09) a predominância de traços de personalidade e de comportamento social prioritariamente negativos, em detrimento de uma minoria de dois informantes (G2-i04 e G2-i10) que mencionam traços positivos de personalidade.

⁶ Não respondeu à questão.

⁷ Questão 3.3.1 do questionário.

Esses dados no remetem ao que afirma Morin (2000) sobre a necessidade de ensinar a compreensão e estudar a incompreensão, sendo esta última a possível causa de preconceitos e estereótipos.

Quanto à religião, pudemos encontrar representações que associam os falantes de língua francesa ao ateísmo (G1-i02, G2-i01, G2-i06, G2-i07), ao cristianismo (G2-i01, G2-i02, G2-i04, G2-i05, G2-i08), à liberdade religiosa (G1-i05, G1-i06) e ao islamismo (G2-i02). De certa forma, podemos observar que a diversidade religiosa presente entre os francófonos não é revelada, em proporções reais, nessas representações, o que justifica o caráter arbitrário do ato de representar. Apenas um dos informantes (G2-i02) menciona uma religião que não está em consonância com o que foi mencionado pela maioria. Do mesmo modo, tratando das representações associadas à situação econômica, encontramos uma imagem do falante da língua francesa ligada à prosperidade (G1-i02, G1-i05, G2-i01, G2-i03, G2-i06, G2-i08, G2-i09) só sendo contradita em duas representações que mencionam as palavras crise e pobreza (G2-i01, G2-i02).

3.2.2. Identificação institucional

Nesse campo representacional são classificadas as evidências sobre a identidade coletiva da língua-cultura em questão. Ele possibilita a análise de fenômenos culturais de diferentes naturezas que se estabeleceram dentro de uma comunidade e que são capazes de produzir identidades. Desse modo, ele direciona os indivíduos a enxergarem um sistema de valores sociais, eliminando com mais proeminência as variações pessoais do *outro*. Podemos encontrar, nesse campo, traços representacionais associados à identificação etnográfica, folclórica, gastronômica e turística.

G1-i01	Educação laica, comida refinada de boa qualidade, vinhos, queijos.
G1-i02	Com relação ao folclore acredito que ligação forte se pensarmos/associarmos algumas datas comemorativas presentes no nosso calendário, um ex. disso é o São João (sabendo que na França a comemoração é diferente.
G1-i03 ⁸	
G1-i04	Política, pluriétnicos.
G1-i05	Glamour, grande população, melhor gastronomia, vinhos, perfumes, moda.
G1-i06	Vinho, queijo, trovadores, museu do Louvre, torre Eiffel, arco do triunfo.
G1-i07 ⁹	
G1-i08	País que mantém sua cultura, conservadores, turismo e gastronomia fortes e atraentes.
G2-i01	Beleza, cultura boa
G2-i02	África, Europa, arquitetura, União Europeia.
G2-i03	Gastronomia perfeita, tudo perfeito.
G2-i04	Chefs de cozinha, vinho, pão.
G2-i05	Torre Eiffel, queijo podre.
G2-i06	Castelos, lindas universidades, quadrilha, torre Eiffel, chefe de cozinha, museus.
G2-i07	Universidades, arco do triunfo, torre Eiffel e grandes chefes de cozinha.
G2-i08	Castelos, torre Eiffel, scargot, queijos, pães.
G2-i09	Croissant, bailes.
G2-i10 ¹⁰	

TABELA 9 - Identificação institucional¹¹

Analisando as representações sociais sobre a Identificação Institucional, a língua francesa é identificada como a língua do turismo, dos museus e da gastronomia, apontada também através de imagens específicas como vinho, queijos e pães. O que pode ser observado de início é uma imagem valorizadora que é revelada através de qualificações tais como “refinada”, “de boa qualidade” (G1-i01), “melhor” (G1-i05), “forte, atraentes” (G1-i08), “perfeita, tudo perfeito” (G2-i03), “lindas” (G2-i06) e “grandes” (G2-i07). Essa lógica de qualificações fica ainda mais clara quando encontramos um evidente juízo de valor associado à cultura através da representação do informante G2-i01 que menciona “cultura boa”, sem deixar de mencionar o superlativo “melhor gastronomia” citado por G1-i05.

⁸ Não respondeu à questão.

⁹ Não respondeu à questão.

¹⁰ Não respondeu à questão.

¹¹ Questão 3.3.2 do questionário.

Uma vez que existe um jogo de identidades que se inter cruzam na elaboração das representações, essa imagem positiva do *outro* passa obrigatoriamente pela alteridade dos nossos informantes para encontrar seus fundamentos. Tendo em vista que toda qualificação opera uma função comparativa, quando uma cultura é conceituada como “boa” ou “melhor”, traduz o julgamento da existência de outra cultura em relação oposta.

3.2.3 Patrimônio cultural

Esse campo representacional diz respeito aos elementos materiais ou imateriais que possuem um valor artístico e/ou histórico de determinada língua-cultura. Ele é geralmente utilizado para classificar imagens representacionais sobre obras, eventos, datas, fatos históricos etc.

G1-i01	Museu do Louvre, festival de Cannes, o país da literatura e das manifestações.
G1-i02 ¹²	
G1-i03 ¹³	
G1-i04	Museu do Louvre, arco do triunfo, palácio de Versailles.
G1-i05	Torre Eiffel, baina francesa, piteira, Moulin Rouge.
G1-i06	Edith Piaf, literatura, moda, Monet, Festival de Cannes.
G1-i07	Literatura, pontos turísticos
G1-i08	14 de julho, “muguet”, fête de la musique, <i>Notre Dame de Paris</i> , Victor Hugo, Émilie Zola, Balzac.
G2-i01	Arte, cinema, festival, especial, beleza.
G2-i02	Torre Eiffel, revolução francesa.
G2-i03	Torre Eiffel, arco do triunfo.
G2-i04	Musel, festa da música, Arco da esperança, 1789.
G2-i05 ¹⁴	
G2-i06	Telas, 1789.
G2-i07	<i>Le petit prince</i> , <i>Les Misérables</i> , 1789 (ano da Revolução Francesa).
G2-i08	Castelos.
G2-i09	Castelos, palácios, museus, romances.
G2-i10 ¹⁵	

TABELA 10 - Patrimônio cultural¹⁶

¹² Não respondeu à questão.

¹³ Não respondeu à questão.

¹⁴ Não respondeu à questão.

¹⁵ Não respondeu à questão.

¹⁶ Questão 3.3.3 do questionário.

As imagens observadas nesse campo representacional são caracterizadas por uma grande presença de artistas de diversas áreas, monumentos e acontecimentos históricos franceses. Percebemos uma frequência importante de representações oriundas da literatura que são especificadas nas menções aos escritores e às obras literárias. Os patrimônios materiais mais citados são Torre Eiffel (G1-i05, G2-i02, G2-i03) e Arco do Triunfo (G1-i04, G2-i03), também encontramos referências aos museus (G1-i01, G1-i04, G2-i04, G2-i09). Do lado imaterial, vemos uma predileção aos festivais, manifestações e ao ano 1789 que, por ilação, interpretamos como o momento histórico da Revolução Francesa.

3.3. A emergência de uma formação intercultural

Analisando as respostas dos nossos informantes sobre essas três diferentes categorias representacionais, nós pudemos definir algumas zonas de predileções que indicam que os futuros professores de FLE compartilham as representações mais rigorosas e recorrentes sobre os falantes da língua francesa. Vale ressaltar que não observamos uma diferença significativa entre as representações dos informantes que estão cursando os primeiros períodos e dos que estão em períodos mais avançados do curso de Letras. Logo, fica clara a necessidade de uma formação intercultural que possibilite a esses futuros professores uma autoanálise das suas representações. Como afirma Gardies (2003):

Os próprios professores não estão livres dos estereótipos e representações diversas sobre a língua que eles ensinam, eles precisam atuar no sentido oposto já que, muito mais do que pensamos, eles atuam como agentes transmissores dessas imagens. (GARDIES, *op. cit.*, p. 108).

O que podemos constatar a priori é um importante direcionamento das imagens que são associadas à França. Ressaltamos que em nosso questionário não

mencionamos, em nenhuma das questões, elementos que direcionassem as representações a um único sistema cultural ou a uma única nacionalidade. O nosso objetivo desde o princípio foi tentar construir um panorama de imagens representacionais sobre a língua francesa. Esse fenômeno fica ainda mais evidente nas representações observadas no campo representacional Patrimônio Cultural, no qual encontramos representações que se associam, sem nenhuma exceção, a símbolos da França. Observamos, então, uma representação hegemônica da língua.

Sem tratar dessas representações em uma atmosfera ingênua e objetiva, nossa análise tem o objetivo de propor uma interpretação subjetiva de elementos que aparentemente são transparentes e conclusivos. Nessa perspectiva, Jodelet (1999) nos apresenta a representação social enquanto um saber prático e complexo, no sentido que ela revela a experiência, o contexto e as condições nas quais elas foram produzidas. Considerando a trajetória pedagógica e a formação acadêmica dos nossos informantes – estudantes de Letras com habilitação em FLE –, os resultados continuam nos levando à uma estreita relação com os espaços comuns e clichês que são diariamente compartilhados.

No mesmo sentido, Moscovici (2004) afirma que as representações sociais atribuem uma forma definitiva às pessoas, objetos ou comportamentos, criando um “modelo”. Para o autor, mesmo que novos elementos sejam adicionados a esse modelo, eles são diluídos para que se encaixem nele e, assim, forçados a se adequar à determinada categoria como sendo similar para que possamos compreendê-los e decodificá-los. Essa teoria pode elucidar o fenômeno apreendido em nossos resultados que nos mostram alguns conjuntos de representações que não se diferenciam daquelas que circulam no senso comum, sendo esse um importante vetor dos saberes que as constituem.

Nos estudos em didática de língua-cultura, Zarate (1986) propõe uma hipótese que nomeia a principal causa desse fenômeno de “evidência compartilhada”. Para a

autora, o indivíduo que aprende um cultura estrangeira o faz de forma arbitrária e não questionadora, tendo em vista que ele já adquiriu uma cultura – a materna – sem precisar interrogar-se ou refletir sobre o processo, como consequência:

[...] a percepção do outro é construída através do prisma desconhecido da cultura de origem. Então, o outro nunca é encontrado na realidade objetiva – aliás, onde seria possível encontrá-lo? Ele é uma imagem, ou melhor, uma representação. (ZARATE, *op. cit.*, p. 24).

Desse modo, sugere-se que o processo de percepção de uma cultura estrangeira é influenciado pelo processo espontâneo que foi a aquisição da cultura de origem. E, conforme Zarate (*op. cit.*), se as representações sobre a própria cultura são percebidas como evidências irrefutáveis, as representações sobre o *outro* passarão a ter o mesmo teor de cristalização.

A identificação dessas representações sociais dos professores de FLE em formação inicial nos revela principalmente a necessidade de uma formação voltada para uma ponderação mais ativa do *outro*. Enquanto futuros professores, eles são agentes de difusão ou reforço dessas representações na sala de aula. O que uma abordagem intercultural pressupõe é a ação do professor enquanto mediador entre culturas. Portanto, acreditamos que reconhecer e refletir acerca das próprias representações levando em conta suas origens e construções sob o viés de olhar autocrítico e analítico, possibilita que o professor atue enquanto mediador na constituição da competência intercultural dos seus aprendizes.

Mesmo encontrando esclarecimentos e justificativas em diferentes raízes teóricas para o fenômeno identificado na análise das representações dos nossos informantes, sabemos que uma formação que possibilite um caminho oposto ao que está apontado nesses dados faz-se necessária, isto é, uma formação que permita o reconhecimento das suas próprias representações e do papel que elas têm na

construção da competência intercultural, proposta que será apresentada na seção seguinte.

3.4. Refletindo sobre as representações e a futura prática

Após o levantamento das informações obtidas na primeira etapa do nosso estudo, passamos para a segunda fase que se trata de uma sessão reflexiva. Quatro informantes que participaram da primeira etapa, todos integrantes do Grupo 2, aceitaram o convite de continuar fazendo parte desse estudo. A sessão reflexiva teve o objetivo de analisar a reconstrução das representações sociais e pedagógicas, evidenciadas por meio do questionário, através da reflexão e da interação entre os quatro participantes.

Considerando a importância do processo reflexivo ser uma prática encetada na formação inicial (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ZEICHNER, 1993;), encontramos um desafio no princípio do paradigma reflexivo que inclui a ação em todas as etapas de reflexão. Logo, restringindo a ação como o objeto primordial da reflexão, emerge o obstáculo de desenvolver o processo reflexivo na ausência de prática pedagógica, o que é o caso da maioria dos nossos informantes.

Em nosso estudo, usamos os princípios do paradigma reflexivo para promover a reflexão sobre a futura prática através das representações e de hipóteses situacionais sobre ensino-aprendizagem de FLE. Como mencionamos anteriormente, Beacco (2005) explica que somos guiados pelas representações que temos enquanto sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao papel que devemos desempenhar. Segundo o autor, essa cultura educacional influencia diretamente na construção da identidade docente. Nesse sentido, o que tratamos em nosso estudo de “representações pedagógicas”, embasadas a partir da teoria das

representações sociais, possui uma importante ligação com a cultura educacional definida por Beacco (*op. cit.*). Essas representações pedagógicas (ou cultura educacional) que guiarão, juntas com outros fatores, a prática do futuro professor, são os elementos que constituem nosso objeto de análise desta segunda etapa da pesquisa. Configurando-se, então, como uma prática de reflexão possível na formação inicial, isto é, quando a prática ainda está por vir.

Acreditamos que, mesmo na formação inicial, a prática reflexiva pode ser aplicável como um instrumento dinamizador das representações que os professores de FLE em formação inicial possuem. Refletir sobre a futura prática é uma possibilidade de tornar o professor em formação inicial ativo na construção do exercício da sua profissão, além de incitar, já nesse momento, a prática reflexiva no futuro trabalho docente.

Os quatro informantes que participaram da segunda etapa da nossa pesquisa escolheram pseudônimos para a apresentações dos dados transcritos, são eles: Bruno, Clarice, Rúbia e Sofia.

Considerando as diferentes possibilidades de instrumentos que podem compor o processo reflexivo¹⁷, nossa opção pela sessão reflexiva foi motivada pela possibilidade de cruzamento entre as representações obtidas por meio dos questionários, que foram compiladas e apresentadas durante a sessão, e dos quatro participantes que também haviam respondido o questionário anteriormente. Acreditamos que essa percepção das representações do outro, comparadas com a do próprio sujeito e postas em interação possibilitaria a reflexão e reconstrução das representações. Expomos abaixo o esquema que ilustra a dinâmica da sessão reflexiva e nosso principal objeto de análise:

¹⁷ Ver página 55.

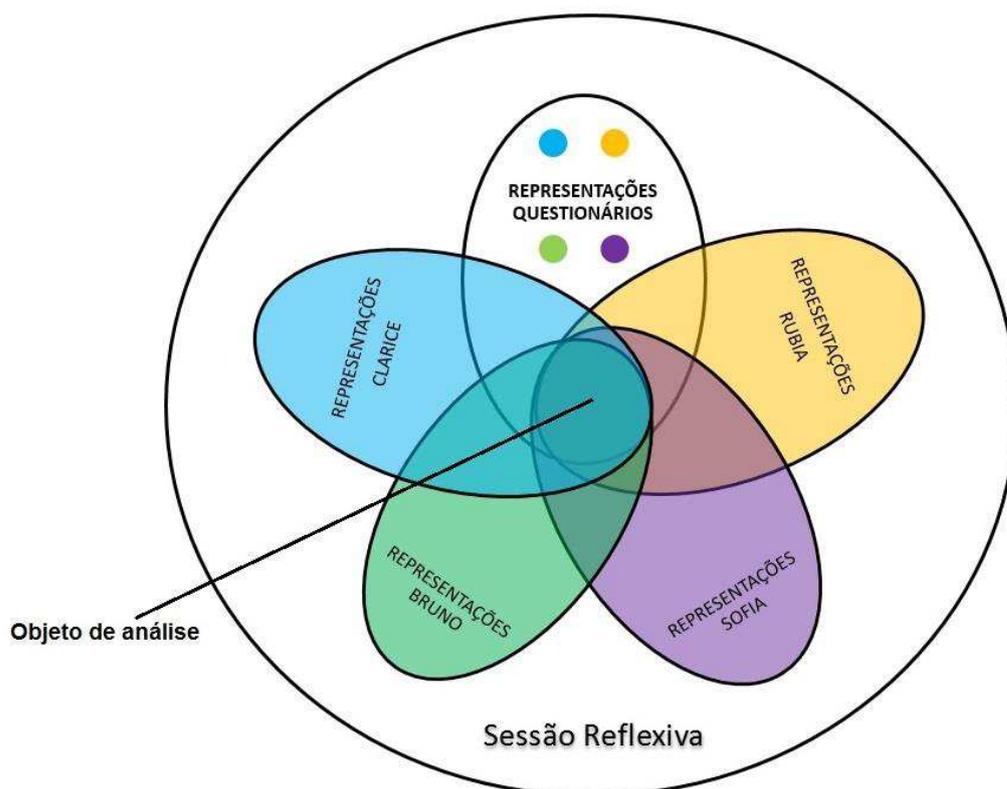


FIGURA 4 - Dinâmica da sessão reflexiva.

Portanto, nas subseções posteriores, discutiremos e analisaremos os resultados obtidos através da sessão reflexiva. A transcrição foi feita com base nas notações propostas por Dionísio em 2002 e adaptadas por Medrado (2008)¹⁸.

3.4.1. “A língua denuncia a cultura, né?”: Representações sobre língua-cultura.

A inclusão do componente cultural no ensino de LE apresenta-se como um grande desafio na formação inicial de professores de LE. Contudo, a sua inserção constitui o ponto principal para que a abordagem seja intercultural. Certamente, não se trata da relação justaposta entre língua e cultura, mas da forma pela qual esses dois componentes se unem e se refletem na prática pedagógica. De modo a provocar uma

¹⁸ Ver Anexo B.

reflexão sobre a relação entre esses dois elementos, perguntamos durante a sessão reflexiva qual é a relação entre língua e cultura.

Segmento 1

Clarice: a língua é a expressão de: / de tudo daquilo que as pessoas vivem / de: / a partir da definição de cultura né / são: / é o conjunto de costumes / de modos de vida / valores que a língua / ela expressa a maneira como aquele determinado povo vive / então: / ela também / é:: / ela realiza a comunicação / ela é a concretização de: / de toda a cultura de um povo

Pesquisador¹⁹: unhum / Bruno / e pra você qual a língua / desculpa / a ligação que existe entre esses dois pontos / língua e cultura

Bruno: é: / eu acho assim / é: / dentro do que Clarice falou / a língua denuncia a cultura né / a / a / porque a cultura ela (...) / a ideia de cultura significa / na forma que nós concordamos / ela é um pouco abstrata / a língua / não / não se perde / mas assim a partir da língua há uma certa materialização dessa / desses costumes que são passados através da comunicação / através da língua / através da linguagem / (...) na língua né / mas envolve o não-verbal também / é: / no caso assim que a / a língua ela permite / ela / ela concretiza / ela marca BEm quais são os aspectos culturais que são daquela / de um determinado povo social / de uma determinada sociedade / de uma determinada região geográfica / dos povos que habitam / eu acho que: / acaba sendo a expressão da cultura sobre a língua também

P: uhum

Bruno: que ele tá (...) em comunicação que é / que está dentro da língua

P: [...] o que você acha Sofia / você tá pensando bastante sobre isso / acho que você tem algo interessante pra falar / como é que a língua é capaz / através do quê / como é que isso acontece / essa denúncia da cultura através da língua?

Sofia: é difícil de falar professor

P: por que é difícil?

((risos))

Sofia: porque É / eu não consigo achar a: ... / como assim? / é: / é: ... / eu / eu tô sei lá / muito vago

No segmento acima, podemos observar representações sobre língua e cultura que se estabelecem de formas semelhantes. Percebemos que, tanto para Clarice como para Bruno, a língua “expressa” e “denuncia” a cultura. Nesse sentido, Pandit (1975, *apud* RAJAGOPALAN, 2003) aponta a existência de uma forte carga social e cultural que pode ser decodificada em qualquer mensagem. Segundo o autor, qualquer

¹⁹ Doravante P.

interação verbal dentro de uma comunidade pode ser considerada um evento cultural.

Rajagopalan (2003) complementa essa ideia, afirmando que:

“A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo.” (RAJAGOPALAN, *op. cit.*, p. 93).

O reconhecimento desses traços identitários que a língua carrega ficam mais óbvios quando Bruno afirma que “ela [a língua] marca BEm quais são os aspectos culturais que são daquela / de um determinado povo social / de uma determinada sociedade / de uma determinada região geográfica / dos povos que habitam”.

Ainda no Segmento 1, é possível observar a hesitação de Sofia para expressar sua opinião sobre a ligação entre língua e cultura: “porque É / eu não consigo achar a: ... / como assim? / é: / é: ... / eu / eu tô sei lá / muito vago”. Contudo, depois da observação da interação entre seus colegas e o pesquisador, a informante expressa sua opinião sobre o assunto:

Segmento 2

Bruno: seria por exemplo através dos discursos que são veiculados na linguagem / e aí através disso eu compreendo o (...) cultural desses indivíduos / desse sujeito / qual é o lugar dele na sociedade / alguns pontos de vista / pressupor (...) evidencia na linguagem / (...) independente do que (...) / de uma situação (...) / julgar como sendo cultura ou não sendo cultura naquele contexto / (...) por exemplo / quem gosta por exemplo Garota Safada e Aviões do Forró são gente sem cultura / então quem tem cultura é quem gosta de / sei lá / MPB / os grandes clássicos / os grandes nomes da música popular brasileira por exemplo / então se eu tenho / se a minha linguagem / se através da língua eu manifesto isso / esse disCURso / eu já posso ver também qual é o meu conceito de cultura / e é a partir (...) do sujeito / de outras ocorrências / de outros sujeitos que possam é:: / eu posso ter estratégias / eu posso delimitar por exemplo o consenso de cultura daquele grupo por exemplo / ou da sociedade / ou região / seria mais ou menos isso? / através dos discursos?

P: hum / e o que você acha / era isso que você ia falar? ((dirigindo-se à Sofia))

Sofia: não era isso que eu ia falar

P: era o quê que você ia falar?

Sofia: eu vejo essa ligação entre cultura e língua em vários aspectos / mas principalmente na / é: / na questão de: / que a cultura / ela complementa essa parte / ela complementa a utilização da língua no sentido de que / é: / muitas vezes nós / por exemplo / estudantes de língua estrangeira / nós conhecemos as palavras / nós

sabemos o que elas significam / mas nós não entendemos o que por exemplo em determinado contexto cultural pode ser considerado um tabu / ou que é permitido falar / ou quando é considerado formal demais / ou quando é considerado informal demais / qual é o nível de: / é: / são esses tipos de coisa que é a cultura que complementa esse nosso conhecimento da língua / que vai mudar de lugar pra lugar / de repente por exemplo alguma comunidade que fala francês na França e outra fora da França / ambas falam a língua francesa / mas se nós não tivermos esse conhecimento cultural / a nossa comunicação vai / vai ser prejudicada / então eu acho que: / essa é a ligação / a cultura vem complementar nosso conhecimento da língua / pra tornar a comunicação eficiente / vamos dizer assim / que ela funcione de fato

P: [uhum

Sofia: [era mais ou menos isso [que eu tava pensando

Bruno: [e: / e a partir do momento em que ela / em que a cultura influencia como você fez / ela também faz o inverso né / porque normalmente eu vou ter que usar a minha cultura pra me adequar aquilo que a outra cultura tá me dizendo que é o coerente / que é o adequado / que é o: / praquela situação / então / na verdade / uma complementa a outra como se fosse um ciclo vicioso né / língua e cultura estão / é uma: / é / um ciclo / enfim / um ciclo / língua e cultura / não é linear / (...)

É possível observar, na fala de Sofia, um nível de ligação entre língua e cultura em que “a cultura vem complementar nosso conhecimento da língua”. Em sua exemplificação, a informante apresenta a necessidade de considerar o contexto de uso para que a comunicação aconteça com eficácia. No mesmo sentido, ela apresenta a dificuldade entre os estudantes de LE em saber empregar uma palavra em determinado contexto: “muitas vezes **nós** / por exemplo / **estudantes de língua estrangeira** / **nós** conhecemos as palavras / **nós** sabemos o que elas significam / mas **nós** não entendemos o que por exemplo em determinado contexto cultural pode ser considerado um tabu / ou que é permitido falar / ou quando é considerado formal demais / ou quando é considerado informal demais”. Essa dificuldade expressa na fala de Sofia, nos permite fazer algumas inferências sobre a abordagem que ela recebeu durante seu processo de ensino-aprendizagem, observamos um reconhecimento de uma abordagem de ensino prioritariamente estrutural, onde a contextualização da língua não existe ou é escassa. A representação de Sofia, na qual conhecer uma palavra e saber o que ela significa não caracteriza a capacidade de comunicar, pode ser contraída, como afirma a informante, através da cultura que “complementa” o uso da língua. Essa representação de “complementação” nos revela, de certo modo, uma visão radicada de afastamento entre

língua-cultura. A impossibilidade de separação de um componente do outro é, portanto, descurada.

Ainda no Segmento 2, destacamos a fala de Bruno ao complementar o que foi dito por Sofia: “e: / e a partir do momento em que ela / em que a cultura influencia como você fez / ela também faz o inverso né / porque normalmente eu vou ter que usar a minha cultura pra me adequar aquilo que a outra cultura tá me dizendo que é o coerente / que é o adequado”. Observamos nesse trecho uma representação que pode ser caracterizada como uma renúncia à sua cultura materna para adequar-se àquilo que “a outra cultura tá me dizendo que é o coerente”. Essa visão nos remete a um aspecto do ensino de LE que Rajagopalan (2003) reconhece a existência: “o ensino de línguas estrangeiras sempre teve uma dimensão fortemente colonialista” (RAJAGOPALAN, *op. cit.*, p. 66). A abordagem intercultural para o ensino de LE vem para resistir à esse gênero de representação, ela alude a convivência de diferentes culturas que, de acordo com Cuq (2003), devem ser tratadas pelo viés de uma relação de igualdade, dignidade e respeito recíproco.

3.4.2. “Tudo vai depender do próprio professor”: Representações sobre o componente (inter)cultural na sala de aula de LE.

Como já discutimos anteriormente, o papel do professor, diante da diversidade cultural presente no processo de ensino-aprendizagem de LE, ganha um caráter de mediador entre culturas. Essa noção de professor mediador entre culturas, evidencia-se no tratamento de aspectos socioculturais e representacionais que são frequentes entre os sujeitos inseridos no contexto da sala de aula e os recursos utilizados. Sabemos que as escolhas do professor e as representações sociais que circulam nesses recursos não são passíveis à neutralidade. Como consequência, é a abordagem empregada pelo

professor que será decisiva para desenvolver nos alunos uma visão crítica e reflexiva sobre esses aspectos representacionais.

Nesse sentido, exporemos as representações dos nossos informantes sobre a dinâmica da inserção do componente cultural na sala de aula. Os traços que se evidenciam, na maioria das falas, são aqueles que posicionam o professor e os recursos didáticos nesse contexto.

Nos segmentos que serão apresentados, nosso objetivo foi questionar os informantes sobre as razões de inserir o componente cultural na sala de aula de FLE e quais os procedimentos para abordá-lo. Contudo, o caráter semiestruturado da sessão reflexiva nos permitiu ultrapassar esses aspectos.

Segmento 3

P: qual seria é: / as razões que justificam a introdução da dimensão cultural nas aulas de língua... / em outras palavras / por que vocês acham que é relevante introduzir cultura na aula de língua / o que vocês pensam sobre isso?

Sofia: considerando tudo que a gente já falou / por todas as razões / não faz sentido ensinar ela de forma separada / ensinar uma e não ensinar a outra / então eu acho que isso por si justifica: o uso da cultura na / na aula de língua

P: uhum

Clarice: e também pra / pra promover a alteridade né / a questão do respeito à cultura do outro / e também uma maneira de: fazer paralelos entre a minha cultura e a cultura estrangeira / e: / acho que dessa forma a gente pode refletir um pouco a partir da / a respeito da nossa cultura e não enxergar como melhor ou pior do que a outra e nem enxergar a outra como melhor ou pior do que a minha né / respeitar essa alteridade

P: como é que a gente vai fazer isso? / como é que a gente pode trabalhar com isso na aula de língua?

Sofia: eu diria que a literatura é uma ótima maneira de ver isso / usar a literatura / trazer a literatura pra sala de aula / acho que seria / seria uma das melhores maneiras de fazer isso

P: uhum

Sofia: e também FILmes e outros textos escritos para nativos / textos é: / talvez / de vez em quando noTÍcias ou outros textos do tipo / que pudessem mostra:r é: / aquela cultura de um olhar interno / porque é isso que a: / os textos / estamos falando de documentos autênticos (...) / é isso que eles fazem / é o olhar deles para eles mesmos... / eu acho uma forma interessante trazer esse conteúdo para a sala

P: uhum

Clarice: eu acho que primeiro utilizando um recurso / por exemplo uma música / a::h / depois instigando reflexões e fazer / sem esquecer de fazer o paralelo entre a cultura do outro e a nossa / e: / eu acho que seria:: depoi:s instigar discussões / para que cada aprendiz / cada aprendente possa expor seu ponto de vista a respeito de determinada temática

Bruno: sem também que com essas discussões / se crie os preconceitos / os estereótipos / a ideia é des-mis-ti-fi-cá-los / não talvez reforçá-los porque / o professor trazendo pra sala (...) talvez possamos correr os dois riscos né / de desmistificar mas também de solidificar (...)

No Segmento 3, observamos o posicionamento de Clarice sobre a inclusão da dimensão cultural na aula de LE que se insere em uma perspectiva intercultural, através do desenvolvimento da alteridade e da reflexão sobre a cultura materna e a cultura do *outro* através de comparações. Considerando importantes traços da abordagem intercultural na fala da informante, tentamos alçar, a partir da sua fala, representações voltadas para uma prática docente intercultural.

Deste modo, Sofia e Clarice partem para a descrição de materiais que podem ser usados nesse contexto que foi anteriormente descrito por Clarice. A literatura, filmes e textos escritos por nativos são exemplos dados por Sofia que, em suas próprias palavras, são documentos autênticos que revelam um olhar deles (nativos) para eles mesmos. Propondo o uso de músicas, Clarice descreve para que esses recursos devem ser usados: “instigando reflexões e fazer”, “eu acho que seria:: depoi:s instigar discussões”, “cada aprendente possa expor seu ponto de vista a respeito de determinada temática”. Desse modo, a informante revela aspectos práticos do professor diante do componente cultural: promover discussões e reflexões para que os alunos possam se expressar dentro da temática.

Logo em seguida, Bruno menciona o risco de, mesmo com o objetivo de desmistificar preconceitos e estereótipos, o professor trazer temáticas culturais para sala de aula que podem solidificá-los. Assim, a partir da fala do informante, tentamos provocar uma reflexão mais acurada sobre aspectos metodológicos que expomos no próximo segmento:

Segmento 4

P: como isso poderia acontecer / como eu usando uma música por exemplo / eu poderia reforçar estereótipos e preconceitos / e como eu poderia desmistificá-los?

Bruno: eu acho que isso vai depender de como o professor vai conduzir essa discussão / porque se ele deixar aberto aos alunos e / surgir / se ele perceber esses discursos preconceituosos / esses discursos arraigados nos estereótipos / e ele não levar (...) na fonte / fazer o paralelo entre a minha cultura e a cultura do outro / se eu só enxergar a cultura do outro e eu não puder fazer o paralelo com a minha / eu acho que solidifica / agora se as discussões elas forem criadas fazendo esse paralelo com a minha / chamando atenção / eu acho que elas tendem algo a: / a: / elas tendem à desmistificação desses estereótipos / se eles virem dessa maneira / mas isso não / não vai me levar a vê-los como a denúncia desse modo de vida dessas pessoas / da cultura dessas pessoas / mas é um modo de vida válido / embora não seja o meu / mas nem por isso elas são melhores ou são piores do que eu / (...) / mas isso vai depender de como essa discussão vai sendo ampliada / (...) / as ideias / as representações dos alunos / tudo vai depender do próprio professor / se ele não tiver pulso firme / se ele não tiver uma formação reflexiva e que tenha levado pra questão do item cultural / que a gente sabe que isso também é possível / é: / então tem todas essas questões / então tem que (...) ao longo dessas etapas / eu acho que é imporTANte nessa troca promover a relação da minha cultura com a cultura do outro / fazer o possível pra que de fato se estabeleça com / uma discussão fértil com os alunos nesse sentido / de trazer pra mim e para o outro e do outro para mim / porque também se você não instigar a discussão / se você não levantar / começam com as risadas aqui / um (...) acolá / uma piada aqui outra ali / acaba de certa forma reforçando / se não instigar os alunos à reflexão / também ver o lado negro brasileiro no caso / nosso contexto

A partir da análise do Segmento 4, podemos observar uma representação que associa o tratamento dado ao componente cultural, sobretudo aos estereótipos e preconceitos, à prática pedagógica do professor. De acordo com Bruno, é na maneira de conduzir discussões que o professor pode flexibilizar tais fatores. É através de uma relação de paralelos entre culturas que os preconceitos e estereótipos podem ser “desmistificados”. Caso ocorra o oposto, “só enxergar a cultura do outro”, os preconceitos e estereótipos serão “solidificados”. Esse tipo de interação entre culturas promove um enriquecimento capaz de mudar as ações de um sujeito, quando essa relação entre os diferentes aspectos de diferentes culturas podem tornar-se familiar (VERBUNT, 2001).

Essa relação de trocas culturais situadas nessa ordem de dualidade descrita por Bruno, estabelece uma dinâmica intercultural na sala de LE gerida pelo professor. Na representação do informante, fica clara a relevância do papel do professor nesse

contexto: “eu acho que isso vai depender de como o professor vai conduzir essa discussão”, “as ideias / as representações dos alunos / tudo vai depender do próprio professor / se ele não tiver pulso firme / se ele não tiver uma formação reflexiva e que tenha levado pra questão do item cultural”. Ao afirmar que as ideias e representações dos alunos também dependem do professor, é marcada uma sobrecarga do trabalho docente nessa representação. Reconhecemos que a abordagem dada pelo professor tem um papel importante para tornar o ambiente de ensino-aprendizagem intercultural. Contudo, sabemos que as representações dos alunos não são estabelecidas unicamente na sala de aula. A experiência de vida e de aprendizagem de LE e o tipo de contato que já foi estabelecido com a cultura estrangeira são aspectos que também contribuem para a construção das representação dos alunos.

Entretanto, a mesma representação de Bruno pode ser vista contextualizada na sala de aula: as representações dos alunos, construídas ao longo de suas experiências, podem ser objetos de reflexão no ensino-aprendizagem de LE. Nessa conjuntura, o professor deve mediar as situações de conflitos culturais nas quais há evidenciação de preconceitos: “começam com as risadas aqui / um (...) acolá / uma piada aqui outra ali / acaba de certa forma reforçando / se não instigar os alunos à reflexão / também ver o lado negro brasileiro no caso / nosso contexto”. Nesse caso, o que Bruno propõe é voltar na direção da cultura materna para apresentar uma realidade habitual que pode assemelhar-se à cultura estrangeira, fazendo o aluno observar uma relação de similaridade entre as culturas envolvidas.

Com o objetivo de projetar nossos informantes enquanto professores de língua-cultura, nós questionamos se eles se sentem preparados para abordar a diversidade cultural na sala de aula de FLE. As respostas aparecem no segmento abaixo:

Segmento 5

P: vocês acham que estão preparados assim pra: lidar com essa pluralidade cultural / esse pluralismo cultural?

Bruno: considerando que / é: / até nos formarmos continuaremos com essa formação / SIM / porque desde o primeiro semestre nós é: / tivemos essa discussão acerca da / de descentralizar essa ideia de FRANÇA / FRANÇA isso / FRANÇA / ela já: / nós já tivemos contato com essa ideia / nós advogamos também essa / seguimos nessa mesma linha / então eu acho que: / e assim / não tem como você tá preparado / se continuarmos desenvolvendo essas reflexões / fazendo pesquisas nessa área / talvez estejamos prontos sim / então se não deixarmos que essa sensibilização que nós já estamos tendo / ela pa:re / (...) / e voltamos a considerar isso / eu acho que sim

Clarice: com relação a mim / eu acho que preparada / preparada cem por cento / não / porque eu nunca tentei colocar isso em prática ainda / porque eu ainda não estive dentro de uma sala de aula conduzindo um processo de ensino-aprendizagem e mais / eu acho que / a partir do momento em que eu começar a tentar colocar isso em prática / aos poucos / eu vou estar me preparando pra isso então / preparada cem por cento NÃO / mas eu estou disposta / aberta / a essa proposta de trabalhar o intercultural na sala de aula / e: no momento que eu começar a colocar isso em prática / SIM

Sofia: mais ou menos a mesma ideia / no quarto período ainda / mas... no futuro eu espero que eu esteja preparada sim / no momento:... não exatamente / mas tem muito chão / é como Bruno falou lá / estamos sendo preparados pra isso desde o primeiro período / suponho que no final do curso nós estaremos (...)/]]

Rúbia: [[(...) eu acho que sim / mas / eu acho que (...) / a gente vai trabalhar numa escola de língua / como essa escola também trabalha essas questões / qual o método que vai utilizar / alguns métodos trazem justamente a questão pluralidade de países da francofonia / mas outros métodos não / vai depender da metodologia da escola

P: hm / certo / Rúbia acabou de falar de um fator que poderia bloquear é: / é: / o: pluralismo cultural do ensino de língua / e assim / ela falou no caso do / do / do material / que pode inviabilizar o trabalho do professor diante do pluralismo cultural / o que mais pode atrapalhar?

((ao fundo)): a formação (...)

Sofia: a formação que não tenha sido voltada pra esse olhar intercultural não vai capacitar o professor pra TER esse olhar / e além dessa questão da formação / talvez / talvez / nem sempre / alguma questão da cultura do próprio / do próprio professor... / é: / por exemplo... / não sei / deixa eu tentar... / um professor / vamos dizer / que seja / eu vou citar um exemplo bem distante / um professor / ele foi criado numa cultura muçulmana muito fechada / e ele vai ser professor de francês / talvez ele não se sinta confortável com a / com alguns aspectos da cultura ocidental em sala de aula / por exemplo / que pra nós não seriam um problema / talvez a cultura do professor / nesse caso foi um caso assim extremo / mas existem outros fatores mais sutis do que esse / outras situações mais sutis que podem interferir nesse processo / eu acho que a cultura de origem do professor também tem uma influência nisso / (...) / todo profissional tem que saber separar as duas coisas mais / interfere / de fato interfere / eu acho que é uma coisa que: / poderia ser um fator de: / que impeça o professor de // (...)

O Segmento 5 nos permite fazer importantes observações sobre as representações que dizem respeito à formação do professor que vai abordar a pluralidade cultural na sala de aula e que podem ser interpretadas tomando o papel do professor, dentro dessa abordagem, pelo que foi descrito no Segmento 4.

Na fala de Bruno, o aspecto formativo do professor aparece na narração da sua trajetória formativa. Desde o início de sua formação, o informante afirma ter o conhecimento dessa corrente que tenta descentralizar a língua francesa da França. Contudo, estar preparado não é uma possibilidade “se [não] continuarmos desenvolvendo essas reflexões / fazendo pesquisas nessa área”.

Do mesmo modo, Clarice faz menção à uma formação prática: “preparada cem por cento / não / porque eu nunca tentei colocar isso em prática ainda”. Essa fala da informante reconhece o desafio de transposição didática de um aspecto ao qual ela está “aberta” e “disposta” a trabalhar na sala de aula. No mesmo sentido, observamos a representação que admite a reconstrução do trabalho docente através da prática: “a partir do momento em que eu começar a tentar colocar isso em prática / aos poucos / eu vou estar me preparando pra isso então”.

É na fala de Rúbia que aparece um aspecto desafiador, quando a prática docente vai ser condicionada às decisões metodológicas da escola e do material por ela empregado. Uma realidade que muitas vezes interfere diretamente no fazer pedagógico do professor que, em algumas ocorrências, precisam ignorar o arcabouço de conhecimentos adquiridos na sua formação para responder aos interesses institucionais. Sendo estes, em numerosos casos, mercadológicos.

Continuando nesses fatores que podem dificultar o tratamento do componente cultural na aula de FLE, Sofia pondera a necessidade de uma formação “voltada pra esse olhar intercultural”. A informante adiciona um fator que nos faz pensar sobre a competência intercultural do professor. A partir de um exemplo extremo, ela aponta a necessidade de, em situações mais sutis, o professor saber ponderar sua relação entre os aspectos socioculturais da cultura materna e da cultura estrangeira. Nesse sentido, Byram (2008, p. 29) afirma que “o ensino de língua não é neutro, nem técnico, já que é inevitável a socialização com novas perspectivas e novas identidades”. Portanto, a capacidade do professor de lidar com as culturas estrangeiras através da

interculturalidade é um requisito básico para que a abordagem intercultural ganhe seu espaço na sala de aula de LE.

3.4.3. “*Eu respondi assim?!*”: O reflexo das representações sociais na sessão reflexiva.

Nó último momento da sessão reflexiva, depois das discussões sobre língua-cultura e sobre o tratamento do componente cultural no ensino de LE, apresentamos para nossos informantes os dados que foram obtidos na primeira etapa da pesquisa através dos questionários. Nesse momento da sessão reflexiva, o nosso objetivo foi de analisar a possível reflexão sobre as representações das quais eles também faziam parte. Os dados apresentados aos informantes foram aqueles que foram categorizados nesse estudo, na seção 3.2, a partir do repertório dos campos representacionais de Boyer (1995). As tabelas foram expostas exatamente como estão na seção acima mencionada.

No segmento apresentado abaixo, podemos apreender as primeiras reações dos quatro informantes ao ver as respostas dos questionários compiladas:

Segmento 6

Bruno: isso eram dez características dos franceses / se eu não me engano?

P: não / do falante da língua francesa

Bruno: do falante?

P: isso / em nenhum momento eu mencionei que era DO francês / eram dos falantes da língua francesa

((conversas simultâneas))

(...)

Bruno: mas veja que elas não podem ser por exemplo / muçulmanas / na concepção daquele ali / muçulmanos não falam francês

P: é

Clarice: individualista / rico

((risos))

Bruno: ateus

(...)

Bruno: ateus

Sofia: eu já tô me retirando aqui

((risos))

Bruno: cerveja / cigarro

(...)

Rúbia: eles não tomam banho

Sofia: cristianismo / islamismo / crença

Bruno: glamour

Sofia: essa pode ter sido a minha / essa pode ter sido a minha / eu respondi ASSIM?!

((conversas simultâneas))

Bruno: aí outro faz assim / liberdade religiosa

(...)

Bruno: há um conflito / olhe / porque um diz que é ateu / outro diz que é liberdade religiosa / outro diz que é um sistema laico / outro diz que só pode ser católico ou protestante... / um diz que é antipático / outro diz que são pessoas felizes e simpáticas

((conversas simultâneas))

Bruno: aí o outro diz que já pode ser islâmico

((risos))

Bruno: ó / negro / branco / moreno / amarelo / catolicismo / dinheiro / pobreza / ateísmo... / esse tá bem (...) / abrange tudo / né / ele não limita

Nesse primeiro momento, já podemos perceber uma reação de surpresa quando nossos informantes se deparam com suas respostas e com as respostas de outros professores em formação inicial. O primeiro aspecto que ressaltamos é na fala de Bruno que pergunta: “isso eram dez características dos franceses / se eu não me engano?”. Contudo, o enunciado do questionário pedia para listar até dez palavras que os informantes associavam ao idioma francês.

Logo em seguida, à medida que os quatro leem as repostas, uma impressão de surpresa e constrangimento é vista nas falas de Sofia: “eu já tô me retirando aqui” e “essa pode ter sido a minha / eu respondi ASSIM?!”. Interpretamos essa reação da

informante, como um primeiro reconhecimento do conteúdo das suas representações. A observação de aspectos que já faziam parte das suas representações sobre a língua francesa, mas que, nesse momento, passaram de um nível inconsciente para um nível reflexivo.

Em seguida, Bruno aponta uma diversificação de representações referentes ao campo representacional Percepção Global do Povo que ele caracteriza como um conflito: “há um conflito / olhe / porque um diz que [...]”. Essa diferenciação entre as representações que foram expostas, marca simplesmente diferentes trajetórias e experiências com a cultura francófona por parte dos informantes. No entanto, quando um único informante apresenta representações que se distinguem, marcando diferentes realidades religiosas, étnicas e políticas, um valor positivo é atribuído à resposta vista por Bruno: “esse tá bem (...) / abrange tudo / né / ele não limita”.

Essa reação de nossos informantes, ao observar as primeiras representações que foram apresentadas, persistiu durante a exposição dos outros dois campos representacionais: identificação institucional e patrimônio cultural. Nesse sentido, nós pretendemos, então, levar o nível da reflexão para as possíveis origens de tais representações:

Segmento 7

P.: então / de acordo com vocês / que é que essas repostas indicam? / que é que elas podem indicar?

Bruno: que mesmo assim / a ideia de cultura em relação a língua francesa / com a França / relacionada a França / é muito forte / difícil de desarraigar eu acho / isso já tá tão enraizado que vai demorar muito pra que a ideia de interculturalidade de fato se estabeleça / e isso se descentralize / (...) séculos e séculos de [[tradição

Sofia: [[talvez (...) justamente por isso / por esse contexto / quem são os sujeitos talvez / isso fica bem marcado / porque não é apenas um grupo / é uma diversidade / independente do fato de quanto tempo tá na universidade / de quanto já se estudou ou não / há quanto tempo tem contato com a língua francesa ou não / eu acho que são questões que... / num sei / isso mostra o quanto isso tá (...) / falantes de língua francesa / falantes franceses

No segmento acima, os dois informantes reconhecem a dificuldade de abranger os campos representacionais relacionados à língua francesa. Há um consenso na fala dos informantes do desafio de mudar a representação “falantes de língua francesa / falantes franceses”. É como se, no aprendizado de FLE, houvesse uma espécie de estandardização da cultura que é claramente irreal.

Sofia destaca, nas respostas apresentadas, fatores que pouco interferiram no conteúdo das representações obtidas nos questionários: tempo de curso universitário, tempo de estudo da língua ou se já estudou a língua antes de ingressar na universidade. Isso nos mostra que as representações sociais possuem uma forte resistência às transformações ou demandam uma maior variação e quantidade de experiências interculturais para que elas se flexionem.

Acreditamos que essa consciência proveniente das observações dos nossos informantes institui um passo importante na formação de um professor interculturalmente competente. Mesmo que o conteúdo das suas representações assemelhem-se com as representações mais comuns sobre a língua francesa, é a forma que o professor as aborda que será decisivo para definir o tipo de abordagem dada ao ensino do componente cultural, já que as representações revelam um caráter estável, conciso e, pela sua própria definição, muitas vezes alheio à realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que propomos para analisar os dados desse estudo se dividiu em duas partes. Na primeira, tivemos o objetivo de identificar o espaço que os aspectos (inter)culturais ocupam nas representações dos professores em formação inicial a partir de suas percepções sobre proficiência, uso do livro didático e de outros recursos. Ainda nessa primeira etapa de análise, tentamos observar as marcas representacionais dos professores em formação inicial relacionadas à cultura dos falantes de língua francesa.

Nossa análise dessa fase pôde ressaltar a existência de algumas predileções nas representações pedagógicas dos informantes no que diz respeito aos aspectos formais da língua inseridos no processo de ensino-aprendizagem do FLE, deixando os aspectos culturais, que permitiriam uma abordagem intercultural, em um espaço periférico. Reconhecemos também, contudo em uma menor escala, a existência de algumas representações que consideram a pluralidade do ser discursivo dentro do processo de ensino-aprendizagem de FLE.

Ainda nessa primeira etapa da nossa análise, através do levantamento das representações sociais dos nossos informantes, pudemos observar que eles compartilham as representações mais comuns sobre os falantes da língua francesa. Mesmo dentro desse contexto de formação inicial, com a ocorrência de alguns contatos prévios com a língua francesa e de algumas experiências no ensino do FLE, as representações que emergiram são, na maioria dos casos, marcadas por um aplanamento cultural dos falantes. Do mesmo modo, observamos que a associação da língua francesa aos franceses foi uma constante. Aspecto que assinalou a hipótese de uma forte hegemonia da língua no processo de ensino-aprendizagem dos nossos informantes que a formação inicial ainda não pôde alterar.

A partir dessa primeira etapa de análise, apontamos a necessidade de uma formação voltada para as representações dos futuros professores, já que elas – sociais ou pedagógicas – terão um papel importante na construção de um professor interculturalmente competente. Como nosso levantamento bibliográfico nos indicou, as representações podem sinalizar a experiência e o caminho percorrido pelos informantes. Associadas à cultura educacional (CUQ, 2003), elas têm um papel de agente na construção da identidade e, por conseguinte, da prática do futuro professor.

Durante a segunda etapa da nossa análise, adotamos alguns princípios do paradigma reflexivo para o tratamento dessas representações durante uma sessão reflexiva. Através do caráter semiestruturado desse instrumento que foi usado para gerar e coletar dados, foi possível observar a negociação entre os informantes para expressar suas representações sobre a inserção dos aspectos culturais nas aulas de LE. O papel do professor é representado dentro desse contexto, o que gerou uma nova experiência que pode transformar ou construir as representações dos nossos informantes sobre uma abordagem intercultural no ensino do FLE.

Foi possível analisar, ainda nessa segunda etapa, o reconhecimento dos conteúdos das representações que foram mostradas aos informantes. Essa percepção, marcada pela surpresa, permitiu que eles refletissem sobre suas representações e suas possíveis naturezas. Experiência que pode levá-los ao reconhecimento dos seus papéis dentro da abordagem intercultural.

Sabemos, contudo, que a prática reflexiva tem como base de reflexão a prática profissional, a ação, como vimos em nosso referencial teórico. Essa análise reflexiva, capaz de promover reconfigurações e adaptações contínuas da prática, pôde ter seus princípios empregados também na análise da futura prática – através de projeções e das representações. Estabelecemos, então, um possível modelo de formação reflexiva com professores em formação inicial, tomando como objeto de reflexão suas representações sobre a prática futura. Do mesmo modo, ele foi capaz de sensibilizar e

gerar nos professores em formação inicial a habilidade autocrítica e reflexiva, levando-os a questionamentos relevantes sobre o trabalho docente.

Portanto, nossa pesquisa nos permitiu confirmar a emergência de uma (auto)reflexão no processo de formação dos futuros professores de FLE em direção à abordagem intercultural. E, ao mesmo tempo, a necessidade da elaboração de programas de formação capazes de formar professores à partir das suas representações pedagógicas e sociais, tornando-os aptos para atuarem como mediadores na construção uma competência intercultural nos seus futuros aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF, 2005.
- ABRIC, J.C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994.
- ACHRAF, D. *Les Représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence de français*. Constantine: Universidade Mentouri de Constantine, 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em francês). Ecole Doctorale de Français - Pôle Est. Disponível em: <<http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/KJE874.pdf>>. Acesso em: 01/06/2013
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- ALMEIDA, A. E. *Uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira*. São Paulo: USP, 2008. 280f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- AMOSSY, R. *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Armand Colin, 2005.
- AUGER, N.; BEAL, C.; DEMOUGIN, F. *Interactions et interculturalité: variété des corpus et des approches*. Berne: Peter Lang, 2012.
- BAZARIM, M. *Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas*. In: XII Congresso Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos. Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20l%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf>. Acesso em: 20/05/2013.
- BEACCO, J. C. *Favoriser l'éducatons plurilingue*. Paris: Constructif, 2005.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, 2002.
- BYRAM, M. Policies and politics in European Language Teaching. In *Intercompreensão: O que está a mudar na aula de língua?* Santarém: Ed Cosmos, 2008, nº 14, p. 11-29.
- BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.
- BOYER, H. L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation. *Travaux de didactique du FLE*, Paris, 1995, nº 39, p. 5-14.
- BRANCO, J.M.M. O Estereótipo do jovem de banlieue de Paris. Lisboa: Universidade Aberta, 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Estudos Francófonos). Disponível em:

<<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/1050400.2/1852341/1/DISSERTACAO-JMB.pdf>> Acesso em: 23/09/2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais de língua estrangeira*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, DF: MEC/CNE-CES, 2001.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. vol. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHAVES, M.; FAVIER, L.; PÉLISSIER, S. *L'interculturel en classe*. Glénoble : PUG, 2012.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Edições Asa, 2001.

CORACINI, M.J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M.J. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 149-162.

CORREIA NETO, L. D. Cultura, interculturalidade e ensino de língua estrangeira: alguns fundamentos teóricos e metodológicos. In: PINHEIRO-MARIZ, J. (org.) *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 11-22.

CUQ, J. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GARABATO, M. C. A. *Les représentations interculturelles et les images des langues romanes en milieu étudiant espagnol*. In. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures: enquêtes et analyses*. Paris: L'Harmattan, 2003, p. 10-33.

GALISSON, R. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE internatinal, 1991.

GARDIES, P. Les représentation interculturelles de futurs enseignants de FLE. In. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures: enquêtes et analyses*. Paris: L'Harmattan, 2003, p. 73-113.

GIMENEZ, T; ARRUDA, N.; LUVUZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. In: *Intercâmbio*, vol. XIII. São Paulo: 2004

GOFFMAN, E. A. A situação negligenciada. In: GARCEZ, P. M.; RIBERO, B.T. (org.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age, 1988, p. 11-15.

GONÇALVES, J. A. Interculturalidade e formação de professor. In: *Revista de Educación*. Universidade Huelva, nº 21, 1999. Disponível em:

<http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/549/814>. Acesso em: 08/01/2014.

GUMPERTZ, J. J. *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit, 1989

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (orgs.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 157-166.

JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1999.

KRAMSCH, C. *The Cultural Component of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1996. Disponível em: <http://books.google.com.br/books/about/The_Cultural_Component_of_Language_Teaching.html?id=73rFnM6qlrkopwC&redir_esc=y> Acesso em: 18/12/2012.

LARAIA, R. B. *Cultura, um conceito antropológico*. 22 ed. São Paulo: Zahar, 2008.

LÁZÁR, I. *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Kapfenberg: Conseil de l'Europe, 2005

LIPIANSKY, M. « *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?* ». Office franco-allemand pour la jeunesse. Disponível em: <<http://www.ofaj.org/paed/texte/stereofr/stereofr.html#inhalt>>. Acesso em: 25/10/2012

MEDRADO, B. P. *Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. Recife: Editora universitária UFPE, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCENTE, R. M. M. Formação Reflexiva Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa. In: *Revista Intercâmbio*, volume XVIII: 139-154, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Volume_XVIII/9%2Renata%2Nascente%20pronto.pdf> Acesso em: 05/01/2013.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão docente*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editoria, 2003.

RAMOND-JURNEY, F. Repenser l'intégration de la culture dans les cours de FLE. *Français dans le monde*, Paris, n. 346, out. 2006. p. 35-37.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. In: *Revista Signótica*. Vol. 20, n. 02. Programa de pós-graduação em letras e linguística da universidade de Goiás:

2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/6095/4788>>. Acesso em: 20/05/2013.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROBERT, J. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys, 2002.

ROBINSON, G. *Crosscultural Understanding*. 1 ed. New York: Prentice Hall, 1991.

SÊGA, R. *O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici*. Anos 90, Porto Alegre, v. 8, n.13, p. 128-133, 2000.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2005.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora: Porto Alegre, 2000.

SOUZA, D. M. *Identidade Transversal e Política de Verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras*.

VERBUNT, G. *La société interculturelle*. Paris: Seuil, 2001.

_____. *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon: Chronique Social, 2011.

_____. *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon: Chronique Social, 2012.

VIREIRA-ABRAHÃO, M. H. V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p.131-152.

VILLEY, C. D. L'interculturel dans la classe de français. In. : *Congrès Latino-Américain de Professeurs de Français, XII*. 2001, Rio de Janeiro: J. Sholna, 2003, p. 150-154.

WEAVER G. R. . *Cross-cultural orientations : New conceptualizations and applications*. New York : University Press of America, 1986.

WINDMÜLLER, F. *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle e interculturelle*. Paris : Belin, 2011.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

_____. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 2003.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

Eu estou fazendo uma análise sobre professores de Francês Língua Estrangeira da Paraíba em formação inicial. Este questionário foi elaborado de acordo com o método proposto por Gardies (2003) para analisar as representações na Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira e adaptado por mim, Lino Dias Correia Neto, em um contexto que compreende os objetivos da primeira etapa da minha pesquisa de Mestrado em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Drª Josilene Pinheiro Mariz.

1. Perfil

1.1 Idade: _____ 1.2 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.3 Curso: _____ 1.4 Período: _____

1.5 Número de horas de estudos de francês por semana: _____

1.6 Já leciona Língua Francesa em algum estabelecimento?

Sim () Há quanto tempo? _____ Não ()

1.7 Você estuda francês em outro estabelecimento?

() Sim Qual? _____ () Não

1.8 Você já estudou francês antes de começar o curso superior?

() Sim Não ()

2. Perfil de aprendizagem

2.1 Atualmente você estuda francês através de algum Livro Didático?

() Sim Qual? _____ Não ()

2.2 Quais livros didáticos de francês você já utilizou? Durante quanto tempo aproximadamente?

Livro Didático	Tempo aproximativo de uso

2.3 Em sua opinião qual é o nível de relevância do Livro Didático em uma escala de 1 a 10. Justifique sua resposta.

2.4 Quando você pensa no livro didático para aprendizagem de Francês Língua Estrangeira, o que você espera aprender com ele?

2.5 Enquanto professor ou futuro professor de Francês Língua Estrangeira, quais aspectos você acredita que podem/devem ser explorados no Livro Didático de francês?

2.6 No seu ponto de vista, o que precisa ser exigido de um falante estrangeiro para que possamos considerá-lo proficiente em língua francesa?

3. Opinião sobre alguns aspectos de ensino-aprendizagem

3.1 De acordo com seu ponto de vista, faça uma pequena descrição das seguintes expressões:

3.1.1 *Cultura:*

3.1.2 *Interculturalidade:*

3.1.3 *Abordagem Intercultural:*

3.2 Faça uma lista em ordem de relevância dos recursos que podem ser usados para explorar os aspectos (inter) culturais nas aulas de FLE:

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

3.3 Escolha até 10 palavras que podem ser agregadas ao idioma francês, as imagens que estão associadas a cada um dos seguintes campos:

3.3.1 Percepção global do povo (traços físicos, comportamento social, religião, situação econômica...).

3.3.2 Identificação institucional, etnográfica, folclórica, gastronômica, turística.

3.3.3 Patrimônio Cultural (obras, eventos, datas, objetos...)

3.3.4 Outros aspectos.

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXO B - Notação utilizada para transcrição da sessão reflexiva

Adaptado de Dionísio (2002) por Medrado (2008, p. 283)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS ¹
1. Indicação dos falantes	P: pesquisador Bruno, Sofia, Clarice e Rúbia: participantes da entrevista	
2. Pausas	...	P: as razões que justificam a introdução da dimensão cultural nas aulas de língua...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	Bruno: se através da língua eu manifesto isso / esse disCURso
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Clarice: ela expressa a maneira como aquele determinado povo vive / então: / ela também / é::
5. Silabação	-	Bruno: a ideia é des-mis-ti-fi-cá-los
6. Interrogação	?	P: como é que a gente vai fazer isso?
7. Segmentos incompreensíveis	(...)	Bruno: que ele tá (...) em comunicação que é / que está dentro da língua
8. Comentário do transcritor	(())	Clarice: individualista / rico ((risos)) Bruno: ateus
9. Discurso reportado	“ ”	
10. Superposição de vozes	[Sofia: [era mais ou menos isso / que eu tava pensando Bruno: [e: / e a partir do momento em que ela
11. Simultaneidade de vozes	[[Bruno: séculos e séculos de [[tradição Sofia: [[talvez (...) justamente por isso
12. Ortografia	uhum, hum, tá, né, tô	P: uhum
13. Números	por extenso	Clarice: preparada cem por cento / não

1. Exemplos extraídos do nosso *corpus*.