

ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA UNILAB: OS ESTUDANTES AFRICANOS COMO DOCENTES

Valdecy Oliveira PONTES

Universidade Federal do Ceará

José Olavo Silva GARANTIZADO

Lucineudo Machado IRINEU

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino intercultural de línguas estrangeiras, analisando a experiência de docência de estudantes africanos da Unilab em um grupo de estudos destinado ao ensino de língua francesa para a comunidade acadêmica da instituição. Para dar conta deste objetivo, os procedimentos teórico-metodológicos adotados neste trabalho retomam, em perspectiva interdisciplinar, os postulados de Bakhtin (2002), sobre os aspectos sócio históricos e sobre o conceito de língua em perspectiva dialógica, os estudos de Byram (1997), sobre o conceito de cultura e as relações deste conceito com a experiência de docência, e as reflexões de Irineu (2011), sobre a noção de interculturalidade e os impactos desse conceito para o processo de ensino. Metodologicamente, participamos, como aluno/observador, de 6 aulas de língua francesa, ministradas por um estudante africano da Unilab para 9 estudantes brasileiros da instituição. Após esse momento, solicitamos que o estudante/docente respondesse a um questionário sócio-histórico a partir do qual executamos as análises empreendidas. Os resultados indicaram que a ação promovida pelos estudantes africanos é produtiva e, mesmo sem terem formação acadêmica para o ensino de línguas estrangeiras, esses sujeitos desenvolvem práticas pedagógicas com ensino de língua intercultural, dialógico, sócio-histórico e interativo.

Palavras-chave: Ensino Intercultural; Língua Estrangeira; Interculturalidade.

INTERCULTURAL TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT UNILAB: AFRICAN UNDERGRADUATE STUDENTS AS PROFESSORS

Abstract: This article aims to reflect on intercultural foreign language teaching, analyzing teaching experience of African students of Unilab in a Study Group for the French-language education for the academic community of the institution. For this, the theoretical and methodological procedures adopted in this work resumed in interdisciplinary perspective, the postulates of Bakhtin (2002), on the socio-historical aspects and the language concept of

dialogic way, Byram (1997) on the concept of culture and relationships that notion with teaching experience and Irineu (2011) on the notion of interculturalism and the impact of this concept to the teaching process. Methodologically participated as student / observer 6 French language classes, taught by an African student Unilab to 9 Brazilian students of the institution. After this time, we quest that the student / teacher respond to a socio-historical questionnaire. We with draw our reflexive analysis. The results indicated that the action promoted by African students is productive and even these subjects with out having academic training for teaching foreign languages, develop pedagogical practices with intercultural language teaching, dialogic, socio-historical and interactive.

Keywords: Intercultural Education; Foreign language; Interculturalism.

ENSEÑANZA INTERCULTURAL DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNILAB: LOS ESTUDIANTES AFRICANOS COMO PROFESORES

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras, analizando la experiencia docente de estudiantes africanos de la Unilab en un grupo de estudios destinado a la enseñanza de lengua francesa para la comunidad académica de la institución. Teniendo en cuenta el objetivo, los procedimientos teórico-metodológicos adoptados en este trabajo retoman, en perspectiva interdisciplinaria, los aportes de Bakhtin (2002), sobre los aspectos socio-históricos y sobre el concepto de lengua en una perspectiva dialógica, los estudios de Byram (1997), sobre el concepto de cultura y las relaciones de este concepto con la experiencia docente, y las reflexiones de Irineu (2011), sobre la noción de interculturalidad y los impactos de ese concepto para el proceso de enseñanza. Metodológicamente, participamos, como alumno/observador, de 6 clases de lengua francesa, impartidas por un estudiante africano de la Unilab para 9 estudiantes brasileños de la institución. Después de ese momento, solicitamos que el estudiante/docente respondiera a un cuestionario socio-histórico y a partir de ello, ejecutamos los análisis realizados. Los resultados indicaron que la acción desarrollada por los estudiantes africanos es productiva y, aunque no tengan formación académica para la enseñanza de lenguas extranjeras, ellos desarrollaron prácticas pedagógicas con la enseñanza de lengua intercultural, dialógica, socio-histórica e interactiva.

Palabras-clave: Enseñanza Intercultural; Lengua Extranjera; Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi criada em 2010. Desde sua formação, essa instituição tem como missão formar cidadãos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos e o Timor-Leste. Com foco no ensino superior, no desenvolvimento de pesquisas e na proposição de projetos de

extensão universitária, a referida Instituição de Ensino Superior (IES) busca promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Estima-se que essa universidade conta com mais de 2500 estudantes de sete diferentes países. Um dos pontos centrais na instauração da Unilab é o fato de muitos cidadãos africanos, após prestarem vestibular em seus países de origem, acomodarem-se na região do Vale do Acarape, promovendo uma verdadeira troca de culturas, costumes, hábitos e, com certeza, aspectos linguísticos.

Ciente dessas importantes questões que envolvem a Unilab-CE, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre o ensino intercultural de línguas estrangeiras, analisando a experiência de docência de estudantes africanos em um grupo de estudos destinado à comunidade acadêmica da instituição. A motivação para fazer este trabalho se deu, principalmente, após a leitura de um dos relatórios exigidos como nota da disciplina de Leitura e Produção de Textos II, componente curricular obrigatório na grade de todos os cursos da instituição. Nesse relatório, solicitava-se que os estudantes observassem uma atividade acadêmica que estava sendo realizada com frequência na universidade e que, partir dela, fosse elaborado um relatório. Dentre tantos relatórios apresentados, havia um que nos chamou a atenção por indicar uma atividade regular, organizada por estudantes africanos falantes de língua portuguesa que, em horários de contra-turno, no Campus da Liberdade (na cidade de Redenção) e no Campus dos Palmares (na cidade de Acarape), realizam aulas de francês, espanhol e crioulo para a comunidade acadêmica.

O referido grupo de estudos é constituído por 12 pessoas, sendo 3 estudantes africanos/docentes e 9 estudantes brasileiros que desejam aprender uma das três línguas apresentadas. O relatório da Disciplina de Leitura e Produção de Texto foi produzido por uma das estudantes brasileiras que estavam participando das aulas teóricas e práticas. Esses momentos sempre são realizados em horários de contra-turno e são iniciativas dos estudantes africanos, sem ainda um vínculo formal com a instituição, fato que demonstrou nosso interesse em observar as ações e atividades.

Durante o mês de abril de 2016, observamos 6 aulas de língua francesa. Nestas aulas, o estudante que estava comandando as atividades, em muitos momentos, aplicava seus

conhecimentos da língua que estava ministrando, sem as especificidades metodológicas que o ensino de língua estrangeira exige. Apesar dessa realidade, o que se percebeu foi uma iniciativa que culminou na construção de um espaço de formação docente inovadora através do trabalho voluntariado desses três estudantes africanos. Depois das observações das aulas, solicitamos que os três estudantes respondessem a um questionário sócio-histórico sobre aspectos que envolviam questões culturais, sociais, políticas, pedagógicas e metodológicas sobre as práticas de ensino de línguas. Para este artigo, analisaremos, por questões de recorte, apenas o INFORMANTE 1, que ministrou as aulas em que fizemos a observação como participante.

Entendendo que o contexto de realização das aulas se deu de maneira dialógica e intercultural entre os sujeitos presentes no ato comunicativo, solicitamos ao estudante/tutor, denominado ESTUDANTE 1, que respondesse a um questionário sociocultural. A partir deste documento e de nossa observação como alunos/observadores das aulas ministradas por este estudante, examinamos neste trabalho:

- (i) a definição da língua como um produto histórico-cultural, que se acomoda de forma contextual, dialógica e interacional no ensino de língua estrangeira no contexto de docência analisado;
- (ii) as relações entre os conceitos de cultura e interculturalidade com a dinâmica das aulas ministradas pelos estudantes africanos, assim como as respostas dadas no questionário sociocultural;
- (iii) as respostas dos estudantes africanos ao questionário aplicado, promovendo o contraste com as aulas teóricas ministradas e a realidade de integração intercultural da Unilab;

Por todo o traçado, este trabalho se apresenta relevante para os estudos da linguagem, assim como para as reflexões do processo de formação docente, por trazer à baila uma ação voluntária intercultural de muita importância para a comunidade acadêmica da Unilab/CE.

A LÍNGUA COMO UM PRODUTO HISTÓRICO-SOCIAL, DIALÓGICO E INTERACIONAL

O conceito de “língua” como um produto histórico-social que pode passar por mudanças ao longo do tempo, do espaço e em diversas classes sociais, constitutiva dos

indivíduos e por eles constituída, deve ser diretamente associado a outra noção muito importante: a de cultura. Dessa maneira, não podemos entender uma determinada língua sem que tenhamos de relacioná-la com a noção de cultura, o que pressupõe uma relação intrínseca entre *língua-cultura*, conceito que está atrelado ao pensamento que propõe uma visão de mundo em constante reflexividade, na qual a linguagem é sempre ideológica e baseada em relações estabelecidas culturalmente.

Essa visão assemelha-se à concepção de linguagem proposta pelo russo Bakhtin (2002). Para este teórico, a linguagem seria a expressão das relações e das lutas sociais. O social seria, portanto, responsável pela construção da linguagem, já que, sem esta, não há relação com o real.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma prática social, reconhecemos que os métodos de ensino de línguas devem buscar fazer com que os sujeitos (aprendizes) se familiarizem com as diversas formas da língua dentro de múltiplos contextos, os quais implicam diversas situações reais de uso. É assim que os usos da língua, na visão de Bakhtin (2002), devem ser associados e dialeticamente integrados aos fatores de mutualidade contextual. Para confirmarmos isso, observemos um trecho de uma das respostas¹ do estudante africano sobre as formas de “passar conhecimento de língua estrangeira”:

- (1) “Acho muito importante, muito significativo tentar passar os nossos conhecimentos sobre a língua francesa **a partir do que conhecemos sobre a língua**. Nunca fui para a França, mas esses povos freqüentam constantemente meu país e **o contato com a língua** é, também, pelos soldados e pela escola, às vezes. Na verdade, em algumas situações, o que sabemos dessa língua **nos é passado de pai para filho e assim vice-versa (...)**-ESTUDANTE 1 [grifos nossos].

Em (1), é nítido que o estudante africano, integrante do curso de Bacharelado em Humanidades (BHU) da Unilab, usa da visão sócio histórica proposta por Bakhtin (2002) para fundamentar sua prática docente. Isso se confirma, por exemplo, quando o estudante retrata a maneira como passa os conhecimentos sobre a língua estrangeira, como se confirma em “a partir do que conhecemos sobre a língua” (ESTUDANTE 1), em que se nota a interferência dos aspectos sócio-históricos já arraigados na língua e que, de certa forma, interferem na

¹ Todas as respostas dos estudantes foram digitalizadas sem as devidas correções ortográficas, a fim de indicar a veracidade das respostas.

demonstração da língua estrangeira que o estudante quer apresentar para os brasileiros. Como podemos notar, mesmo que inconscientemente, esse tutor reconhece a importância do contato entre as línguas, o que pode ser uma das essências do pensamento de Bakhtin (2002): o dialogismo.

Assim, segundo o pensador russo, a “palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 66), ou seja, os múltiplos processos que constituem a efetivação da linguagem são situados social e historicamente, e, por isso, a língua não pode ser estudada fora de seu contexto, fora de suas condições de produção. Outrossim, é a realidade dialógica e dialética do enunciado, postulada por Bakhtin (2002), que torna a linguagem viva e dinâmica.

A palavra, para o autor, está carregada de conteúdo cultural e ideológico e por isso ele defende a enunciação, e não o sistema da língua, como verdadeiro objeto da Linguística. Isso é evidente, principalmente, quando o ESTUDANTE 1, em (1), indica-nos que, em algumas situações, os conhecimentos da língua tematizados nas aulas ministradas são transmitidos dentro da cultura de seu país, de pai para filho, ou vice-versa, reforçando a importância da relação dialógica da linguagem. Trazendo os achados de Bakhtin (2002) para o contexto de sala de aula que observamos, constatamos que, em muitos recursos da aula prática do aluno/tutor traziam marcas de recursos interdiscursivos com os aspectos culturais dos povos africanos. Os relatos e os exemplos usados no quadro branco, por exemplo, sempre eram permeados com tentativas de situar o estudante brasileiro para a ocorrência das frases em contextos situacionais de uso e, para isso, o tutor usava fatos e acontecimentos reais de sua vida para a demonstração dessas ações.

Essa visão de língua como produto histórico-social indica, diretamente, que os sujeitos ocupam um papel primordial, pois eles são ativos e, segundo Koch (2006), reproduzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. Temos, então, uma concepção de um sujeito psicossocial. Em uma das respostas do INFORMANTE 1, percebermos uma nítida passagem que indica o contato

do falante com o texto e atitude dele em tentar construir o sentido a partir de situações comunicativas interativas:

- (2) “(...) quando o nosso amigo está com dificuldade para aprender algum elemento sobre a língua, é muito complicado, pois queremos explicar e não conseguimos, já que eles não sabem da realidade do que queremos falar. Entretanto, é falar **sobre a cultura, os costumes, dar exemplos sobre esses pontos que favorecem o entendimento, como eles fazem conosco**. Palavra “murissoca”, eu não sabia o que era, até quando eu vim para Ceará. Palavra que eu achava complicada, esquisita, não tinha contexto até uma aula a professora chegar e mandar todos contra a dengue e eu vi que essa palavra era um significado determinado. Como eu sei que tenho dificuldades, procuro explicar para os meus colegas as dificuldades dele por exemplos de situações. Melhor maneira para facilitar, já que **não tenho a experiência de didática como professor ainda**” (INFORMANTE 1) [Grifos nossos].

Antes de analisarmos (2), é importante esclarecer que o estudante africano não possuía nenhuma formação acadêmica no campo das licenciaturas e, nas suas aulas, mais tentava apresentar suas experiências com o trato da língua francesa, oriundas de sua intuição como falante, do que com métodos e teorias da linguagem. Nesse contexto, não se deve levar em consideração aspectos como didática, organização da aula, escolha do material para análise, pois esses aspectos, embora muito importantes, partiram da boa vontade do estudante em apresentar outra língua para os estudantes brasileiros. Entretanto, apesar de algumas limitações, a noção de ensino intercultural, com o uso de aspectos relacionais entre as línguas nos possibilita falar que as aulas tiveram um êxito pedagógico e, mesmo sem métodos e metas a serem executadas, foram eficazes. Essa falta de experiência de didática ficou evidente na passagem “Melhor maneira para facilitar, já que **não tenho a experiência de didática como professor ainda**”, em que o INFORMANTE 1 demonstra a sua preocupação em passar os conteúdos para os estudantes brasileiros.

A leitura do exemplo (2) nos instiga a pensar que, a partir da concepção de linguagem como um produto sócio-histórico, dialógico e interativo, emerge a noção de texto, não como um produto acabado, mas sim como um processo, um lugar de interação no qual os sujeitos se constroem e são construídos. Nesse sentido, ele é visto como um construto histórico e social complexo e multifacetado. Dessa noção de linguagem emerge uma concepção de língua também interativa e sócio historicamente indissociável da noção de cultura, conceitos

importantes no processo de entendimento de uma interculturalidade no processo de ensino de línguas.

Em (2), quando o informante reconhece que não sabia o contexto de uso da palavra *muriçoca*, escrita como “*murissoca*”², que no Ceará é uma das maneiras de se falar “*pernilongo*”, “*mosquito*”, o INFORMANTE 1 evidencia, em sua fala, uma noção de texto como evento interacional, a partir do contato entre os falantes em uma determinada situação comunicativa se expressa, já que ele reconhece que foi o contexto de uso da palavra em uma aula que o fez compreender o sentido dela em uso, inserida numa situação comunicativa: “Palavra “*murissoca*”, eu não sabia o que era, até quando eu vim para Ceará. Palavra que eu achava complicada, esquisita, não tinha contexto até uma aula a professora chegar e mandar todos contra a dengue e eu vi que essa palavra era um significado determinado” (ESTUDANTE 1).

Assim, defendemos que língua é uma atividade sociointeracional, contemplando, dessa forma, aspectos como o funcionamento social, cognitivo e histórico em que os fenômenos linguísticos possuem, sejam eles de língua materna ou no processo de aquisição de uma segunda língua (L2). O cognitivismo da proposta sociointeracional se constitui a partir da consideração da língua como “um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura”³ (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Acreditamos, portanto, que a língua é heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída, não servindo como mero instrumento de espelhamento da realidade. Em consequência, julgamos essencial postular o princípio de indeterminação em todos os níveis. A língua não é o limite da realidade, nem o inverso. Língua pode ser entendida como

² A palavra possui como grafia usual *muriçoca*, que tem o mesmo sentido que *pernilongo* e *mosquito*. O Informante 2, nesse sentido, grafou-a de forma inadequada, mas mantivemos a grafia para se preservar a resposta dada pelo estudante/tutor ao questionário.

³ Acerca de como as noções de *estrutura* e de *sistema* são concebidos no modelo sociointeracional, Marcuschi nos diz: “quando estudamos um texto, não podemos ignorar o funcionamento do ‘*sistema linguístico*’ com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é autossuficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada tem a ver com a forma diretamente” (MARCUSCHI, 2009, p. 62 [grifos do autor]).

trabalho cognitivo e atividade social; supõe negociação. Não pode ser identificada com instrumentos prontos para usos diversos.

Antunes (2007) nos propõe que, nas atividades pedagógicas, tenhamos uma concepção de língua mais ampla:

- 1.1. Uma língua é uma atividade de ativação e expressão do sentido; ou seja, o que se diz faz sentido em relação aos sentidos preexistentes, no modelo de realidade vigente numa sociedade;
- 1.2. Uma língua é uma atividade interacional, que mobiliza dois ou mais sujeitos, em torno de um mesmo objetivo numa atitude de mútua colaboração;
- 1.3. Uma língua é **uma atividade textual-discursiva**, regulada por determinadas propriedades linguísticas e pragmáticas, que confere materialidade e mediação aos propósitos interativos;
- 1.4. Uma língua é uma atividade de interação, pela qual alguma coisa é feita, é praticada, é levada a efeito. Para além da ativação dos sentidos, constitui, assim, um fazer, uma forma de atuação, uma forma de poder. (ANTUNES, 2004, p. 128 [grifos nossos]).

Fica clara, portanto, a necessidade de nos filiar-mos à concepção de língua como atividade interativa, social e mental, que estrutura nosso comportamento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Para que isso seja concretizado, é fulcral que se entendam os elementos externos ao texto que condicionam, diretamente, o processo de comunicação e interferem na constituição do ensino de língua, em especial, de língua estrangeira. Torna-se necessário, portanto, o estudo de como a cultura está relacionada à noção de língua e como essas duas noções interferem no processo de docência em língua estrangeira, o que faremos a seguir.

O CONCEITO DE CULTURA E AS IMPLICAÇÕES NA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA

As múltiplas versões teóricas da noção de “cultura” ao longo dos anos fizeram com que a sistematização de seus estudos resultasse, finalmente, na elaboração de um conceito científico de cultura pela Antropologia – ciência então emergente. Seguindo a perspectiva evolucionista da unidade de toda raça humana, Edward Tylor, antropólogo britânico, afirmou que todos os itens da vida de um povo representam o universo denominado cultura. Segundo o teórico, “cultura” ou “civilização”, tomada em seu sentido etnográfico amplo, é o conjunto

complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras habilidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Sobre isso, é oportuno destacar o seguinte trecho, retirado de uma das respostas do estudante/tutor no questionário:

- (3) “ (...) Quando o nosso amigo está com dificuldade para aprender algum elemento sobre a língua, é muito complicado, pois queremos explicar e não conseguimos, já que eles não sabem da realidade do que queremos falar. Entretanto, é falar **sobre a cultura, os costumes, dar exemplos sobre esses pontos que favorecem o entendimento, como eles fazem conosco**. Palavra “murissoca”, eu não sabia o que era, até quando eu vim para Ceará. Palavra que eu achava complicada, esquisita, não tinha contexto até uma aula a professora chegar e mandar todos contra a dengue e eu vi que essa palavra era um significado determinado (...)” (INFORMANTE 1) [grifos nosso].

Em (3), podemos perceber a importância da cultura e da abordagem de ensino intercultural no processo de formação dos estudantes. Como podemos perceber, uma das estratégias usadas pelo tutor, a fim de apresentar o contexto de uma palavra ou indicar uma realidade ou um fato a ser tratado, seria “falar sobre a cultura, os costumes, dar exemplos sobre esses pontos” (INFORMANTE 1). A demonstração de aspectos culturais da língua estrangeira facilita sobremaneira o processo de entendimento da realidade linguística daquela língua. O que percebemos, nesse contexto, foi que o tutor fez uma ação eficaz em apresentar situações e exemplos reais que pudessem embasar suas ações práticas, fortalecendo os alunos com conhecimentos culturais da língua para, em seguida, apresentar aspectos linguísticos.

Sob essa ótica, Lima e Silva (2001) nos dizem que o conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está na base dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelos indivíduos em sua vida cotidiana. É por meio de interação do falante com a língua e com a cultura presente nela que temos a geração de sentidos, o que se confirma no relato do estudante africano em aprender o sentido, por exemplo, da palavra *muriçoca*: “Palavra “murissoca”, eu não sabia o que era, até quando eu vim para Ceará. Palavra que eu achava complicada, **esquisita, não tinha contexto até uma aula a professora chegar e mandar todos contra a dengue** e eu vi que essa palavra era um significado determinado” (INFORMANTE 1).

O que se evidencia, nesse exemplo, é que a “construção do contexto” da palavra só foi apresentada a partir do momento em que o estudante teve uma situação comunicativa em que essa palavra tivesse o sentido real, antes disso, segundo ele mesmo aponta, a palavra lhe soava “esquisita”, “não tinha contexto”. Podemos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para construção de significados. Em (3), a construção de significados se deu de forma inteligente, com o relato de um estudante que busca, embora de forma inconsciente, reproduzir conhecimentos a partir da troca de culturas e de relações interculturais.

Ademais, o conceito de “conhecimento cultural” traz à luz dos estudos antropológicos a ideia de cultura do indivíduo, uma cultura própria de cada sujeito e que se constitui e, constantemente, transforma-se à medida que este interage com a cultura do outro, dos grupos sociais que o cercam. Percebe-se que o conceito de cultura proposto por Lima e Silva (2001) é fundamental para o entendimento da concepção de **língua como realidade intercultural e múltipla**, que necessita de relações de uso e de indivíduos em diversas situações cotidianas. Lógico que esse uso necessita de interação entre os sujeitos de diferentes nações a partir de uma ou mais línguas estrangeiras.

Para Padilha (2004, p. 187), a cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimento sobre a natureza humana e, entendendo educação como atualização histórico-cultural, por meio do qual o ser humano se constrói em sua historicidade, revelando a impossibilidade de pensar a educação desvinculada de cultura e de política. Para o autor, a educação promove o encontro entre as pessoas e delas com outras culturas; cultura é, também, “troca, transmissão e comunicação de conhecimentos, saberes, crenças, valores, hábitos, experiência, prática - entre educadores e educandos”. Kramsch (1996) defende, portanto, a noção de cultura como língua. Segundo Kramsch, “o termo cultural tem sido associado ao termo social, e assim, principalmente no que se refere a fatores socioculturais que afetam no processo de aprendizagem de línguas” (KRAMSCH, 1996, p. 2).

Toda essa importância teórica pode ser notada nas diretrizes educacionais de educação. Na verdade, percebemos um avanço nos paradigmas educacionais de ensino de LE, pois a visão da competência comunicativa já está muito distante da chamada “meta

educacional” em ensino de LE, isto é, a aproximação máxima às competências de fala e de escrita do falante nativo, pois passamos a ter a inclusão de uma série de aspectos pragmáticos e culturais para que os falantes tenham a competência comunicativa.

Como podemos perceber, do conceito de **linguagem** como interação fez emergir o estreitamento das relações entre **língua** e **cultura** como um processo histórico-social em que os sujeitos envolvidos nos mais diversificados atos comunicativos necessitam usar as suas práticas comunicativas, a fim de propiciarem o conhecimento, trocarem experiências, enfim, comunicarem-se uns com os outros. E isso se dá a partir de uma **língua estrangeira** por conta da globalização que, nos últimos anos, vem acontecendo. Por tudo isso surge alguns questionamentos que julgamos importante de serem feitos: (1) como podemos falar acerca das relações entre estes indivíduos que possuem línguas diferentes? (2) Como podemos estudar a relação entre estas línguas-culturas diversas?

Para responder a essas perguntas, necessitamos de outro conceito, o de interculturalidade, pois acreditamos que os sujeitos de nações diferentes se relacionam por meio de línguas diferentes, fazendo com que haja troca de experiências, de informações e, conseqüentemente, de culturas. É neste ponto que o conceito língua se faz pertinente, haja vista que as línguas se relacionam, convivem com práticas discursivas de seus falantes em diversificados contextos de uso. Dessa maneira, na próxima seção, focalizaremos nossa atenção para o conceito de interculturalidade, estabelecendo as relações com a experiência de docência observada e com as diretrizes da Unilab.

INTERCULTURALIDADE E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA UNILAB

Para Irineu (2011), a interculturalidade, no contexto do mundo contemporâneo, constitui-se a partir do conceito de hibridação cultural. Os sujeitos, quando estão entrando em contato com outras línguas, começam a absorver uma “nova cultura”, mesmo que indiretamente. Para o autor, os recursos tecnológicos proporcionaram, diretamente, novas maneiras de comunicação advindas da modernidade e da propagação de uma cultura de massa. Com efeito, essas novas formas de se comunicar não demoram muito tempo e, assim, em frações de segundos, os sujeitos podem se comunicar em diferentes partes do mundo.

Um dos pontos centrais da noção de interculturalidade defendida por Irineu (2011) diz respeito à necessidade de uma construção de identidades que os sujeitos proporcionam que, de certa forma, pode ser expressa de forma linguística ou simplesmente na incorporação da absorção de elementos culturais de outras culturas.

- (4) PERGUNTA 2: Você como um estudante africano, tendo contato com o português falado no Brasil, e ensinando língua francesa para estudantes brasileiros. Qual a sensação de ministrar as aulas? Qual o sentido delas para você?

INFORMANTE 1- Resposta: A Unilab é uma oportunidade muito grande para mim e para os meus amigos africanos, pois temos a oportunidade de conhecermos novas pessoas, novas gentes, novas realidades e contextos. A língua, no início, estranha mesmo, pois sentimos sermos vistos como pessoas diferentes e estamos longe de casa. Ministrar aulas, sem sermos professores, é um desafio enorme, pois o nosso conhecimento é apenas da língua, não de dar aulas como vocês professores. Muita complicado isso para nós, pois somos africanos, morando em outro país e estamos ensinando uma terceira língua. As aulas possuem um sentido mais pessoal do que profissional, pois estamos ajudando colegas brasileiros a ter uma outra cultura, assim como nós estamos tendo outra cultura. Gratificante é quando vemos que estamos sendo entendidos, pois é esse o desafio. Acho que isso, apenas” (INFORMANTE 1).

Em (4), percebemos uma série de aspectos importantes a serem levados em conta. Como defende Irineu (2011), o processo de identidade cultural possibilita a formação de sujeitos críticos e com informações sobre os aspectos culturais da língua. Nesse sentido, a fala do INFORMANTE 1 reflete o papel da instituição como agente interventivo para a região do Maciço de Batutiré e para os países falantes de língua portuguesa: “a Unilab é uma oportunidade muito grande para mim e para os meus amigos africanos, pois temos a oportunidade de conhecermos novas pessoas, novas gentes, novas realidades e contextos” (INFORMANTE 1).

Como esse sujeito africano estará até 5 anos em contato com elementos da cultura brasileira, mais especificamente a cearense, a Unilab é um ponto de interseção que une os estudantes e a instituição se transforma num agente de construção de uma identidade que, em sua essência, tem a heterogeneidade linguística, cultural, social, política, econômica e racial como mote central. Essa fala, além de ser um instrumento de confirmação da prática docente de um estudante que, voluntariamente, ministra aulas em grupos de estudos para estudantes brasileiros, mesmo não sendo professor e nem tendo experiência com as técnicas de

transmissão de conteúdos em L2, reflete o papel central da instituição na formação de cidadãos falantes de língua portuguesa, o que justifica o “internacional” na sigla da instituição.

Segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação da Unilab, os alunos estrangeiros vêm de países como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Há, atualmente, sete cursos de graduação, a saber: Administração Pública, Agronomia, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Enfermagem, Engenharia de Energias e Letras. Assim, a instituição busca criar e compartilhar soluções inovadoras para problemas gerados por processos históricos de desenvolvimento similares entre Brasil e países africanos, de modo a auxiliar no fortalecimento de uma rede internacional que, com respeito à soberania dos países sobre seus próprios destinos, permita a realização de ações e intervenções de apoio técnico, acadêmico e humanitário.

O grande desafio, nesse sentido, é a integração dos sujeitos de maneira harmônica, colaborativa. Essa necessidade é evidente, por exemplo, no trecho: “A língua, no início, estranha mesmo, pois sentimos sermos vistos como pessoas diferentes e estamos longe de casa” (INFORMANTE 1). Como se pode perceber, o trecho evidencia a dificuldade de adaptação dos sujeitos que, teoricamente, falam a mesma língua, o português, mas que na prática, as divergências fonéticas e semânticas entre o português falado no Brasil e o falado nos países africanos ainda é tênue entre esses sujeitos.

Irineu (2011) nos fala também da necessidade do fortalecimento de uma “comunidade intercultural”, ou seja, unidades geográficas e sociais de sujeitos, costumes e tradições que, juntos, compõem o perfil identitário. Para o autor, a emergência da interculturalidade como um processo de construção de processos de identificação social promovem a construção de novos sujeitos, que, por sua vez, são inseridos em ambientes multiplurais de comunicação. Em (4), essa noção defendida por Irineu (2011) se fez presente, quando o INFORMANTE 1 nos indica o complexo ambiente de produção de suas aulas teóricas e práticas de língua francesa: “Ministrar aulas, sem sermos professores, é um desafio enorme, pois o nosso conhecimento é apenas da língua, não de dar aulas como vocês professores. Muita complicado isso para nós, pois somos africanos, morando em outro país e estamos ensinando uma terceira língua” (INFORMANTE 1).

A prática efetiva da internacionalização na Unilab, em termos de execução cotidiana e diálogos, pode ser descrita por meio da cooperação solidária que compreende a construção de parcerias dentro das ações conjuntas de projetos e a partilha em graus idênticos de visibilidade dos parceiros africanos. A postura da cooperação solidária permite a aproximação maior das partes envolvidas como um trabalho de mão-dupla. A perspectiva é de troca, aproximação e compartilhamento de conhecimentos e tecnologia, e não de simples transferência unilateral. O conceito permeia todas as ações da Unilab em suas relações com as parcerias africanas. Para isso, é importante a mobilidade de profissionais envolvidos, contribuindo para o conhecimento local dos países, fortalecendo a troca de experiências, conhecimentos e tecnologias.

Seguindo as noções teóricas de Irineu (2011), podemos considerar que a cooperação na Unilab, que tem como foco a modalidade acadêmica, centrada na formação de estudantes africanos e brasileiros, constitui-se como um espaço de aproximação e trocas de culturas. Na verdade, a Internacionalização do ensino na Unilab, centrada na perspectiva de cooperação solidária, busca democratizar o conhecimento, considerando as peculiaridades de seus parceiros e evitando a homogeneidade da globalização. As questões suscitadas pelo ensino superior, sejam locais, regionais ou globais, têm de delimitar vários contextos de participação de forma a distinguir os participantes, assegurando o direito a paridade em todos os níveis. Nesse sentido, advogamos com o pensamento de Irineu (2011), que defende o conceito de sujeito intercultural, como um ser representante de uma determinada cultura ou nação, por dela fazer parte de uma série de questões étnicas, linguísticas, dentre outras. De forma muito significativa, a Unilab serve como um instrumento condensador dessa formação de um sujeito intercultural.

A partir dos achados de Irineu (2011), podemos defender que há uma busca, portanto, do entendimento de que o processo de ensino/aprendizagem de idiomas não se limita apenas na absorção de uma série de regras e listas de itens lexicais. Aprender uma língua estrangeira supõe saber comunicar-se com os membros de uma comunidade, sendo, pois, o conhecimento de certos aspectos socioculturais dela imprescindível, para que os variados atos comunicativos possam ser realizados da melhor maneira possível. Isso se confirma no trecho: “As aulas possuem um sentido mais pessoal do que profissional, pois estamos ajudando colegas brasileiros a ter uma outra cultura, assim como nós estamos tendo outra cultura. Gratificante é

quando vemos que estamos sendo entendidos, pois é esse o desafio. Acho que isso, apenas”, em que o INFORMANTE 1, com sua resposta, representa o que Irineu (2011) já alertara sobre a necessidade de que os sujeitos sejam híbridos, plurais e sempre condicionados a determinadas ações da outra cultura, o que lhe possibilita a identidade necessária para a formação de sua personalidade por meio dos aspectos linguísticos inerentes aos atos comunicativos diversos.

Em consonância com essa perspectiva, retomamos as considerações de Iglesias (2002, p.1). O autor assevera que, no ensino de uma nova cultura, devemos considerar três dimensões, a saber:

- crenças e atitudes: para desenvolver uma atitude positiva para com o multiculturalismo, trabalhando de maneira crítica sobre o conceito de cultura e sobre os preconceitos, a discriminação, o etnocentrismo e os estereótipos;
- conhecimentos: capacidade para conhecer nossa própria perspectiva de mundo, para reconhecer nossa identidade cultural;
- habilidades: capacidades específicas, técnicas de intervenção e estratégias comunicativas.

Diante destas três dimensões, podemos inferir que o enfoque intercultural implica em uma readequação didática e conceitual do professor para as aulas de LE. Aprender uma língua através da interculturalidade é valorizar as diversas formas de expressões e habilidades desse e de qualquer idioma. Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem deve representar um novo estágio de culturalização, trazendo consigo novos elementos naturais da língua.

No entanto, Feenes e Hapgood (1993) afirmam que, além de um planejamento e uma preparação, o processo de aprendizagem intercultural necessita de orientação e monitoração constantes, assim como a avaliação de todo o desenvolvimento do processo. Na concepção dos autores, há princípios que devem servir de guia para a aprendizagem sob a perspectiva intercultural:

- Relativismo cultural: não há hierarquia entre as culturas, por isso, aprendizagem intercultural deve incluir em seu processo a abertura para aceitar as dife-

renças de pensamento e de comportamento dos indivíduos pertencentes a outras culturas;

- Reciprocidade: a aprendizagem intercultural não deve ser um processo em uma única via, ou seja, como o prefixo 'inter' sugere, um processo entre culturas, uma aprendizagem que atravessa limites e fronteiras culturais.

Vejamos o projeto intercultural, proposto por Fennes e Hapgood (1997):



Vale destacar que esse projeto deve estar pautado no diálogo intercultural da língua estrangeira com seus aprendizes e deve resultar em trocas ininterruptas com a LM. Esse se desenvolverá a partir de um vínculo afetivo e compreensivo das variantes culturais que permeiam as línguas envolvidas. Salientamos que, atualmente, esse componente curricular, nas aulas de LE, permite uma abordagem integrada entre língua e cultura, sem que ocorra uma sobreposição de uma sobre a outra. No que tange a esse aspecto, o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECRL, 2001) mensura o conhecimento sociocultural da língua como possibilidade de solidificar uma educação intercultural para os aprendizes. Conforme

Byram e Ransinger (1998, p.58), o ensino de LE está dentro de uma perspectiva intercultural que compreende três elementos associados entre si:

- a) A consideração da cultura como aspecto da competência comunicativa que coloca o aluno em contato com o mundo cultural próprio de um grupo particular de falantes nativos;
- b) A necessidade de refletir e analisar a própria cultura desde uma perspectiva externa e de compreender a sua relação com outras culturas com a finalidade de facilitar a comunicação em encontros comunicativos significativos;
- c) A capacidade e responsabilidade do professor de LE de ajudar o aluno no processo de compreensão dos outros e a alteridade como base fundamental para a aquisição e desenvolvimento de sua competência comunicativa intercultural.

Nesse viés, Walesko (2006, p.34) pontua que o trabalho intercultural em LE objetiva o desenvolvimento da "competência comunicativa intercultural" nos alunos. De acordo com Corbett (2003, p. 31), essa competência resulta da combinação entre conhecimento e habilidades. O autor retoma e adapta as cinco proposições de Byram (1995), as quais caracterizam a competência comunicativa intercultural como:

1. Conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre; da relação do indivíduo com a sociedade;
2. Saber como interpretar e relatar a informação;
3. Saber como se engajar com as consequências políticas da educação; ser criticamente consciente dos comportamentos culturais;
4. Saber como descobrir informação cultural;
5. Saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro.

Nesses termos, segundo Walesko (2006, p.39): “possuir competência comunicativa intercultural significa ter, além de certo domínio da estrutura formal do sistema linguístico, a capacidade de reconhecer aquilo que faz sentido para o grupo com o qual interage ao fazer uso da língua”. Dessa forma, conforme a autora, para alcançar uma competência comunicativa intercultural, o aluno tem de ir muito além do que apenas saber se comunicar em línguas

estrangeiras, ou seja, deve conseguir integrar língua e cultura, pois o conhecimento de habilidades linguísticas que possibilitem sua comunicação tem de estar atrelado à cultura-alvo ou com diferentes culturas, para que ele consiga uma efetiva comunicação, já que o uso da língua está condicionado pelo contexto sociocultural.

Assim, a prática de reflexão intercultural pode ser desenvolvida, aparentemente, em qualquer metodologia de ensino de línguas, visto que é possível a promoção de reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino. Advogamos, dessa forma, que possuir **competência comunicativa intercultural** significa ter, além de certo domínio da estrutura formal do sistema linguístico, a capacidade de reconhecer aquilo que faz sentido para o grupo com o qual interage ao fazer uso da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho ajudou a entender a língua como um produto histórico-social, a qual pode sofrer mudanças ao longo do tempo, espaço e em diversas classes sociais, constitutiva dos indivíduos e por eles constituída. A partir da apresentação da análise da experiência de docência de estudantes africanos, ensinando voluntariamente língua francesa para estudantes brasileiros, percebemos a importância do ensino intercultural no processo de formação docente dos sujeitos.

A visão de linguagem defendida neste trabalho foi de forma interação, o que faz com que emane um conceito de língua como construto histórico-cultural interativo. A relação entre língua e cultura tentássemos dar destaque a uma abordagem que considerasse fundamental a relação entre estes dois elementos (*língua-cultura*), relação esta que pressupõe um sujeito com uma visão de mundo em constante reflexividade. Há, assim, a necessidade de um processo ensino/aprendizagem intercultural.

Desse modo, os resultados de nossa incursão pela literatura especializada sinalizam para a necessidade de um processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira de forma comunicativa, dialógica, interativa e intercultural, cujo conceito “intercultural” significa que os indivíduos negociam os sentidos até se chegar à compreensão mais profunda e verdadeira possível dos sentidos atribuídos à linguagem/língua dos interlocutores. Ser intercultural

significa ter adquirido competências de interação e reflexão, assim como de análise relativamente a essa interação.

Ao professor cabe desenvolver tanto a competência linguística comunicativa dos alunos quanto a competência intercultural que lhes permita atuar de forma satisfatória com pessoas de diferentes origens culturais as quais representam, em sua individualidade específica, toda uma pluralidade de identidades pessoais. O docente comprometido com o significado intercultural de sua atividade profissional não precisa de mais conhecimento detalhado de outros países e culturas, e sim, das habilidades necessárias para promover em sua sala de aula um ambiente idôneo que permita ao aluno expressar seus sentimentos, ideias e emoções em atividades de aprendizagem significativa e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BYRAM, Mike. **Developing Intercultural Communicative Competence in For Language Teaching: curriculum planning and policy**. Graz, CouncilofEurope, 1997.

BYRAM, M. & FLEMING, M. **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge UniversityPress, 1998.

CASAL, I. I. **Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas**. Disponível em: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2016.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas**. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em 26 de maio de 2016.

CORBETT, J. **An intercultural Approach to English Teaching**. UnitedKingdom: Multilingual Matters Ltda., 2003.

FONTES, S.M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. S.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em Português língua estrangeira**. Brasília: Editora UnB, 2002.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: OUP, 1996.

LIMA, Lucielena Mendonça de; SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça de. La habilidade lingüística comunicativa A opção da variedade de espanhol relacionada con los americanismos. In: **Hispanismo2000**, v.1.p.106-116. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Associação Brasileira de Hispanistas, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**.3.ed. São Paulo: Parábola, 2009.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação-ideológica situada no Orkut**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Fortaleza, 2011.

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

WALESKO, A.M.H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

Valdecy Oliveira PONTES

Possui Licenciatura Plena em Letras Português / Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2006), especialização em Linguística Aplicada pela Faculdade Sete de Setembro (2009), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2009), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012) e pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É Professor Adjunto, na graduação em Letras-Espanhol e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POET), da Universidade Federal do Ceará e atua como Subcoordenador de Mobilidade Internacional na Coordenadoria de Assuntos Internacionais desta Universidade.

José Olavo Silva GARANTIZADO

Possui graduação em Letras Português Literatura pela Universidade Federal do Ceará (2008), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2011) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2015). Atualmente é professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Práticas Discursivas e estratégias de Textualização, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, Enem, redação, correção, argumentação composicional, coerência e literatura.

Lucineudo Machado IRINEU

Pós-doutor em Linguística pela UFC e Professor e Pesquisador do Curso de Letras/Espanhol e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UECE. Atua em Linguística Aplicada em interface com a Análise do Discurso Crítica. Nesta seara, desenvolve e orienta pesquisas sobre os seguintes temas: representações (sociais, de si e de atores sociais) nos discursos midiático, autobiográfico, pedagógico e acadêmico, discurso de grupos minoritários e/ou em situação de vulnerabilidade social, identidades, ideologias, práticas de letramento, processos de invisibilidade e silenciamento discursivos, desconstrução de relações assimétricas de poder e descolonização do saber. Lidera o Grupo de Pesquisa em Representações Sociais, Discurso e Ensino (REDE), uma cooperação interinstitucional UFC-UECE-UNILAB

Recebido em maio/2016 - Aceito em julho/2016