

Práticas docentes em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural

Headson Rogers da Silva Santos¹
Universidade Federal do Pará

José Carlos Chaves da Cunha²
Universidade Federal do Pará

Resumo: Este artigo é originário de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA) com o objetivo de verificar se, e em que medida, as práticas docentes em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural (des) favorecem o ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE). Assentamo-nos nos aportes teóricos da interculturalidade, à luz de autores como Abdallah-Pretceille (2003), Mendes (2004) e Chianca (2007). Observamos duas turmas heterogêneas de PLE e cinco professores-estagiários. Após análise das gravações e descrições feitas em sala de aula, apresentamos neste trabalho os primeiros resultados obtidos.

Palavras-Chave: Turmas Heterogêneas. Português Língua Estrangeira (PLE). Práticas docentes.

Introdução

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem se desenvolvido exponencialmente em nosso país nos últimos anos. Fatores como a importância político-econômica do Brasil, o aumento considerável do intercâmbio acadêmico-científico nas mais diferentes áreas do conhecimento, a cultura diversificada etc. têm contribuído bastante para a vinda de pessoas do mundo inteiro, decididas a investir, a estudar e, muitas vezes, a radicar-se aqui. Essas pessoas trazem consigo sua língua materna, uma ou mais línguas segundas e

¹ Graduando em Letras - Língua Francesa, pela Universidade Federal do Pará. Foi bolsista PIBIC no projeto “Práticas docentes, metalinguagem e usos de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural”, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha. Tem experiência na área de ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira e português como língua estrangeira. E-mail: headson.rogers@gmail.com.

² Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1974), mestrado em Linguística – Université de Toulouse II (Le Mirail) (1978), doutorado (1980) e pós-doutorado (1990) em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse II (Le Mirail). Professor Associado-4 da Universidade Federal do Pará, tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente no campo do ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Em 2007 recebeu o título de Doutor Honoris Causa, outorgado pela Université des Antilles et de la Guyane da França. E-mail: jccunha@gmail.com.

sistemas de valores e de crenças, diferentes dos nossos, que norteiam sua maneira de sentir, de pensar e de agir.

Como é, concretamente, trabalhar com pessoas de diversas nacionalidades – usuárias de línguas/culturas muitas vezes distantes – em uma sala de aula de PLE? Em que medida essa heterogeneidade favorece ou não o ensino e a aprendizagem da língua-cultura estrangeira? Que escolha(s) metodológica(s) o professor de PLE pode/deve fazer para trabalhar com eficácia junto a esse tipo de público?

Com o propósito de responder a essas questões, observamos e descrevemos as práticas de cinco professores-estagiários em duas turmas heterogêneas de PLE durante o período de agosto a novembro de 2011 na Universidade Federal do Pará. Nosso objetivo maior era analisar essas práticas de ensino e seus efeitos sobre a aprendizagem. Para isso, baseamo-nos na abordagem comunicativa intercultural, à luz de autores como Abdallah-Preteille (2003), Mendes (2004), Chianca (2007), entre outros. Neste artigo, expomos os primeiros resultados obtidos.

1. Ferramentas teóricas para análise dos dados

Apresentamos inicialmente os aportes teóricos que utilizamos como ferramentas para melhor articular o ensino/aprendizagem de PLE com o conhecimento prévio dos alunos: as noções de interculturalidade e de competência comunicativa intercultural e a abordagem comunicativa intercultural.

1.1. Interculturalidade

Usamos a linguagem para expressar algo, para produzir determinado efeito em nosso interlocutor. Mas, às vezes, aquele que nos escuta tem hábitos diferentes demais dos nossos e o que impedem de nos ouvir, de nos compreender ou de sentirem os efeitos que desejamos (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 02)³.

³ Todas as traduções foram realizadas por nós. Original: “Nous usons du langage pour exprimer telle chose, pour produire tel événement dans l’esprit de l’interlocuteur. Mais il arrive que celui qui nous écoute ait des habitudes trop différentes des nôtres et qui l’empêchent de nous entendre, de nous comprendre ou de subir l’effet que nous souhaitons » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 02).

Beacco (2000) explica que a interculturalidade começou a ser trabalhada na área da educação por volta de 1975, particularmente na Europa, quando a migração de trabalhadores e de suas famílias provocou problemas de ordem cultural e social advindos, em grande parte, da intolerância e da discriminação. O Conselho da Europa analisou essa problemática e teve um papel importante na formação de professores com um viés intercultural, tanto que, em 1984, votou a primeira recomendação referente a esse assunto, na qual propõe aos governantes e aos Estados membros que a formação dos professores lhes permita, entre outros pontos:

- 1- Tomar consciência das diversas formas de expressão cultural que existem em suas culturas nacionais e nas culturas das comunidades de migrantes;
- 2- Reconhecer que as atitudes etnocêntricas e os estereótipos podem prejudicar indivíduos e, portanto, procurar lutar contra essas influências;
- 3- Compreender que eles também devem se tornar artífices de um movimento de intercâmbio cultural, elaborar e aplicar estratégias que lhes permitam se familiarizar com outras culturas, compreendê-las e levá-las em consideração, fazendo também com que os alunos as levem em consideração (CONSEIL DE L'EUROPE, 1984, p. 3)⁴.

Tais orientações nos serviram de base para o trabalho junto a públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural, pois consideram os indivíduos envolvidos nesse processo e procuram chamar a atenção para as diferentes culturas representadas em sala de aula com o intuito de melhorar as relações que lá possam ocorrer.

A interculturalidade toma a heterogeneidade como uma norma e não como uma deficiência. Abdallah-Pretceille (2003) orienta que se trabalhe com a heterogeneidade que se produz no ambiente de aprendizagem, ou seja, ao invés de trabalhar com as diferenças culturais, é melhor aprender a trabalhar com indivíduos que são portadores de certos traços culturais e que internalizam o conhecimento cada um a sua maneira.

1.2. Competência comunicativa intercultural

⁴ Original: 1 - Prendre conscience des diverses formes d'expression culturelle existant dans leurs cultures nationales et dans celles des communautés de migrants; 2 - Reconnaître que les attitudes ethnocentriques et les stéréotypes peuvent causer du tort aux individus et donc essayer de contrer leur influence; 3 - Comprendre qu'ils doivent, eux aussi, devenir des artisans d'un mouvement d'échange culturel, élaborer et appliquer des stratégies permettant de se familiariser avec d'autres cultures, de les comprendre, de les prendre en compte et de les faire prendre en compte par les élève (CONSEIL DE L'EUROPE, 1984, p. 3).

O objetivo principal da abordagem comunicativa intercultural no ensino de línguas estrangeiras é o de favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa de aprendentes de diferentes línguas-culturas.

Germain (1993) apresenta em seu livro *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* a definição de competência de comunicação proposta por Canale e Swain em 1980. Ela é dividida em quatro subcompetências, a saber:

- 1- Competência gramatical: trata-se do conhecimento dos elementos lexicais de uma língua, assim como as regras morfológicas, sintáticas, gramaticais, semânticas e fonológicas.
- 2- Competência sociolinguística: composta pelo conhecimento das regras socioculturais de uma cultura necessárias à significação social de enunciados.
- 3- Competência discursiva: conhecimento das regras do discurso, concebidas em termos de coesão e coerência.
- 4- Competência estratégica: constituída de estratégias verbais e não verbais que servem para compensar as falhas na comunicação, como a paráfrase, por exemplo (CANALE; SWAIN, *apud* GERMAIN, 1993, p.33-34)⁵.

A definição dessas subcompetências que compõem a competência de comunicação serve como ponto de partida para a compreensão e delimitação do que seria a competência comunicativa intercultural.

Baseando-se no modelo teórico de Dell Hymes (1973/1984), Byram *et alii* (1997, *apud* MENDES, 2004, p.125) definem competência comunicativa intercultural como a “habilidade do indivíduo em interagir e comunicar-se com pessoas que falam uma língua diferente e vivenciam diferentes contextos culturais”. Para ele,

Alguém com *Competência Comunicativa Intercultural* está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. É capaz de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios

⁵ Original: “1 - Compétence grammaticale: toute connaissance des éléments lexicaux d'une langue, ainsi que des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique de la phrase et de phonologie ; 2 - Compétence sociolinguistique : comporte deux ensembles des règles : des règles socioculturelles nécessaires pour interpréter la signification sociale des énoncés et des règles du discours, conçues en termes de cohésion et de cohérence ; 3 - Compétence stratégique : est constituée de stratégies verbales et non-verbales qui servent à compenser, en quelque sorte, les ratés de communication (GERMAIN, 1993, p. 33-34).

para ele mesmo e para os outros e também atua como mediador entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competências linguística e sociolinguística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente (BYRAM et al., *apud* MENDES, 2004, p. 127).

Em nosso entendimento, não existe diferença, mas complementaridade, entre competência comunicativa e competência *intercultural*. O sentido aqui atribuído à palavra *intercultural* é o de instrumento capaz de orientar a forma de agir e ser de um público heterogêneo, assim como sua maneira de ensinar e aprender, pois esse encontro de *línguas-culturas* pode desencadear dois tipos de comportamento/atitude: dependendo do modo como o aprendente percebe o mundo, o encontro pode desencadear empatia e, dessa forma, favorecer o sentimento de cooperação e interação ou, ao contrário, desencadear conflitos e choques culturais, resultando em obstáculos ao ensino e à aprendizagem (MENDES, 2004).

Em seu modelo, Byram *et alii* (1997, *apud* MENDES 2004, p.128) destacam a *competência intercultural* como uma das subcompetências da competência comunicativa descritas anteriormente. Os autores explicam que existem habilidades, conhecimentos e atitudes que compõem essa competência cujas principais características são as seguintes:

- a) Os pontos de vista e abordagens interculturais (ou o “saber-ser”): curiosidade e abertura, aptidão para rever sua desconfiança face a outras culturas e fé na sua (...) trata-se, em outras palavras, da vontade de relativizar seus próprios valores, suas próprias crenças e comportamentos, de aceitar que não são necessariamente os únicos possíveis de serem considerados e de aprender a considerá-los de um ponto de vista de uma pessoa de fora.
- b) O conhecimento (ou os “saberes”): conhecimento dos grupos sociais, de seus produtos e de suas práticas (...) conhecimento também das interações gerais entre as sociedades e os indivíduos.
- c) As capacidades de interpretação e de relacionamento (ou “saber-compreender”): trata-se da aptidão geral para compreender um documento ou uma circunstância ligada a outra cultura, para explicá-los e aproximá-los de documentos ou eventos ligados a sua própria cultura.
- d) As capacidades de descoberta e de interação (ou “saber-aprender/fazer”): trata-se da capacidade, em geral, de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e das práticas culturais dadas, e de administrar conhecimentos, pontos de vista e atitudes sob as exigências da comunicação e da interação em tempo real.

e) A visão crítica ao nível cultural (ou “saber engajar-se”): trata-se da aptidão para avaliar – de maneira crítica e a partir de critérios explícitos – os pontos de vista, práticas e produtos de seu próprio país e das outras nações e culturas (BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. ; STARKEYH., 2002, p.13-14)⁶.

1.3. Abordagem comunicativa intercultural

Segundo Mendes (2004), uma abordagem comunicativa intercultural visa criar para professores e alunos um ambiente favorável, no qual as práticas de ensino/aprendizagem sejam também experiências de exploração, análise e observação crítica dos indivíduos envolvidos em sala de aula, pelas quais todos possam tornar-se mediadores culturais entre o seu próprio modo de ser e agir e o do (s) outro (s) com o (s) qual (is) está (ão) dialogando, buscando compreender uma gama de significados existentes entre mundos diferentes e os diferentes modos de estruturação da realidade, favorecendo, desta forma, a aquisição da competência de comunicação na língua que estão aprendendo.

Ser e agir de modo intercultural inclui a atitude de contribuir para que esse mundo que enxergamos com todas as suas diferenças transforme-se, e torne-se também nosso, faça-nos os mesmos, diferentes (...). Isso exige um trabalho de observação, análise e crítica constantes dos nossos modos de ser e agir em sala de aula; de sermos, ao mesmo tempo, observadores e observados, para que as experiências de edificação de um saber conjunto, partilhado, possam ter lugar na sala de aula de LE/L2 (MENDES, 2004, p. 158).

⁶ Original: a) Les points de vue et approches interculturels (ou le savoir-être) : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture (...) de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d’accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls se manifestant valables, et d’apprendre à les considérer du point de vue d’une personne extérieure ; b) La connaissance (ou les savoirs) : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques (...) connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus ; c) Les capacités d’interprétation et de mise en relation (« savoir comprendre ») : il s’agit de l’aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d’événements liés à sa propre culture ; d) Les capacités de découverte et d’interaction (« savoir apprendre/faire ») : il s’agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l’interaction en temps réel ; e) La vision critique au niveau culturel (« savoir s’engager ») : il s’agit de l’aptitude à évaluer – de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures (BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. ; STARKEY H., 2002, p. 13-14).

Em outras palavras, ser e agir de modo intercultural é fazer com que o relacionamento entre pessoas de línguas-culturas diferentes seja o melhor possível, proporcionando a abertura para novos fatos, opiniões, modos de vida, para que estes não sejam algo estranho demais aos que escutam.

Essas foram as ferramentas teóricas por nós escolhidas para orientar nossa pesquisa e para descrever e analisar as práticas de sala de aula.

2. Metodologia

A geração de dados para nossa pesquisa foi feita através do método etnográfico, que consiste em uma imersão do investigador na situação estudada com o objetivo de descrever e explicar os fenômenos observados, assim como através da pesquisa-ação, na qual “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2005, p. 16). Desta maneira, observamos, gravamos e descrevemos, no segundo semestre de 2011, aulas de PLE ministradas em duas turmas da Universidade Federal do Pará por cinco professores-estagiários durante três meses.

Começamos por observar a turma dos estudantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁷, que oferece oportunidades de formação superior cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. O quadro⁸ a seguir resume o perfil da turma:

Quadro 1 – Perfil dos Aprendentes da Turma PEC-G 2011

Aprendente	Nacionalidade	LM	LS	LE
BEN1	Beninense	Fon	Francês	Inglês e Português
JAM1	Jamaicana	Inglês	-	Espanhol e

⁷ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530&id=12276&option=com_content&view=article, para maiores informações.

⁸ Extraído de CUNHA, J.; SANTOS, E. (2012).

				Português
JAP	Japonesa	Japonês	Inglês	Português
RDC 1	Congolesa	Swahili	Lingala, Tshiluba, Kikongo e Francês	Português
RDC 2	Congolesa	Lingala	Francês	Português
RDC 3	Congolesa	Lingala	Kikongo, Francês	Inglês e Português
RDC 4	Congolesa	Tshiluba	Lingala e Francês	Português e Inglês
RDC 5	Congolesa	Francês	Tshiluba e Lingala	Português e Inglês
RDC 6	Congolesa	Tshiluba	Francês	Português

Estes alunos começaram o curso de português meados de março, todos com o objetivo de aprender a língua portuguesa para serem aprovados no exame de proficiência do português brasileiro, o CELPE-Bras⁹. Nesta turma, cada dia da semana era reservado para o trabalho de um professor-estagiário, com uma carga-horária de 4 horas/aula. Três deles utilizavam o manual de PLE intitulado *Terra Brasil* e os dois outros professores-estagiários trabalhavam a produção e compreensão oral e escrita. Santos, H. começou a trabalhar com essa turma no início de agosto utilizando o manual.

Ainda segundo dados de Cunha, J. e Santos, E. (2012), apresentamos a seguir os dados dos professores:

Quadro 2 – Perfil dos Professores-estagiários da Turma PEC-G 2011

Professor-estagiário	Formação	LE
----------------------	----------	----

⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&Itemid=518, para maiores informações.

P1	Mestre em Linguística; Graduada em Língua Portuguesa como LM; Graduada em Língua Francesa.	Francês e Inglês
P2	Mestranda em Linguística; Especialista em Língua Portuguesa como LE; Graduada em Língua Portuguesa como LM; Graduada em Língua Inglesa.	Inglês
P3	Mestranda em Linguística; Especialista e Graduada em Língua Portuguesa como LM; Graduada em Língua Francesa.	Francês e Inglês
P4	Graduada em Língua Francesa.	Francês
P5	Graduada em Língua Francesa.	Francês e Inglês

A outra turma observada, de nível básico, era vinculada ao Projeto de extensão dos Cursos livres de língua estrangeira da Universidade Federal do Pará. Essa turma era composta por alunos de nacionalidade francesa, peruana e venezuelana. O quadro a seguir mostra o perfil da turma:

Quadro 3 – Perfil dos Aprendentes da Turma CLLE 2011

Aprendente	Nacionalidade	LM	LS	LE
FRA1	Francesa	Francês	-	Inglês, Espanhol, Português
FRA2	Francesa	Francês	-	Inglês, Espanhol, Português
FRA3	Francesa	Francês	-	Inglês, Espanhol, Português
EUA1	Estadunidense	Inglês	-	Espanhol, Português
EUA2	Estadunidense	Inglês	-	Espanhol, Português
JAP2	Japonesa	Japonês	-	Inglês, Português
PER	Peruana	Espanhol	-	Inglês, Português
VEN1	Venezuelana	Espanhol	-	Inglês, Português
VEN2	Venezuelana	Espanhol	-	Inglês, Português

VEN3	Venezuelana	Espanhol	-	Inglês, Português
------	-------------	----------	---	-------------------

Os primeiros aprendentes venezuelanos e o peruano aprendiam a língua portuguesa por razões acadêmicas e profissionais. Já os franceses estavam aprendendo a língua para acompanharem as aulas do curso de Engenharia Mecânica, onde eram bolsistas do programa BRAFITEC¹⁰, da Capes. Além deles, em algumas aulas, esteve presente também uma aluna estadunidense, pertencente à turma de nível intermediário, que participava (como ouvinte) para praticar a oralidade. A professora dessa turma foi identificada anteriormente como P2 e o manual de PLE utilizado era o *Novo Avenida Brasil 1*.

Cabe ressaltar que, nas duas turmas, tanto os professores-estagiários quanto os aprendentes dominavam pelo menos uma língua estrangeira.

Foram geradas aproximadamente trinta horas de gravações que serviram – e servirão ainda – para a análise das práticas dos professores-estagiários, juntamente com as observações feitas *in loco*.

3. Práticas docentes em turmas heterogêneas

Nessa seção, esboçamos as primeiras análises dos dados gerados nas duas turmas de PLE da Universidade Federal do Pará, no segundo semestre de 2011, notadamente no que diz respeito às práticas dos professores-estagiários. Interessamo-nos tanto pelas práticas docentes que favoreceram a ampliação da competência comunicativo-cultural desses aprendentes, quanto por aquelas que são suscetíveis de aprimoramento.

3.1. Práticas docentes vs cultura brasileira e dos alunos

Todos os dados aqui expostos foram extraídos das observações realizadas em sala de aula, assim como das gravações destas. Procuramos levar em conta a bagagem cultural dos aprendentes, já que, quando isso não é feito de maneira adequada, reações negativas podem ocorrer. Começaremos com uma atividade que, a nosso ver, poderia ser reavaliada pelo

¹⁰ Para mais informações, consultar: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/brafitec>.

professor: “[...] P4 pergunta qual é a experiência dos outros com armas... RDC2 diz que em seu país possuir uma arma é crime, e JAM fica *assustado* dizendo que isso é um absurdo, e RDC2 retruca que há uma cooperação entre cidadãos e polícia e JAM continua com seu ponto de vista, P4 o interrompe dizendo que isso é a cultura dele e ele deve aceitar”¹¹.

P4 tentou, provavelmente, evitar um conflito maior em sala de aula. Porém, essa atitude abrupta – e até mesmo rude – pode desencadear um bloqueio no(s) aprendente(s), desfavorecendo assim sua produção e/ou rendimento na modalidade oral, pois ele(s) pode(m) começar a hesitar sobre o que falar e assim participar menos. Mais do que *impor* a aceitação entre os atores em sala de aula, cabe ao professor *ensinar* o aluno a estar aberto ao que o *outro* tem a dizer, assim ele aprenderá a *modalizar* sua fala e a expressar sua opinião de modo mais adequado à situação de interação.

Ainda no que diz respeito a como lidar com as culturas presentes em sala de aula, percebemos que a professora “não deixa[va] que os franceses [ficassem] juntos, os coloca[va]m com nacionalidades diferentes”(P2).

Durante as aulas, observamos que os alunos franceses procuravam sempre fazer todas as atividades em conjunto, porém P2 os separava em algum momento da aula. A atitude de não permitir que alunos da mesma nacionalidade se mantivessem juntos durante a aula mostrou-se bastante adequada para esse tipo de aprendentes, pois quando não se faz isso amplia-se o espaço para interações em língua materna, sem contribuir para a interação em língua estrangeira, no caso o português.

Como já foi dito acima, trabalha-se aqui a partir da (e com a) heterogeneidade linguístico-cultural presente em sala de aula. Observemos como foi realizada a seguinte atividade: P2 pede para que realizem uma tarefa escrita que servirá de apoio para uma oral: cada dupla terá que convidar seu parceiro para um almoço típico de seu país.

P2 formou pares de nacionalidades diferentes e pediu para que cada dupla criasse um diálogo no qual um deles fosse convidado para um almoço típico de seu país. Durante a atividade, P2 disse à turma que podiam convidá-los como se convida em seu país.

Os alunos são uma fonte complexa de conhecimento que não pode ser ignorado. Pedir aos aprendentes para falar de um aspecto relacionado à sua própria cultura é uma prática

¹¹ Os textos são reproduzidos como foram escritos.

bastante produtiva pois, de certa forma, é mais fácil falar daquilo que se conhece. Nesse caso, os alunos promoveram uma interação muito rica, pois, em pares de nacionalidades diferentes, tiveram que convidar seu parceiro a um almoço e explicar como é feito o prato que seria servido, tarefa essa que não apresentou problemas para ser realizada. P2 parece estar, conscientemente ou não, se servindo das orientações teóricas da interculturalidade, mostradas anteriormente.

Assim, como acabamos de ver, as crenças e comportamentos da cultura de P2 não são os únicos possíveis de serem considerados nas práticas de sala de aula. Ela também valoriza e estimula a capacidade de adquirir conhecimentos sobre a cultura e as práticas culturais do outro.

Vejamos a seguir outro exemplo que também favoreceu a interação em sala de aula e o desenvolvimento da expressão oral: P2 conta lendas... estão falando da moça do táxi. Ela conta toda a lenda e pede para contarem uma parecida, se houver. Meninos novos da Venezuela contam uma: uma moça que mata homens safados.

Assim que a atividade foi proposta, houve uma reação de interesse por parte dos aprendentes. A vontade de contar lendas que são veiculadas em suas culturas promoveu facilmente a interação entre eles e com o professor-estagiário, como pudemos constatar na sala de aula.

Os alunos venezuelanos envolveram-se bastante na atividade. Vejamos as seguintes anotações extraídas de nossas observações: “VEN1 e VEN2 contam uma história de uma viagem que fizeram a Bolívia, de uma mãe que deixou os filhos morrerem em queda livre de cachoeira dentro de uma canoa”.

Devido à similitude entre as línguas, boa parte do que foi explicado pelos dois foi em espanhol, sempre com a ajuda de P2 para que o discurso fosse levado ao português: “Outra que três venezuelanos contam é a da Chorona”.

Os venezuelanos disseram que essa lenda é muito famosa nos países de língua espanhola. P2 a comparou com a lenda da “Matinta Pereira” aqui no Pará: “VEN3 fala de outra: um assobio que quanto mais longe está, mais o perigo está próximo”.

VEN3 explica que essa lenda é muito conhecida também e pergunta a P2 se existe alguma parecida em nosso estado ou país. Este, por sua vez, responde que existe sim, entretanto não é bem uma lenda. O professor estagiário explica a crença que as pessoas mais

antigas possuem de que quando uma coruja canta ao passar por cima da casa de alguém, um morador dessa casa morrerá, a não ser que alguém pronuncie “desconjuro”. Trata-se da crença da “rasga mortálica”: “Agora é a do Peru: igual à do Boto”.

Cabe mencionar que essa comparação foi feita pelo próprio aprendiz assim que ele começou sua curta participação.

Os alunos de nacionalidade francesa, durante essa discussão, declararam que esse imaginário de lendas não faz parte da cultura deles, mas ainda assim, ou por isso mesmo, manifestaram interesse e curiosidade sobre as lendas da América do Sul, através de perguntas e comentários. Dessa maneira, disseram ter aprendido um pouco mais sobre as culturas da América Latina.

Tudo isso serviu de preparação para que o professor convidasse: “todos os alunos a irem ao Museu Goeldi para uma atividade: descobrir animais e lendas amazônicas”.

Essa atividade consistiu na escolha de uma lenda para cada par de alunos de nacionalidades diferentes, após sua visita ao museu. Lá, eles poderiam encontrar lendas como a do “Guaraná”, da “Vitória-Régia” etc. Caso não se interessassem pelas lendas que poderiam encontrar no museu, teriam a possibilidade de ir à principal biblioteca da cidade e/ou pesquisar na Internet.

Não foi possível acompanhar e descrever essa atividade, mas segundo relatos de P2, a turma se engajou na execução da tarefa, a qual foi muito produtiva para todos, estimulando a prática da oralidade.

Essa tarefa favoreceu a comunicação entre os alunos e destes com P2 e contribuiu para que eles apreendessem melhor nosso universo cultural, posto que tais lendas fazem parte do imaginário dos paraenses.

3.2. Práticas docentes vs língua-cultura ensinada/aprendida e língua(s)-cultura(s) dos alunos

Após termos descrito e analisado algumas práticas referentes ao ensino da língua através da cultura, estudaremos neste subitem aquelas referentes ao ensino da cultura através da língua.

Aproximar os idiomas das pessoas que estão aprendendo uma nova língua pode ser uma boa prática a ser adotada em sala de aula de língua estrangeira. Como neste exemplo: “P4 tenta fazer o contraste em todos os idiomas da sala sobre a expressão ‘cara-a-cara’, cada um fala a sua”.

A situação acima descrita ilustra um momento no qual o professor tenta aproximar o que às vezes parece distante para o aprendente. Essa expressão não soou muito bem aos ouvidos de alguns alunos. Foi então que P4 pediu a JAM que dissesse como seria essa expressão em inglês. A partir daí todos compreenderam do que se tratava e fizeram suas respectivas traduções.

Observe-se, no entanto, que essa atitude, se adotada regular e frequentemente em sala de aula, ao invés de clarificar alguma dúvida e mostrar que é possível se apoiar no conhecimento prévio de língua(s), acaba instaurando a tradução como técnica de explicação.

O conhecimento prévio sobre a cultura-alvo que se está estudando também ajuda a entender o sentido de determinadas palavras ou expressões e a exemplificar como nesse comentário: “P4 pergunta o que seria ‘autoridade’. JAM responde ‘o dono da boca’”.

Sua referência do que é autoridade é perfeitamente coerente. P4, surpresa, concordou com o exemplo e constatou que toda turma tinha entendido. JAM tenha talvez utilizado esse exemplo porque toda a turma assistira o filme *Cidade de Deus* poucos dias antes dessa aula.

É ainda muito importante mostrar que em país continental como o nosso, existem variações da modalidade oral, uma vez que, em diversas ocasiões, nossos alunos demonstraram inquietação sobre o que é “falar bem” português. Exemplos como o que veremos a seguir evidenciam como os professores estagiários levavam os alunos a perceberem que não existe apenas um padrão de fala a ser seguido: “P5 mostra um trecho no qual Renato Russo fala “diciiram” no lugar de “decidiram” e fala que isso é normal, que isso é uma variante”.

P5 trabalhou com a canção *Eduardo e Mônica* da banda Legião Urbana porque o livro a sugeria. Ela se localiza na unidade em que os aprendentes sistematizavam o pretérito perfeito em contraste com o pretérito imperfeito. Acertadamente, P5 não se limitou apenas ao ensino puramente gramatical que o livro propunha. Perguntou se havia variações nos idiomas falados em seus países, e todos responderam que sim. Isso serviu para que ela, mais uma vez, os

conscientizasse da existência de vários registros de língua além do “padrão” e lhes explicasse porque não deveriam estranhar palavras/expressões/pronúncias que se afastam deste.

Cabe também ao professor ensinar expressões que fazem parte do cotidiano da cultura brasileira, para tornar a comunicação mais autêntica e fazer com que os aprendentes possam se adequar a diferentes níveis de discurso. Por exemplo: “P5 Explica a expressão “que nem feijão com arroz”: ‘que nem’ sendo usado como “como” e ‘feijão com arroz’ como “combinam”.

Esta expressão, muito utilizada em nosso país, refere-se também à base da alimentação dos brasileiros. Ela foi bem compreendida no contexto da canção. Mas talvez não tivesse sido se os aprendentes não conhecessem o significado do feijão e do arroz em nossa culinária. Ensinar expressões ajuda muito o aprendente a conhecer a cultura e o modo de ser de um povo.

Conclusão

Trata-se de uma pesquisa de certa forma pioneira, uma vez que as que têm sido realizadas em PLE não têm focado a perspectiva do público heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural.

Pôde-se constatar que quando o professor tem estratégias adequadas para utilizar a bagagem cultural que os aprendentes possuem, tira proveito disso na aprendizagem. Isso ocorre também quando ele parte desse conhecimento prévio – o *déjà-là* – para introduzir aspectos da nossa cultura e modo de viver. Assim sendo, a perspectiva intercultural apresentou-se como uma escolha metodológica interessante a ser adotada para o ensino de PLE com esse público, justamente por orientar esse tipo de atitude pedagógica na qual não existe uma cultura mais importante do que a outra, mas culturas diferentes pelas quais se criará o relacionamento interpessoal entre os aprendentes e o professor e através dele o processo de ensinar e aprender.

Nesse contexto, o professor tem um papel importantíssimo: o de mediador intercultural. Em ambientes como o que pesquisamos sempre haverá visões de mundo muito diferentes umas das outras. Ao expressarem-se na língua-cultura alvo, os aprendentes nem sempre conseguirão obter adesão e poderão até gerar conflitos de cunho intercultural. Quando isso

acontece, o professor precisa intervir e conscientizar os aprendentes de que há *outras* maneiras de pensar e de agir e, por mais insólitas que possam parecer, esses modos de agir devem ser respeitados. Dessa forma, ele pode fazer com que o interesse pela cultura do *outro* surja, favorecendo assim a aprendizagem do idioma.

A heterogeneidade linguístico-cultural existente em sala de aula pode ser um fator decisivo no ensino-aprendizagem, pois, de acordo com as escolhas metodológicas do professor, ela é capaz tanto de motivar/gerar a interação entre os atores envolvidos no processo e enriquecer as discussões e tarefas na língua alvo, quanto de produzir um efeito completamente oposto. No que concerne ao objetivo maior dessa pesquisa, observou-se que as práticas docentes junto a esse público mais favoreceram do que desfavoreceram o ensino-aprendizagem de PLE. Tal assertiva baseia-se no fato de que, de um modo geral, os professores observados, ao trabalharem com públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural, orientam-se – conscientemente ou não – pela perspectiva intercultural. Esse fato é evidenciado pelos dados constituídos para esse trabalho, alguns dos quais, aliás, foram transcritos nesse artigo. Na análise, fica evidente que os professores levam em consideração tanto o *déjà-là* dos aprendentes durante as atividades comunicativo-interacionais quanto o fato de que não existe uma cultura melhor do que a outra, mas culturas diferentes. As práticas de sala de aula que são suscetíveis de aprimoramento e que, de certa forma, podem dificultar a aprendizagem não constituem, a nosso ver, um fator perturbador para o ensino/aprendizagem do PLE. Elas se modificarão à medida que os professores estagiários forem adquirindo mais experiência.

Referências bibliográficas:

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos, 2003.

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

BESSE, H. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec: CEC, 1993.

BYRAM, M. ; GRIBKOVA, B.; STARKEY H. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de L'Europe, 2002.

CHIANCA, R. M. S. *L'interculturel: découverte de soi-même et de l'autre*. João Pessoa : Idéia, 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Recommandation sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans contexte de migration*. Paris, 1984.

CUNHA, J. C. C.; SANTOS, E. M. *A Heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de Português Língua Estrangeira*. In: revista *Raído*, v.. 6, n. 11. Jan.-Jun. 2012, p.112-124.

DELL'ISOLA, R. L. P.; ALMEIDA; M. J. A. *Terra Brasil*, Minas Gerais, UFMG, 2008.

GERMAIN, C. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. 2. ed. Montréal: Centre Éducatif et Culturel, 1993. 129 p.

HYMES, Dell H. *Vers la compétence de communication*. Trad. de France Mugler. Paris: Hatier-Credif, 1973 [1984].

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e língua no diálogo de culturas*. (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MEUNIER, O. *Approches Interculturelles en Education : étude comparative internationale*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique – Service de Veille Scientifique et Technologique, 2007.

LIMA, E. E. *et alii. Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

Pratiques d'enseignement dans des classes hétérogènes du point de vue linguistique et culturel

Résumé: Il s'agit ici d'une recherche menée à l'Université Fédérale du Pará dont le but était de vérifier si et dans quelle mesure les pratiques d'enseignement dans des classes hétérogènes (dé) favorisent l'enseignement/apprentissage du Portugais Langue Étrangère (PLE). Nous nous sommes appuyés sur les apports théoriques de l'interculturalité, notamment sur des auteurs comme Abdallah-Preteceille (2003), Mendes (2004) et Chianca (2007). Nous avons

observé deux classes hétérogènes de PLE et cinq enseignants-stagiaires. Après l'analyse des enregistrements et des descriptions effectuées dans la salle de classe, nous présentons ici les premiers résultats obtenus.

Mots-Clés: Classes Hétérogènes. Portugais Langue Étrangère (PLE). Pratiques d'enseignement.

Recebido em: 18/10/2013.

Aprovado em: 15/12/2013.