



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS LINGUÍSTICA

EDIRNELIS MORAES DOS SANTOS

A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM FOCO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Belém – Pará

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS LINGUÍSTICA

EDIRNELIS MORAES DOS SANTOS

A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM FOCO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Belém – Pará

2012

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Santos, Edirnelis Moraes dos, 1985-

A heterogeneidade linguístico-cultural em foco no ensino- aprendizagem da produção oral em português língua estrangeira / Edirnelis Moraes dos Santos ; orientador, José Carlos Chaves da Cunha. --- 2012

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2013.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). I. Título.

CDD-22. ed. 469.07

EDIRNELIS MORAES DOS SANTOS

A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM FOCO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Orientador – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Avaliador - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Avaliadora – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva
Suplente - Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

2012

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Edilson e Sueli que desde sempre me apoiaram a seguir em frente em meus estudos. Também ao meu irmão Edielisson.

Aos meus familiares e amigos por terem torcido e acreditado em mim.

Ao meu namorado Julien pela compreensão em relação ao meu estresse e a minha ausência. Obrigada pela paciência. Não foi fácil!

Às minhas companheiras de mestrado Gizélia Freitas, Simone Medeiros e Vanessa Martins que tornaram as nossas aulas mais divertidas, “bunitas” e lindas. Obrigada Miguxas! S2

Aos eternos alunos-amigos por me propiciarem a oportunidade de lhes ensinar a Língua Portuguesa, em especial agradeço aos alunos do Programa de Estudante de Convênio – Graduação (PEC-G) de 2008, 2009, 2010 e 2011.

A Renata Dória, Marcos Reis e Karina Gaya, eternos companheiros do Projeto Português Língua Estrangeira da UFPA, pela amizade e incentivo profissional.

Aos “amis” da graduação de Francês, Rutiliene Passarinho, Natália Magno, Hellen Pompeu e Headson Santos, pela torcida cativa.

Aos meus amigos do NAEA, Roseany Caxias, Hilda Freitas e Dalton Pardo pelo apoio desde sempre ...

Ao meu orientador Prof.º José Carlos Chaves da Cunha que pacientemente guiou-me durante a elaboração desta dissertação.

A todos os professores do curso de pós-graduação em Letras – Linguística da Universidade Federal do Pará.

Um agradecimento especial à Prof. Walkyria Silva e Magno por ter me apresentado o caminho da autonomia e aos dois coordenadores do período em que permaneci no curso, Prof. Sílvio Holanda e Marília Ferreira que foram atenciosos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela

bolsa que possibilitou a realização deste trabalho.

Enfim, meu mais importante agradecimento vai a Deus por ter me dado forças para trilhar este caminho de pedras que é a pós-graduação.

RESUMO

Impulsionados pelo expressivo aumento da visibilidade do Brasil no exterior, muitos profissionais e estudantes estrangeiros têm procurado por cursos de Português Língua Estrangeira (PLE). Os professores que atuam na área de PLE deparam-se com turmas que são heterogêneas não só quanto às nacionalidades, mas também quanto às línguas-culturas. Eles encontram dificuldades para achar materiais que possibilitem o trabalho com este público heterogêneo. Nesta dissertação, visamos contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula, notadamente as que concernem à produção oral em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural. Procuramos mostrar como se pode desenvolver o trabalho da produção oral em contexto heterogêneo. Para isso, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Teoria dos Gêneros, modelo de Sequência Didática) e do ensino-aprendizagem de línguas baseado em Tarefas. Metodologicamente, adotamos a pesquisa-ação, descrevemos os sujeitos, o locus, os instrumentos de coleta, de seleção e o foco de análise dos dados da pesquisa. Analisamos a primeira parte da tarefa e da sequência didática elaboradas para mostrar em que medida colocar em foco a heterogeneidade linguístico-cultural pode favorecer a interação visando à compreensão das diferentes línguas culturas. Os resultados mostram que esse tipo de intervenção didática favorece tanto o desenvolvimento da produção oral, quanto a compreensão dos aprendentes e os leva a aceitarem as diferenças linguístico-culturais.

Palavras-chave: Heterogeneidade Linguístico-Cultural; Produção Oral; Português Língua Estrangeira.

RÉSUMÉ

Motivés par l'augmentation significative de la visibilité du Brésil à l'étranger, de nombreux professionnels et étudiants cherchent des cours de Portugais Langue Étrangère (PLE). Les enseignants qui travaillent dans le domaine du PLE sont confrontés à des classes qui sont hétérogènes non seulement en ce qui concerne les nationalités, mais aussi les langues-cultures. Ils ont eu du mal à trouver du matériel leur permettant de travailler avec ce public hétérogène. Dans cet travail, nous visons à contribuer à l'amélioration des pratiques en classe, notamment celles qui concernent la production orale dans des groupes hétérogènes du point de vue linguistico-culturel. Nous montrons comment on peut développer le travail de production orale en contexte hétérogène. Pour ce faire, nous nous basons sur des présupposés théoriques de l'Interactionnisme Sociodiscursif (la théorie des Genres, le modèle de Séquence Didactique) et de l'enseignement-apprentissage de langues basé sur les Tâches. Sur le plan méthodologique, nous adoptons la recherche-action, nous décrivons les sujets, le locus, les instruments de recueil, de sélection, et le focus sur l'analyse des données de recherche. Nous analysons la première partie de la tâche et de la séquence didactique élaborées pour montrer dans quelle mesure mettre en évidence l'hétérogénéité linguistico-culturelle peut favoriser l'interaction avec l'objectif de comprendre les différentes langues-cultures. Les résultats montrent que ce type d'intervention didactique favorise le développement de la production orale des apprenants, ainsi que la compréhension des apprenants et les amener à l'acceptation des différences linguistiques et culturelles.

Mots Clés: Hétérogénéité Linguistico-Culturelle; Portugais Langue Étrangère; Production Orale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - LM, LS e LE de Estudantes Africanos.....	29
Quadro 2 - Níveis Comuns de Referência: Escala global	58
Quadro 3 - Dados Pessoais	74
Quadro 4 - Perfil dos Aprendentes	75
Quadro 5 - Perfil dos Professores Estagiários.....	76
Quadro 6 - Divisão do Trabalho	78
Quadro 7 - Exposição Oral 1 e Apresentadores.....	85
Quadro 8 - Tópicos da Exposição Oral 1	85
Quadro 9 - Duplas da Exposição Oral 2.....	106
Quadro 10 - Exposição Oral 2	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática	52
Figura 2 - Esquema de uma Tarefa.....	63
Figura 3 - JAM – 52º Slide – Apresentação sobre a RDC	90
Figura 4 - BEN – 4º Slide – Apresentação sobre a França.....	90
Figura 5 - RDC 1 – 15º Slide – Apresentação sobre o Paquistão.....	92
Figura 6 - RDC 1 – 16º Slide – Apresentação sobre o Paquistão.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

CE – Conselho da Europa

CELPE-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

E-A – Ensino-Aprendizagem

IS – Interacionismo Social

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LS – Língua Segunda

PEC-G – Programa de Estudante de Convênio-Graduação

PLE – Português Língua Estrangeira

QEQR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PA – Perspectiva Acional

RDC – República Democrática do Congo

SD – Sequência Didática

UFPA – Universidade Federal do Pará

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	19
1.1 LÍNGUA(-)CULTURA E INTERCULTURALIDADE.....	19
1.2 HETEROGENEIDADE DE LÍNGUAS-CULTURAS NA SALA DE AULA.....	25
1.2.1 Aprendentes de turma heterogênea: características.....	28
1.2.2 Professor de turma heterogênea: atitudes e ações.....	33
2 ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	38
2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	39
2.1.1 Gêneros Textuais	44
2.1.2 Sequência Didática.....	51
2.2 PERSPECTIVA ACIONAL-CULTURAL.....	55
2.2.1 Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas.....	55
2.2.2 Princípios da Perspectiva Acional-Cultural.....	59
2.2.3 Ensino-Aprendizagem Baseado em Tarefas.....	62
3 METODOLOGIA	67
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	67
3.2 SUJEITOS E LOCUS DA PESQUISA.....	73
3.3 DADOS DE ANÁLISE.....	78
3.3.1 Instrumentos de Coleta.....	79
3.3.2 Seleção dos dados.....	79
3.3.3 Foco da Análise.....	80

4 ANÁLISE.....	81
4.1 ANÁLISE DA HETEROGENEIDADE DA TURMA DE PLE	81
4.2 ANÁLISE DA TAREFA	83
4.2.1 Análise das orientações da tarefa para a exposição oral	83
4.2.2 Análise dos conteúdos e das características das exposições orais.....	87
4.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ORAL COM FOCO NO PAPEL DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS.....	105
ANEXO A	106
ANEXO B	107

INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX, o cenário mundial vivencia mudanças acentuadas nos setores econômico, político, tecnológico, social e cultural, configurando o que se tem chamado de Globalização. Este fenômeno, segundo Ferreira (2006), tem alterado a relação entre os países, visto que as fronteiras socioeconômicas e políticas têm sido reduzidas, visando uma maior integração entre as nações e também entre as pessoas.

Em virtude desta dinâmica mundial, o mercado exige indivíduos cada vez mais capacitados. Algumas de suas exigências são dominar pelo menos uma língua estrangeira (LE) – geralmente, o inglês – e ser um competente usuário das novas tecnologias, isto é, saber operar aparelhos eletrônicos como um computador, utilizar a internet, já que estes recursos propiciam uma maior agilidade na comunicação e efetivação de negócios.

Quanto aos reflexos da globalização no ensino/aprendizagem de línguas, podemos dizer que, embora não se trate de algo novo, ganham um novo contorno, pois o domínio de uma LE era visto antes como uma “qualidade a mais”, hoje é um item obrigatório no perfil do profissional.

Como foi dito, a língua inglesa tem sido geralmente a mais exigida pelo mercado, mas nem por isso as outras línguas deixam de ter seu valor. Pelo contrário, elas constituem um diferencial importante. O português é um exemplo de língua que tem sido muito procurada devido à ascensão econômica do Brasil que, após a estabilização de sua economia no final dos anos 1990, vem resistindo às crises financeiras e políticas, tornando-se a “menina dos olhos” de muitos investidores internacionais:

Além da crise na Europa, o Brasil se tornou um dos destinos preferidos por causa da estabilidade da economia, dos investimentos que o país vem recebendo, como no pré-sal, e também porque será sede da Copa do Mundo e das Olimpíadas (BURNIER, 2012, s.p).

Com o aumento do prestígio do Brasil no exterior, cresce sobremaneira o interesse pela língua portuguesa: “tem muita gente que pretende fazer negócios com Brasil, e por isso vêm fazer português” disse Lourdes Zilberberg¹ (apud GUERREIRO; PEREIRA JUNIOR, 2011, s.p). Filipe (2009, p. 2), por sua vez, entende que “internacionalização da Língua Portuguesa [é] um processo eminentemente político de afirmação, de consolidação e de diversificação (...) na arena internacional”.

O público que busca pela aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) é bastante diversificado. Além dos empresários de várias áreas, ele também é constituído por turistas, profissionais liberais, pessoas do meio acadêmico, por exemplo, que podem optar por aprender a língua em seus países ou vir para o Brasil. No que concerne aos estrangeiros que escolhem a imersão, a demanda é bastante variada não só pela área de atuação, mas também pelos países de origem, pelas línguas que falam, pelas culturas a que pertencem.

Em 2008, ainda na graduação de língua portuguesa, começamos a ministrar aula de PLE no Projeto Português Língua Estrangeira da Universidade Federal do Pará, campus Belém, para alunos do Programa de Estudante de Convênio – Graduação (PEC-G)² que estudam português para se submeterem a um exame de proficiência da língua portuguesa, a saber, o CELPE-Bras³.

Confrontada, desde o início, com turmas cujos alunos vinham de diferentes países e falavam diversas línguas, não visualizamos esta heterogeneidade com clareza, ou melhor, não atentávamos para as características distintas de cada aprendente. Sabíamos que tinham vivências diferentes, aprendíamos sobre suas

¹ Coordenadora do Departamento de Intercâmbio e Internacionalização da Fundação Armando Alvares Penteado,

² O Programa de Estudante de Convênio – Graduação é uma atividade de cooperação, cujo objetivo é a formação de recursos humanos, a fim de possibilitar aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras participantes do PEC-G. (BRASIL/SESu/MEC)

³ O CELPE-Bras é um exame autorizado pelo Ministério da Educação do Brasil e é aplicado desde 1998. Este exame tem como característica priorizar a capacidade de uso da língua “em situações reais do dia-a-dia, tais como ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito” (BRASIL, 2003, p. 3)

culturas quando – com frequência – os questionávamos, muito mais por curiosidade, enquanto professora, do que por interesse acadêmico.

Na segunda turma, em 2009, também heterogênea – aliás, nenhuma das turmas que tivemos até hoje foi homogênea –, fizemos nossas primeiras tentativas de inserir atividades que levassem diretamente em conta as línguas-culturas presentes na sala de aula. Temos hoje consciência de que o objetivo ainda era mais verificar o desempenho linguístico dos alunos ao falarem de suas culturas, dos seus hábitos etc., do que explorar essa heterogeneidade linguístico-cultural para favorecer a aprendizagem de nossa língua-cultura.

Com a turma seguinte, usamos como pano de fundo a literatura brasileira para trabalhar a cultura. Mais uma vez nos frustramos, sobretudo porque percebemos que os alunos não cooperavam, não se engajavam nas atividades propostas. Contudo, desta vez nos demos conta de que a cultura brasileira estava sendo privilegiada e as dos alunos ignoradas.

Entre erros e acertos, muito foi aprendido com as propostas de atividades que não foram bem sucedidas. A partir de 2011⁴, um pouco mais madura, após ter buscado por novas leituras que pudessem nos auxiliar a trabalhar com o público heterogêneo, tornamo-nos consciente, entre outras coisas, de que as línguas-culturas dos alunos não podem ser ignoradas, de que o *déjà-là*, isto é, a bagagem de conhecimentos deles, nas mais diversas áreas, deveria ser valorizada, aproveitada e compartilhada.

Ainda em 2011, ficamos com a responsabilidade de trabalhar mais especificamente a produção oral dos aprendentes de PLE dos alunos do Programa PEC-G. Para nós, tem sido um desafio trabalhar com o público mencionado, já que é necessário “desenvolver a competência comunicativa desses aprendizes (...), a fim de que eles possam elaborar seus textos orais (...) em diversos contextos

⁴ Em 2011, também teve início o projeto “Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural”, coordenado pelo professor José Carlos Chaves da Cunha.

situacionais” (ALMEIDA; DUARTE, 2005, p. 81), considerando que estes estudantes deverão obrigatoriamente se submeter ao exame de proficiência menos de oito meses após sua chegada ao Brasil.

Nesta dissertação, vamos focalizar o trabalho realizado com a turma PEC-G 2011, cujo intuito era propiciar o desenvolvimento da modalidade oral dos aprendentes, proporcionar-lhes uma boa preparação valorizar suas línguas-culturas. Como ainda não existe ainda na área do ensino-aprendizagem de PLE, nem proposta metodológica, nem material pedagógico adequado⁵ que dê suporte ao trabalho, e como também, não há cursos que visem à formação dos professores para trabalhar explicitamente com esse tipo de público, interessamo-nos, em nosso trabalho de pesquisa, pelas seguintes questões:

- O que caracteriza a heterogeneidade linguístico-cultural?
- Quais teorias de ensino-aprendizagem e procedimentos didáticos adotar com públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural?
- Como tirar proveito das línguas-culturas presentes na sala de aula?

Encontrar respostas adequadas para estas perguntas não é uma tarefa fácil, visto que a heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de PLE ainda é pouco estudada, o que justifica a nossa investigação com o intuito de explorar um pouco mais esta situação de ensino-aprendizagem de (P)LE.

O objetivo geral do nosso trabalho é contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre as práticas de sala de aula referentes às especificidades da situação de ensino-aprendizagem em classe heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural.

Como objetivos específicos, visamos:

- Apresentar pressupostos teóricos que contribuam para a caracterização das turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural;
- Apresentar fundamentação teórica acerca da concepção de tarefa

⁵ Ver Batista (2010).

que nos parece apropriada ao desenvolvimento da produção oral dos aprendentes de (P)LE;

- Descobrir como, concretamente , trabalhar com este tipo de público.

O nosso trabalho está organizado em cinco partes. No capítulo 1, discorreremos sobre “Heterogeneidade Linguístico-Cultural e Ensino-Aprendizagem de Línguas”, apresentando alguns conceitos-chave para um melhor entendimento dessa situação de pesquisa. Depois, mostramos como se dá o Encontro de Línguas-Culturas na Sala de Aula e, em seguida, como se caracterizam os Aprendentes e o Professor de Turmas Heterogêneas.

Tratamos do “Ensino-Aprendizagem da Produção Oral: Pressupostos Teóricos” no capítulo 2, apresentando algumas bases teóricas que podem favorecer a aprendizagem da produção oral: o Interacionismo Sociodiscursivo (notadamente os Gêneros Textuais e a Sequência Didática) e o ensino-aprendizagem baseado em Tarefa, procurando mostrar que eles podem ser uma alternativa interessante para o ensino-aprendizagem da produção oral em PLE para nosso público alvo.

No capítulo 3, destacamos a metodologia, descrevendo o Tipo de Pesquisa utilizada, os Sujeitos e o Locus do presente estudo. Logo em seguida, são apresentados os Instrumentos de Coleta para a constituição dos dados assim como os procedimentos de Seleção e o Foco da Análise.

No capítulo 4, analisamos os dados gerados a partir da pesquisa-ação que fizemos. Primeiramente, tratamos da turma heterogênea, em seguida, discorreremos sobre a tarefa 1 da sequência didática elaborada para o gênero exposição oral. Em seguida, apresentamos alguns excertos que nos permitem observar em que medida foi possível promover a compreensão das diferenças linguístico-culturais em uma turma heterogênea a partir da produção oral.

Por fim, na conclusão, apresentamos nossas considerações a respeito do trabalho efetuado.

1 HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Neste capítulo, discorreremos sobre Heterogeneidade Linguístico-Cultural e Ensino-Aprendizagem de Línguas e sobre alguns conceitos como língua, cultural e interculturalidade. Depois, mostramos como se dá o Encontro de Línguas-Culturas na Sala de Aula; em seguida, expomos como se caracterizam os Aprendentes e o Professor de Turma Heterogênea.

1.1 LÍNGUA(-)CULTURA E INTERCULTURALIDADE

Conceber o ensino-aprendizagem (E-A) de língua e de cultura de modo integrado tem permitido aos docentes e aprendentes terem conhecimento a respeito das culturas que interagem em sala de aula. Ensinar uma língua para estrangeiros “implica ensinar não apenas outro sistema linguístico, lexical e gramatical, mas também outra cultura, expressa no uso linguístico” (SILVEIRA, 2000, p. 9).

O objetivo de ensinar uma língua-cultura “diferente” não é aculturar o aprendente, levando-o a abandonar a sua cultura nativa. Trata-se, sobretudo, de propiciar uma consciência da formação cultural que vem juntamente com a cultura da língua que ele está aprendendo, levando em conta a interculturalidade. Para isso, é necessário ter consciência das concepções de língua, cultura e interculturalidade que norteiam a prática do professor.

Inúmeros autores já tentaram definir **língua**. Dentre as concepções já propostas, destacamos as seguintes em que ela é apresentada como:

[...] sistema abstrato de signos que se pode estudar, de forma separada ou concomitante seguindo teorias, a evolução, os aspectos fonéticos e fonológicos, a morfologia, o léxico, a sintaxe,

a semântica (CUQ, 2003, p. 147)⁶.

[...] instrumento privilegiado de comunicação; [pelo qual] exprimimos e comunicamos os nossos sentimentos, desejos, pensamentos, usando a língua “[...] a função essencial deste instrumento [...] é a de comunicação” (MARTINET, 1960 apud GOUVEIA et al, 2004, p. 79).

A primeira definição nos mostra um panorama dos componentes da língua; a segunda expõe o papel social e funcional que a língua exerce.

No âmbito do E-A de línguas, distingue-se ainda as noções de língua materna, língua segunda e língua estrangeira:

Língua Materna (LM ou L1) é a língua que aprendemos primeiro e em casa, com os pais, e também é frequentemente a língua da comunidade (SPINASSÉ, 2006).

Língua Segunda ou Segunda Língua (LS ou L2) é uma língua que tem um papel importante pelo seu status que ocupa na sociedade (CUQ; GRUCA, 2006).

Língua Estrangeira (LE ou língua-alvo) é toda língua não materna que se aprende em um contexto escolar (CUQ; GRUCA, 2006).

A LS pode ser aquela adquirida em ambientes multilíngues, isto é, onde há “a justaposição de línguas diferentes, faladas no mesmo território” (NORTH, 2010-2011, p. 10)⁷. Temos LS, por exemplo, nos países africanos que foram colonizados por portugueses, franceses ou ingleses: em tese, os habitantes falam pelo menos uma língua local e uma língua nacional (francês, inglês... dependendo de quem colonizou).

No Brasil, há ocorrência de LS em regiões onde se encontram

⁶ Original: “système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique”.

⁷ Original: “Le multilinguisme désigne la juxtaposition de langues différentes, parlées sur un même territoire”.

comunidades indígenas e povos migrantes, assim como nas regiões de fronteira. As pessoas que ali residem trouxeram e/ou mantêm as suas línguas, sua visão de mundo, suas culturas, outras diferentes modalidades expressivas. Em um dado momento, quando saem do seio da comunidade, precisam aprender português para se integrar em esferas mais formais (PESSOA, 2010).

A aquisição de uma LS é análoga ao desenvolvimento da habilidade da LM. Geralmente, a LS é adquirida por meio de uma comunicação espontânea ou em contexto de ensino bilíngue, fazendo com que o falante internalize o funcionamento da LS de forma semelhante à aquisição da LM (GOIS, 2010).

Não são poucos os trabalhos que tentam estabelecer uma aproximação e/ou contraste entre língua segunda e língua estrangeira. No Dicionário de Didáctica das Línguas, por exemplo,

Língua segunda e língua estrangeira definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto da língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado (GALISSON; COSTE, 1983, p. 442-443 apud GOUVEIA, 2004, 33)⁸⁷.

Estuda-se uma LE em cursos de línguas ou com aulas particulares, algumas horas por dia ou semana, adota-se uma perspectiva de ensino, com procedimentos e matérias definidos, para tornar significativa a aprendizagem dos novos conhecimentos linguísticos, com o intuito de desenvolver competências orais e/ou escritas, fazendo uso de situações que simulem a vida real.

Aprende-se uma LE para adquirir conhecimento sobre ela, para interagir por meio dela em uma determinada sociedade. Além disso, quando se estuda uma LE, entra-se em contato com uma nova “cultura, no mais amplo sentido do termo: uma maneira de ser e de estar no mundo” (PESSOA, 2010, p. 64).

São muitos os estudos que abordam a **cultura** como objeto de reflexão e

⁸ Algumas de nossas referências são de Portugal, publicadas antes do Novo Acordo Ortográfico de 2009.

análise, mas conceituá-la não é uma tarefa fácil. O termo cultura tem sido definido como

[...] conjunto de manifestações da vida de um povo, desde as mais elementares, como a busca de comida e de vestimentas, até chegar às manifestações mais complexas, como as que se referem às instituições sociais [...] que determinam a convivência, principalmente as atitudes dos homens diante do novo e do estranho, assim como diante das diferentes idéias e sistemas de valores e formas de vida (FERREIRA, 1998, p. 40).

[...] herança de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas..., de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, sua criatividade e motivam para a ação (RIBEIRO, 1978, p. 127 apud FLORIANI, NIQUE, 2003, p. 289).

[...] sistema de crença e valores e uma organização sociopolítica que configuram um modo de agir e interagir, de fazer, de dizer e de comportar-se de uma dada sociedade (TROUCHE, 2008, p. 28).

Embora cada uma dessas definições focalize características diferentes da cultura, nota-se que alguns elementos se repetem como, por exemplo, “conjunto”, “sistema”, “social”, “crença”, “valores”, “comunidade”, “povo”, “manifestações”, “modos”, “formas de vida”, “de agir e interagir”, o que nos faz concluir que são expressões-chave para entender as esferas sociais que a cultura perpassa, e que englobam tanto as práticas cotidianas, quanto as práticas institucionais.

Um indivíduo não é um produto passivo de sua cultura, pelo contrário, ele participa do desenvolvimento, da transformação, da produção, da divulgação dela, visto que ele mesmo é (trans)formado por características regionais, nacionais, geracionais, políticas etc (ABDALLAH-PRETCEILLE, s.d). A cultura também não é estanque, mas

[...] dinâmica, complexa, contraditória e ambígua e ninguém está em

posição de ver e lidar com o todo da cultura do Outro, ninguém pode se definir como o representante legítimo de toda a cultura (ABDALLAH-PRETCEILLE, s.d, p. 55)⁹.

Segundo Lantolf (2000 apud ALBUQUERQUE, 2008, p. 77), há evidências que mostram ser possível apropriar-se de uma segunda cultura e, neste processo de aprendizagem, aprender a “funcionar” nessa nova cultura sem comprometer a sua própria identidade ou a sua visão do mundo.

Esta perspectiva faz com que o aluno perceba o mundo a sua volta a partir de dois paradigmas culturais: o seu próprio e o do seu interlocutor (GIMENEZ, 2002). Quando observa e tenta interpretar as palavras e ações deste último, o aprendente, “ao invés de só olhar o outro, [...] se olha também” (GIMENEZ, 2002) e nota que, para se comunicar de maneira adequada na LE, é importante atentar para os pontos de vista que se encontram: o dele e o do seu interlocutor, que pode ser um nativo ou um colega também estrangeiro, por exemplo.

A língua é elemento fundamental para entendermos os esquemas de uma cultura; e a cultura é essencial para compreendermos como as pessoas de uma sociedade interagem por meio da língua. Conforme Mendes (2006, p. 59), “mais do que parte da dimensão cultural, ela [a língua] é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos de língua-cultura”.

Ainda de acordo com Mendes (2006, p. 58), uma língua-cultura é “um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros”. Tanto a língua quanto a cultura são sistemas complexos que envolvem o movimento de trocas em diferentes níveis estruturais, normativos e organizacionais. “Além disso, ou junto com isso, envolve

⁹ Original : “culture est dynamique, complexe, contradictoire et ambiguë et personne n’est en position de voir et de traiter avec le tout de la culture de l’Autre, personne ne peut se définir comme le représentant légitime de la totalité de la culture”.

um conjunto de códigos sociais e culturais que inclui tudo o que nós fazemos” (MENDES, 2006, p. 58).

O conhecimento, a consciência e a compreensão dessa relação língua-cultura produzem uma tomada de consciência acerca da **interculturalidade** que se instaura na aprendizagem de uma língua, uma vez que o aprendente percebe que existe “uma grande variedade de culturas” (CE, 2001, p. 150-151). Ter consciência de que as línguas-culturas se relacionam ajuda a desenvolver:

a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;

a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;

a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;

a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Com a interculturalidade, visa-se propiciar experiências ao aprendente de relacionar a “cultura[-alvo], a cultura nativa de cada aluno e as culturas de seus colegas de aula”, destacando “os aspectos emocionais e sociais da cultura, juntamente com o reconhecimento das diferenças culturais” (FONTES, 2002, p. 177), enriquecendo a aprendizagem de LE.

Atreladas ao conceito de interculturalidade, estão as noções de multiculturalidade e pluriculturalidade, as quais estão tão imbricadas que, muitas vezes, são referenciadas como sinônimos. É possível entender a multiculturalidade ou a pluriculturalidade como “a existência de várias e muito diferentes culturas no mundo” (PETROVICI, PURTUC, sd, p. 1)¹⁰, sem, entretanto, considerar o intercâmbio de valores entre elas. A interculturalidade difere-se destas duas noções, porque

¹⁰ Original : “l’existence de plusieurs et bien différentes cultures dans le monde”.

[...] o prefixo inter- [...] implica uma correlação entre as culturas [introduzindo] “dimensões de reciprocidade nas trocas e de complexidade nas culturas [...], os prefixos multi- e pluri- não evocam as interações que podem ocorrer e se limitam à constatação. Se aceitamos que as culturas podem “se contentar” em se aproximar, nós nos referimos mais à multiculturalidade. Porém, a vantagem do intercultural é que as culturas não somente coexistem, mas interagem (KIYITSIOGLOU-VLACHOU, s.d, p. 303)¹¹.

É por intermédio dos diálogos interculturais (LEROY, 2011) que os indivíduos conseguem encontrar as diferenças e semelhanças entre as suas línguas-culturas, tornando-se conscientes das fronteiras interculturais e de como podem lidar com elas para melhor interagirem.

1.2 HETEROGENEIDADE DE LÍNGUAS-CULTURAS NA SALA DE AULA

No Brasil, as salas de aula dos cursos de línguas (inglês, francês, espanhol, italiano, por exemplo) são pontos de encontro de pessoas que não se conhecem, mas que, geralmente, são usuários da mesma língua-cultura, o português. Quando se trata do português como LE, deparamo-nos frequentemente com classes formadas por alunos oriundos de diversos lugares do mundo, “que não partilham, em princípio, a mesma língua nem a mesma cultura” (WEISS, 2001, s.p), isto é, defrontamo-nos com turmas heterogêneas do ponto de vista das línguas-culturas.

A heterogeneidade linguístico-cultural presente nestas turmas nos faz refletir sobre este ambiente de ensino-aprendizagem, visto que não há propostas

¹¹ Original : “le préfixe inter- qui implique une corrélation entre les cultures [...] [en introduisant] des dimensions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les cultures [...] les préfixes multi- et pluri-, n'évoquent pas les interactions qui peuvent avoir lieu et se limitent au constat. Si nous acceptons que les cultures peuvent 'se contenter' de se côtoyer, nous nous référons plutôt à la multiculturalité. Or, l'avantage de l'interculturel est que les cultures non seulement cohabitent, mais interagissent”

metodológicas específicas para se trabalhar com classes que tenham esse perfil (Ver GOUVEIA et al, 2004).

Em geral, o professor não domina todas as línguas-culturas de seus aprendentes, diríamos até mesmo que é uma tarefa praticamente impossível de realizar pela dificuldade de se prever de onde virão os alunos do próximo curso e quais serão as línguas-culturas faladas por eles.

Em contexto heterogêneo, nota-se uma curiosidade natural pela cultura do outro, que geralmente se apresenta como “traço de exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 211), já que, via de regra, é difícil para os aprendentes – e até mesmo para os professores de LE – aceitarem as diferenças culturais. Puren (2008, p. 9)¹² chega a afirmar que se pode “muito bem conhecer o outro sem por isso aceitá-lo e respeitá-lo; pode-se até mesmo querer conhecê-lo melhor para melhor combatê-lo”.

Weiss (2001) relata que passou por situações conflituosas quando dava aula de PLE para um grupo formado por três alunos: um russo, um iugoslavo e um finlandês, com idade entre vinte e trinta anos:

Ocorre que finlandeses e iugoslavos guardam grande mágoa dos russos, por conta de divergências sérias, que já desencadearam guerras entre os países. A princípio, isso se refletiu, com bastante força, na sala. O aluno russo foi rejeitado pelos outros dois, que evitavam a todo custo, às vezes ostensivamente, realizar trabalhos em sala que fossem em grupo. Fora da sala, essa relação era certamente ainda mais difícil (WEISS, 2001, s.p).

Leroy (2011) também fala sobre a interação entre seus alunos de diversas nacionalidades:

[...] os aprendizes estrangeiros, provenientes da Alemanha, Argentina, Eslováquia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra e Porto Rico, discutiram sobre diversos temas relacionados às suas

¹² Original : “on peut très bien connaître l’autre sans pour autant l’accepter et le respecter ; on peut même vouloir le connaître mieux pour mieux le combattre”.

crenças e culturas. [...] eles iniciaram um processo de reflexão sobre sua própria cultura e sobre a cultura brasileira (LEROY, 2011, p. 15).

Como os estudantes já chegam à sala de aula com algumas representações das línguas-culturas, isto é, com estereótipos que, muitas vezes, não correspondem de fato à realidade. Logo, é necessário saber abordá-los e desconstruí-los. Isso evita, entre outras coisas, que tentativas de abordar a cultura em sala de aula acabem estimulando o preconceito, ao invés de desfazê-lo, pois independentemente do conteúdo dado em sala, ele sozinho nunca será suficiente para romper as representações que os aprendentes estrangeiros trazem em sua “bagagem pessoal e cultural” (JÚDICE, 2005, p. 33).

Adler (2002, p. 83 apud VALE, p. 129) apontou que “visões negativas de estereótipos podem simplesmente confundir nossa habilidade de entender o real comportamento e dificultar nossa percepção dos nossos próprios estereótipos”. Por isso, propiciar atividades integradoras em sala de aula pode ser uma alternativa para que os alunos – sobretudo aqueles que ainda se encontram em um estágio de construção da tolerância em relação ao universo sócio-cultural (ALBUQUERQUE, 2008) – possam atingir uma maior compreensão das diferenças culturais, um maior interesse pela língua e pela cultura do país da língua-cultura alvo e das línguas- culturas dos seus colegas de classe.

Conhecer melhor os hábitos, os comportamentos e como os indivíduos da língua-cultura que está aprendendo expressam seus sentimentos dá ao aluno a ocasião de usar a LE mais adequadamente e, assim, comunicar-se de forma mais adequada e eficiente com os colegas e com os falantes nativos. Por isso, no ensino da LE, é importante saber aproveitar “o intercâmbio de culturas, de sentimentos e [...] circulação de conhecimentos” (ALMEIDA, 2004, p. 2), para motivar o aluno a falar sobre a sua língua-cultura, participando mais ativamente da aula, já que as incompreensões podem inibir futuras interações, e o silêncio da turma é o reflexo de que algo não está bem: um aprendente sentirá receio de falar

de sua cultura ou de comentar sobre a cultura de seus colegas visto que estes podem pensar que, de alguma forma, está valorizando a sua própria e menosprezando as dos outros colegas. Como afirma Mendes (2011):

[...] a sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum formado pelas contribuições de todos (MENDES, 2011, p. 145).

Portanto, é importante fazer da sala de aula um lugar de diálogo em que, a partir as percepções dos indivíduos ali presentes, possam ser construídas as interações em busca da tolerância para com as diferenças visando uma (inter)compreensão entre as línguas-culturas.

As práticas de ensino que privilegiam o espaço da sala de aula como lugar da construção de conhecimento permitem o desenvolvimento de competências e levam os alunos a se integrarem mais facilmente ao processo de ensino- aprendizagem.

1.2.1 Aprendentes de turma heterogênea: características

Quando tratamos de aprendentes de turmas heterogêneas, referimo-nos aos alunos de origens diferentes que não falam, via de regra, a mesma língua, nem compartilham a mesma cultura.

Cunha e Santos (2012), em estudo sobre a “Heterogeneidade Linguístico-Cultural em Turmas de Português Língua Estrangeira”¹³ constataram que os alunos de PLE da UFPA são oriundos de vários países e que eles, em graus diversos, dominam pelo menos uma língua diferente da sua língua materna, como é o

¹³ Trata-se da mesma turma onde realizamos a nossa pesquisa-ação

caso dos estudantes africanos que falavam pelo menos:

- uma língua africana, que seria considerada como LM pelo fato de ter sido a primeira a ser adquirida e porque é a língua falada no contexto familiar;
- uma língua nacional, chamada aqui de Língua Segunda (LS);
- e uma língua estrangeira (LE).

Para alguns aprendentes, é difícil até mesmo estabelecer o status que cada língua tem em seus países, talvez porque não tenham conhecimento das diferenças entre elas, como é possível visualizar no quadro abaixo:

Quadro 1 - LM, LS e LE de Estudantes Africanos¹⁴

Aprendente	Nacionalidade	LM	LS	LE
BEN ¹⁵	Beninense	Fon	Francês, Inglês	Inglês, Francês e Português
RDC ³	Congolesa	Lingala Kikongo	Francês	Português

No início do curso, os alunos recorrem à língua mais próxima do português para apoiar a aprendizagem:

[...] a língua portuguesa tem muitas regras gramáticas, com a base da língua francesa parece muito fácil aprender o português (RDC 5)¹⁶.

Inglês é próxima da língua portuguesa no respeito de semântica e pragmática e algumas regras gramaticais. Mas tem diferenças na

¹⁴ Dados parciais. Este quadro é apresentado na íntegra no capítulo metodológico.

¹⁵ Os aprendentes foram nomeados de acordo com as iniciais dos seus países: Benin = BEN; Jamaica = JAM; Japão = JAP; República Democrática do Congo = RDC.

¹⁶ Os fragmentos estão transcritos tal qual foram escritos pelos aprendentes.

construção das frases e os artigos e concordâncias etc (JAM).

O fato que aprendi e falo espanhol quase fluentemente, favorece minha aprendizagem da língua português, porque elas são muito próxima (JAM).

Notamos que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira, em nosso caso o português, não se faz sem os conhecimentos adquiridos em uma outra língua (seja LM, LS, LE), mesmo que necessariamente os aprendentes não se deem conta disso.

Pode-se dizer que os estudantes que já têm uma experiência com a aprendizagem de uma língua trazem consigo um maior número de estratégias de aprendizagem¹⁷ mesmo que não tenham consciência disso. Eles buscam e têm mais opções para tentar compensar a falta de conhecimento da nova língua-alvo (Ver BRITO, 2007).

Um estudo feito por Rivers (1996) mostra que aprendentes experientes realmente progredem mais rapidamente do que os estudantes novatos. Porém, esta evidência pode sofrer influência de múltiplos fatores que irão variar de aprendente para aprendente e ocorrerão de forma diferente para cada um. Trouche (2002) percebeu, por exemplo, que os alunos hispanofalantes de PLE,

[...] se confrontados com aprendentes de outras nacionalidades, vislumbram mais transparência da língua e da cultura-alvo à luz de sua própria língua e cultura. Seus colegas de língua materna não espanhola evoluem rumo à comunicação, desvendando muito mais lentamente a língua e a cultura-alvo (TROUCHE, 2002, p. 39).

Conforme Brito (2007), a distância linguística é um fator que exerce grande influência, visto que as diferenças e semelhanças entre as línguas pode favorecer a aprendizagem, como foi exposto pelos estudantes estrangeiros da UFPA, ou ainda

¹⁷ Oxford (1990, p. 8) define-as como “ações específicas executadas pelos aprendentes para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autodirigida, mais eficaz e mais transferível para outras situações”.

pode dificultar, como menciona o discente japonês:

Muito diferente língua entre português e japonesa. Completamente gramática, verbo e adjetivo [...] linguagem consiste de todos os diferentes tão difícil (JAP).

Além da distância linguística, existem fatores subjetivos ligados à visão que o aluno tem da língua alvo, pois nem sempre o modo como ele percebe a LE condiz de fato com a distância real entre ela e sua LM.

Observamos que os aprendentes possuem crenças acerca de certas características de sua LM, tais como, “a minha língua é muito diferente”, “não tenho como aproveitar nada da minha língua”, fazendo menos transferências entre elas. E quando não percebem essa proximidade, colocam obstáculos que dificultam a aprendizagem da LE.

De acordo com Castro e Melo-Pfeifer (2010), além de estabelecer relações interlinguísticas, os aprendentes traçam pontes interculturais. O contexto cultural do aluno interfere diretamente no processo de aprendizagem dele, à medida que ele interpreta as novas situações a sua volta a partir do que lhe é conhecido. Por isso, é importante que se dê uma atenção especial aos aspectos culturais, “para que o estudante possa desenvolver-se em língua portuguesa, aprendendo a descobrir outras maneiras de ver, de fazer, de interpretar o mundo” (TROUCHE, 2008, p. 30- 31). De acordo com Vale (2009), os estudantes de PLE

[...] serão influenciados pela sua própria cultura quando forem se expressar em Português, ainda que não estejam conscientes disso. Essa influência cultural na comunicação provavelmente confrontará valores e levará os estudantes a questionarem alguns hábitos culturais dos falantes lusófonos nativos (VALE, 2009, p. 129).

Para o estudante de LE, entrar em contato com outras culturas pode desencadear empatia ou conflitos, pode incentivar o sentimento de cooperação ou de repulsão, o que, conseqüentemente, influenciará o progresso de sua aprendizagem. Sabendo que este aprendente irá conviver durante determinado

período com os seus companheiros de classe e/ou com os nativos, é importante que as prováveis barreiras que possam impedi-lo de compreender as culturas de seus colegas sejam confrontadas em um “diálogo amistoso” (MENDES, 2008 p. 63).

Este diálogo se alicerça na busca por um melhor conhecimento das línguas-culturas presentes na sala de aula – tanto as dos alunos quando a língua-cultura alvo – e é suscetível de levar a compreender e aceitar melhor os comportamentos, as visões de mundo e as opiniões de cada um.

Quando os aprendentes encontram-se imersos na língua-cultura alvo – por exemplo, aqui Brasil, comunicando-se em língua portuguesa –, é quase inevitável a comparação entre as culturas. A aprendizagem em contexto heterogêneo linguístico-cultural vai então consistir, além da apropriação linguageira, “em perceber, compreender e dominar certo número de situações socioculturais para compreender como funcionam os comportamentos estrangeiros” (CHIANCA, 2010, p. 172)¹⁸.

Por isso, é necessário que o ensino seja pensado de um modo tal que o aluno possa refletir sobre o “diferente” e sobre a sua própria cultura, para que ele não caia na armadilha de se sentir superior ou inferior ao(s) outro(s) colega(s). Assim, descobrirá os motivos pelos quais brasileiros e estrangeiros criticam a si mesmos e aos outros (LEROY, 2011).

Em sala de aula, mesmo que sobressaia, na maioria das vezes, a nacionalidade do aprendente, levando à concepção de que os cidadãos de um determinado país são iguais (FURTOSO, 2011), é importante reconhecer que cada aluno apresenta características próprias que o tornam único, que o fazem olhar o mundo a partir de seus conhecimentos e suas vivências. Na sala de aula, o aprendente é representante de um grupo social e possui referentes linguístico-culturais diversificados, mas ele é, sobretudo, um indivíduo singular, com uma

¹⁸ Original: “cet apprentissage culturel en langue-culture étrangère va consister à percevoir, comprendre et maîtriser un certain nombre de situations socioculturelles pour comprendre comment fonctionnent les comportements étrangers”.

personalidade particular, modelos culturais e papéis sociais definidos.

Logo, é imprescindível que conheçamos nossos alunos mais do que as suas nacionalidades, que consideremos suas experiências de vida, suas vivências enquanto aprendentes. Somente assim será possível despertar neles uma reflexão sobre valores interculturais.

1.2.2 Professor de turma heterogênea: atitudes e ações

A heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes de PLE coloca os professores diante do desafio de satisfazer as necessidades e os interesses dos alunos de línguas-culturas diferentes. Cunha e Santos (2012) mostram em seu trabalho que o fato de o docente ter conhecimento sobre as línguas-culturas maternas de seus alunos pode ser ao mesmo tempo um trunfo e um problema. De fato, ele poderá antecipar e tratar adequadamente de determinadas dificuldades linguísticas e/ou culturais ou terá tendência a recorrer a traduções da LM/LS para a LE e vice-versa. Neste estudo, alguns alunos verbalizaram isso claramente:

Se todas das minhas professoras conhecessem a minha cultura vai me facilitar a conhecer o português mais profundo porque quando a gente vai bater papo, vai ajudar a aprender e conhecer outra palavra e (RDC 3).

Não porque as vezes elas vão começar a falar como na minha língua materna que é perigo para mim (RDC 2).

isso não vai ajudar. Não vou prestar atenção porque ouvir só português ajuda na aprendizagem // Sim, porque tem algumas palavras e expressões que nós precisamos de uma boa explicação (BEN)

Por outro lado, não sabendo lidar com as diferenças, alguns professores sem querer deixam transparecer que a cultura brasileira é “melhor” do que as culturas

maternas dos alunos, dizendo por vezes frases como: “Não, isto não está certo”; “Bom, aqui no Brasil é diferente, parecemos mais modernos”, “O seu pensamento está equivocado”, ao comentar uma assertiva de um aluno sobre algum hábito da cultura do Brasil ou de outro colega. Tal situação foi mencionada por um dos alunos congolezes:

[...] pois o professor acha sua cultura melhor, e eu também acho minha melhor. o professor tem um preconceito sobre minha cultura e eu também, este tempo que a gente passa para se conhecer pode defavorecer a minha aprendizagem (RDC 6).

Por este e outros motivos, esta heterogeneidade é muitas vezes percebida como um problema, porque não existe ainda – a nosso conhecimento – uma proposta metodológica que dê suporte adequado ao trabalho com esse tipo de público. Geralmente, conta-se bastante com o bom senso do professor.

Na maioria das vezes, o docente sabe o que não quer/não deve fazer, porém, não sabe como proceder, o que leva a intervenções malsucedidas. Estas tentativas frustradas se dão, em parte, pelo não reconhecimento da heterogeneidade que se apresenta na sala de aula. Ele não percebe que “essas situações de contatos linguístico-cultural assumem contornos mais favoráveis ao desenvolvimento de relações, de fato, interculturais” (MENDES, 2011, p. 139).

Para que também se possa ver o lado positivo da heterogeneidade, é importante que o professor promova uma experiência de ensino- aprendizagem significativa e olhe atentamente para este grupo heterogêneo. Como diz Furtoso (2011), o professor deve ser um “observador assíduo” a fim de tentar entender os valores culturais, as crenças, os hábitos e as atitudes, verificando como os estudantes estrangeiros mostram todos esses aspectos por meio da linguagem verbal e não-verbal. Dessa forma, as práticas em classe terão algum suporte para a elaboração de intervenções didáticas que possam promover uma interação entre as línguas-culturas.

De acordo com Asenjo (2009), é só quando se tem um amplo conhecimento

acerca do público no que diz respeito aos aspectos linguístico e cultural, que se poderá

[...] levar em conta as possíveis relações entre a cultura-alvo e a cultura de partida do aprendente, e assim a possíveis representações e estereótipos que eles têm da L2 [...] [o que permitirá] conhecer suas situações educativas, motivações, necessidades e expectativas pessoais e profissionais (ASENJO, 2009, p. 140)¹⁹.

Tendo em vista este panorama, as atividades trabalhadas na sala de aula serão orientadas pela interculturalidade presente, levando os aprendentes a (re)conhecerem uns aos outros e as suas línguas-culturas, considerando as diferenças em favor da reflexão, da valorização e da compreensão dos traços linguageiros e culturais que os distinguem.

Quando o professor propicia oportunidades de diálogos entre os alunos, ele abre espaço para a troca entre as diferentes línguas-culturas, favorecendo o desenvolvimento da competência cultural²⁰ dos aprendentes.

O trabalho em sala de aula com tarefas que valorizarem a dimensão intercultural e a interação entre os alunos pode fazer com que eles falem de si e comentem sobre a cultura do outro por meio da língua-alvo. Os conteúdos/temas a serem abordados, se forem do interesse dos alunos, poderão motivá-los a aprender a língua-cultura alvo, a não terem medo de expor a sua cultura, nem de se expor às culturas de seus colegas.

Logo, as propostas temáticas para o trabalho em sala de aula poderiam versar sobre esses pontos, abordando as realidades históricas, culturais, linguísticas, naturais e geográficas, por exemplo. Entretanto, como frisa Mendes

¹⁹ Original: “tenir compte des possibles relations entre la culture cible et la culture de départ de chaque apprenant, et donc des possibles représentations et stéréotypes qu’ils ont de la L2. (...) [ce qui permettra de] connaître leurs situations éducatives, motivations, besoins et attentes personnels et professionnels”.

²⁰ Essa competência é definida como “a capacidade de se orientar em uma cultura estranha e estrangeira, a fim de compreender a cultura em ação e não a cultura como um objeto” (ABDALLAH-PRETCEILLE, s.d, p. 54-55).

(2001),

[...] não são os “conteúdos culturais” que asseguram uma situação de diálogo intercultural, mas os modos de agir de professores e alunos, que devem estar voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, o qual provoca o desenvolvimento (...) [de competências] na língua-cultura que está sendo aprendida (MENDES, 2011, p. 147).

Conseqüentemente, os modos de agir do professor e dos alunos serão orientados pelos passos da tarefa elaborada. Isto diminuirá o risco de a proposta falhar, pois ambos estarão engajados na construção do conhecimento, sobretudo, porque se está promovendo situações de interação intercultural mais autênticas e contextualizadas ao despertar o interesse do aluno para falar na língua-cultura que está aprendendo sobre algo que ele conhece ou que ele tem curiosidade de conhecer, auxiliando com recursos para buscar informações.

Esse tipo de proposta visa à formação de sujeitos críticos em relação a sua própria língua-cultura e às dos outros, principalmente se, durante a tarefa, aprendentes de línguas-culturas diferentes ficarem juntos e, na medida do possível, constituírem grupos ou pares em que alunos de nível avançado e iniciante trabalhem em conjunto.

Dessa forma, cada um encontrará meios para tentar interagir com o outro, fará uso de estratégias, enfrentará dificuldades, mas não perderá o entusiasmo, pois terá a ajuda de um estudante mais experiente, e isto se tornará um treino para o aluno que precisará saber tomar a palavra, dar uma informação, negociar sentido, etc, com o colega, assim como em uma situação fora da sala de aula com nativos (ASENJO, 2009).

Ter consciência da heterogeneidade linguístico-cultural e de suas especificidades é um passo importante para uma intervenção didática mais significativa, pois as tarefas – se bem concebidas – poderão fomentar a interação entre o professor e os aprendentes e os aprendentes entre si, visando a tolerância ao que é diferente. Para tornar ainda mais eficazes as tarefas em que

os alunos falam de si e da cultura dos colegas, é necessário que a prática esteja apoiada em teorias sólidas para que se possam ver os efeitos dentro e fora da sala de aula, como apresentaremos no próximo capítulo.

2 ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Ao aprender a nova língua, os alunos esperam desenvolver habilidades e competências que lhes permitam interagir linguisticamente em diferentes contextos sociais. No ensino/aprendizagem de LE, a produção oral é, via de regra, bastante ensinada. Geralmente, segundo Puren (2000), o que se vê nas aulas de LE são atividades de compreensão de texto (escrito ou oral) cuja finalidade é levar os alunos a se expressarem oralmente a partir de comentários. Dessa forma, eles estariam exercitando a produção oral. Contudo, esse tipo de atividade de comentário oral coletivo (PUREN, 2000) dificulta a interação entre aluno e professor, já que este, na visão do aluno, por conhecer melhor o texto, inibe-o a apresentar as suas ideias.

Quando os alunos não intervêm espontaneamente por meio de frases curtas, pede-se que eles emitam a opinião sobre um tema, participem de atividades de dramatização de diálogos pré-elaborados, leiam/oralizem um texto escrito.

Tomar a palavra em público, para uma boa parte dos alunos de LE, causa mal-estar, medo da reação dos colegas de classe, pavor de demonstrar a sua não proficiência na língua, pânico de se expor e de parecer ridículo. Os aprendentes deixam escapar índices involuntários de angústia em sua fala, como fragmentação excessiva e descontinuidade. Além disso, mostram também a sua insegurança por meio de gestos.

O que fazer para ajudar os aprendentes a superar essa dificuldade? Como levá-los a se expressarem de modo adequado? O que eles precisam saber dizer? Que situações escolher para facilitar a aprendizagem? Que tipo de abordagem utilizar?

Algumas teorias de língua/linguagem e de ensino/aprendizagem de línguas podem nos dar pistas de como trabalhar com o público heterogêneo. Dentre

elas, optamos pelo Interacionismo Sociodiscursivo e pelo ensino-aprendizagem baseado em Tarefas que serão tratados a seguir, porque parecem suscetíveis de favorecer o trabalho com a produção oral dos aprendentes de português língua estrangeira.

2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Há muito tempo, diferentes estudos sobre a linguagem, o pensamento e o processo de aprendizagem, entre outros, tentam compreender quais são as relações existentes entre esses componentes e o desenvolvimento humano. Dentre estes estudos, destacamos a teoria do Interacionismo Social (IS), cujo principal representante é Lev Vygotsky.

A tese do IS é de que a interação social, “através dos diversos elementos do meio culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento (...) do indivíduo” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Conforme o IS, a função primordial da linguagem é a de intercâmbio social: “é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem” (OLIVEIRA, 1993, p. 42). Dessa forma, percebemos que a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento do ser humano, já que é a necessidade de comunicação que motiva a interação entre as pessoas.

Um dos temas centrais das pesquisas de Vygotsky foi a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem²¹. Ele considera ser esta um fator importante para a socialização do pensamento. Sabe-se que a criança começa a aprender antes mesmo de frequentar uma escola. Contudo, a intervenção pedagógica desencadeia transformações nesse processo, as quais possibilitam

²¹ Nos trabalhos traduzidos de Vygotsky, encontramos frequentemente o termo “aprendizado”, que foi substituído nesta dissertação pela palavra “aprendizagem”, por considerarmos que ela caracteriza um processo e não um produto, como o primeiro termo

identificar certos níveis desenvolvimento como o real, o potencial e o proximal.

O primeiro caracteriza-se pelas “funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 95), isto é, refere-se às capacidades que a criança já dominou – após ter tido o auxílio de outrem – como, por exemplo, andar de bicicleta, cortar com uma tesoura (REGO, 1995).

O segundo nível diz respeito à etapa em que a criança encontra a “solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97), ou seja, trata-se das tarefas que as crianças não conseguiriam efetuar sem a ajuda de alguém, tais como montar um quebra cabeça²².

Para Vygotsky (1991, p. 97), “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” se encontram em uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Tal zona é característica desse processo de aprendizagem, já que expõe as crianças a tarefas em que ela necessitará da ajuda de outra pessoa, mas que depois de ter conseguido realizá-las, não precisará mais deste auxílio. Com isso, o autor conclui que

[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1991, p. 98).

Considerar a importância desses níveis de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem permitirá, segundo Oliveira (1993, p. 62), dirigir o ensino para os estágios que a criança ainda não incorporou, funcionando como propulsor de novas experiências que resultarão em uma aprendizagem melhor sucedida.

As investigações e resultados das pesquisas de Lev Vygotsky, feitas na

²² Exemplo dado por Rego (1995).

primeira metade do século XX, orientam práticas de E-A, dentre elas, as do conjunto teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O ISD começou a ser elaborado, a partir da década 1980, por um grupo de professores da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart. De acordo com este professor, os princípios do ISD possibilitam “analisar as condutas humanas com **ações significativas**, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13 – ênfase do autor).

Para o ISD, as práticas languageiras são instrumentos essenciais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e saberes, quanto em relação às capacidades de ação das pessoas. Segundo Bronckart (1999, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (ênfase do autor).

Essa teoria concebe a linguagem como uma “produção interativa associada às atividades sociais” (BRONCKART, 1999, p. 34) e cuja função maior é a comunicação, sendo ela um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o mundo no qual estão inseridos e sobre o que são os contextos de ação. Os mecanismos utilizados para interagir se desenvolvem durante toda a vida em “jogo” constante entre as atividades de linguagem e a organização psíquica.

Segundo Guimarães e Machado (2007), a importância que a linguagem exerce no desenvolvimento humano fez o grupo de Genebra

[...] mergulhar em pesquisas sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, bem como sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 10)

Em um *Manifesto* publicado em 1996, o grupo confere aos textos um papel

“central porque estes constituem a única realidade empírica da atividade lingüística” e é “através dos textos, de fato, que todas as intervenções de aprendizagem são organizadas” (BRONCKART et al, 1996, p. 71). O grupo redefine as concepções que anteriormente foram dadas ao texto e concebe uma nova baseada nos princípios do ISD.

Uma **unidade de produção verbal** ou **de linguagem** é a designação do ISD para a noção de texto. Este também pode ser chamado de unidade comunicativa de nível superior, “que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de sentido em seu destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 137).

Segundo Baltar et al. (2006, p. 377), o ISD trata o texto como uma “unidade comunicativa verbal: oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem (...) que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade”. Logo, os textos, sejam orais ou escritos, são produzidos e sofrem o efeito do **contexto de produção** que o conjunto de fatores “que exercem uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). Dentre esses fatores destacamos os contextos **físico** e **sociosubjetivo**.

O contexto físico abrange quatro parâmetros:

- 1) *Lugar de produção*: é o lugar em que se dá a produção do texto;
- 2) *Momento de produção*: é o tempo (e sua duração) em que o texto é produzido;
- 3) *Emissor*: também chamado de produtor ou locutor, é a pessoa que produz o texto (oral ou escrito);
- 4) *Receptor*: é a pessoa que percebe ou recebe o texto.

O contexto sociosubjetivo também é determinado por quatro parâmetros:

- 1) *Lugar social*: é o modo de interação em que ocorre a produção do texto

(família, escola, mídia etc.);

2) *Posição social do emissor* (ou *enunciador*): é o papel social exercido pelo emissor durante a interação (de pai, de cliente, de aluno, de professor etc.);

3) *Posição social do receptor* (ou *destinatário*): é o papel social atribuído ao receptor do texto (de aluno, de criança, de amigo, de chefe etc.)

4) *Objetivo* (ou *objetivos*) da interação: é o efeito (ou mais de um), do ponto de vista do enunciador, que o texto produz no receptor.

Além do contexto de produção, há também o conteúdo temático (ou referente), que “pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 1999, p. 97). Em outras palavras, o conteúdo temático diz respeito às representações construídas pelo emissor, constituídas dos conhecimentos adquiridos em relação à experiência e nível de desenvolvimento do emissor, armazenados e organizados em sua memória, prontos para serem utilizados antes do desencadear da ação de linguagem.

Além desses fatores, os textos dependem também de parâmetros múltiplos e heterogêneos para estabelecer sua organização e funcionamento, como por exemplo: “situações de comunicação, [...], modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc.” (BRONCKART, 1999, p. 77), os quais são diversos e relativamente estáveis e se configuram para cada diferente **espécie de texto**. Estes aspectos permitem denominar essas espécies de **gêneros textuais**.

Entendemos, assim como Guimarães (2006, p. 349), que “os gêneros tornam a comunicação humana possível”, porque é por meio deles que se realizam as práticas sócio-discursivas que os indivíduos utilizam para “agir sobre o mundo e dizer o mundo” (MARCUSCHI, 2007, p. 22). Sendo assim, os gêneros

textuais são meios para estabelecer comunicação e podem ser um caminho interessante para o trabalho em sala de aula de língua materna e/ou estrangeira.

2.1.1 Gêneros Textuais

A atividade “falar” produz um texto que é reconhecido pelos membros de uma comunidade por sua forma relativamente estável, uma vez que adequamos o nosso modo de falar ao participarmos de uma conversa entre amigos, com um professor ou com uma pessoa mais velha, sabemos distinguir o que é uma discussão informal de um debate. Se tivéssemos que criar, a cada oportunidade de contato, um modo para interagir, provavelmente a comunicação na Terra seria um caos. Por isso, “toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 170).

O ponto de partida para a discussão a respeito da Teoria dos Gêneros é encontrado nos estudos de Mikhail Bakhtin, sobretudo no livro *Estética da Criação Verbal*, no capítulo intitulado “Os gêneros do discurso”. Estes são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”²³ (BAKHTIN, 1979/2003, p. 262 – grifo do autor), formados por três elementos, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais “estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificação de um determinado campo de comunicação” (BAKHTIN, 1979/2003, p. 262).

O conteúdo temático, segundo Bakhtin (1979/2003), abrange o assunto que será tratado no enunciado. O estilo compreende as escolhas individuais de

²³ Enunciado “não é uma frase ou um aglomerado de frases, mas um conjunto de idéias que, em contexto, dão sentido ao discurso” (CARDOSO, 2001).

expressão da linguagem, que é determinada pelo gênero, pois cada gênero requer a seleção de um léxico apropriado e de certas formas gramaticais. Quanto à construção composicional, trata-se da organização textual ou, melhor dizendo, dos aspectos pertencentes a um gênero e que o configuram como tal.

Os gêneros do discurso podem ser orais ou escritos, e são classificados, segundo Bakhtin (2003), em simples ou primários e complexos ou secundários. Os gêneros primários (simples) pertencem às esferas do cotidiano e se constituem pela comunicação discursiva imediata, como conversas sobre temas do cotidiano, carta, diário íntimo, bilhete etc. Já os gêneros secundários (complexos) são próprios das esferas dos sistemas ideológicos constituídos, surgem nas comunicações discursivas formalizadas e especializadas. Destacam-se aqui o romance, o editorial, a tese, a palestra e outros.

O grupo de Genebra retoma a questão dos gêneros, segundo Guimarães (2006, p. 349), “sob o rótulo de gêneros de textos”, já que, para eles,

[...] **texto** [é] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero de discurso (BRONCKART, 1999, p. 75 – ênfase do autor).

Essa retomada aconteceu porque as reflexões de Bakhtin não abrangem a problemática do ensino/aprendizagem de línguas, campo em que se concentram os estudos dos genebrinos, como ponderou Bronckart (1999):

Diante da *impossibilidade social* de modificar radicalmente o estatuto e predomínio do ensino gramatical e considerando os processos de aprendizagem (...), parece-nos que o ensino da língua só pode evoluir na direção de um **compromisso**, (...) de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo (BRONCKART, 1999, p. 87-88 – grifo e ênfase do autor).

Sobre as vertentes bakhtiniana e bronckartiana, Rojo (2005, p. 185)

esclarece que “a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio- históricos” (grifo da autora), enquanto a segunda, a “*teoria de gêneros de texto* (...) trabalha com noções herdadas da lingüística textual (*tipos, protótipos, sequências típicas* etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero” (ROJO, 2005, p. 186 – grifos do autora).

Não é nosso propósito levantar uma discussão acerca de qual é a melhor teoria sobre textos. Optamos pela denominação **gêneros de texto** ou **gêneros textuais** do ISD, por entendermos que nosso trabalho abrange o estudo da materialidade textual/lingüística que compõe os gêneros.

Nessa perspectiva, um caminho que pode ser seguido para desenvolver a habilidade da produção oral em PLE é trabalhar com gêneros textuais. Com base nos estudos dos pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004, p. 80), apresenta-se o gênero como “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem”, porque, “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, p. 75).

Conforme Machado e Cristovão (2006, p. 550), os pesquisadores citados mobilizaram “a noção de gênero para seus objetivos de pesquisas, fornecendo-nos uma das concepções mais vigorosas para a questão do E/A de gêneros e para a elaboração de materiais didáticos adequados”.

Para Schneuwly e Dolz (2004), é importante considerarmos que a inserção de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que almeja objetivos precisos de aprendizagem, como levar os alunos a

[...]aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80)

e, também, colocá-los

[...] em situações de comunicação que sejam as mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

Esses aspectos implicam um desdobramento que é a transformação, ainda que parcial, do gênero para que os objetivos visados sejam alcançados. Desse modo, “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Essa transformação pode ser, por exemplo, a síntese das dimensões ensináveis do gênero, dando origem ao modelo didático que orientará as intervenções do professor.

No ambiente escolar, “ele é, principalmente, (...) gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81), mesmo funcionando fora de seu contexto original, pois, quando é levado para a sala de aula, é didatizado, isto é, passa por um processo no qual os objetivos consistem em ensinar habilidades linguísticas e discursivas necessárias para a sua compreensão e produção.

Para a construção do modelo didático de um determinado gênero, algumas dimensões são consideradas:

- os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Essas dimensões conferem ao gênero certa regularidade. Esse modelo didático possibilita o uso do gênero no contexto escolar, visto que os professores podem adaptá-lo em função das situações de ensino, de modo que ele “não é mais um instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

É relevante ressaltar que conhecer as características estruturais do gênero é um passo importante. Todavia, o ensino não pode privilegiar a forma em detrimento de sua função, já que assim estaríamos desconsiderando o fato de que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2007, p. 20).

Pelo exposto, podemos observar que utilizar gêneros para criar tarefas que visem desenvolver a habilidade de produção oral de nossos alunos de PLE é uma alternativa que pode ser adotada, tendo em vista que sua utilização pressupõe uma mudança quanto ao ensino tradicional, o qual, segundo Bronckart (1999, p. 84), preconiza, “em primeiro lugar, uma abordagem gramatical (...), destinada a dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua” (grifo do autor). Entretanto, é necessário que o trabalho com os gêneros seja planejado, para que os aprendentes possam usufruir dos benefícios dessa abordagem.

Como foi mencionado, a interação oral na sala de aula de LE causa na maioria dos alunos de LE certo mal-estar devido ao fato de ainda não dominarem de forma proficiente a língua, e ao fato de que ela ainda está bastante condicionada ao diálogo professor-aluno, em que o primeiro pergunta e o outro responde.

No entanto, para que os alunos possam adquirir e desenvolver competências orais que lhes permitam uma maior tranquilidade nas interações, é importante propiciar situações de comunicação com diversos temas ou assuntos, diferentes cenários (onde e quando tem lugar a interação) em que eles desempenhem papéis sociais variados. Assim, a intervenção didática poderá

[...] levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção

oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 175).

Para promover uma aprendizagem em que os alunos possam ir além do diálogo professor-aluno / aluno, optamos em adotar uma perspectiva de trabalho baseada nos gêneros textuais, pois

[...] privilegia[-se], além das formas linguísticas, a cultura, os valores e o discurso que circula mediado pela língua, tornando o processo de ensino/aprendizagem muito mais completo e com caráter formador e educativo (ROSA, 2010, p. 156).

Por isso, concebemos a adoção dos gêneros orais para o ensino/aprendizagem como um desafio que consiste em ensinar novas práticas sociais, languageiras e culturais. Colocar o aluno em contato com os gêneros orais significa proporcionar-lhe a possibilidade de exercitar e desenvolver sua competência comunicativa, além de aprender a utilizar, de forma adequada, os recursos verbais e não verbais necessários para a comunicação na língua-alvo.

No ensino/aprendizagem de línguas, costuma-se privilegiar o trabalho com gêneros informais como, por exemplo, uma breve conversa para pedir informação. Por mais que as formas coloquiais e polidas sejam treinadas, ainda sim, não abrangem os gêneros formais públicos que “constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 175).

Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a exposição oral que é uma atividade praticada regularmente nas escolas e usada para desenvolver a proficiência na língua oral. Schneuwly e Dolz (1998) apresentam uma abordagem para facilitar o trabalho com esse gênero. Segundo eles, é preciso levar em conta as características gerais da apresentação oral, que pode ser definida

[...] como um gênero textual público, relativamente formal e

específico, em que um expositor especialista se dirige a uma plateia de uma maneira (explicitamente) estruturada, para lhes transmitir informações, descrever-lhes ou explicar-lhes alguma coisa (SCHNEUWLY, DOLZ, 1998, p. 143)²⁴.

A situação de comunicação na sala de aula é uma das dimensões a serem levadas em conta, porque o aluno, ao fazer uma exposição oral, é solicitado a desempenhar o papel de um mestre (especialista) que conhece bem o assunto que expõe e, para apresentá-lo, precisa organizar o seu discurso sobre o assunto que abordará em sua apresentação. Para isto, ele terá que buscar informações. Logo, precisará fazer uma pesquisa, estabelecer um tipo de hierarquia entre as informações encontradas, com o intuito de consolidar ideias, assegurar uma progressão temática, estruturar o discurso, refletir sobre a maneira de falar, formular exemplos.

Com relação às fases da Exposição Oral, Schneuwly e Dolz (1998) mencionam a seguinte composição:

- (1) Abertura: entrar em contato com o público, saudá-lo;
- (2) Introdução do tema: definir e legitimar a escolha do tema;
- (3) Apresentação do plano: esclarecer os pontos do assunto a serem discutidos;
- (4) Desenvolvimento do tema: expor informações sobre o assunto;
- (5) Resumo/síntese: retomar pontos da apresentação;
- (6) Conclusão: trazer uma mensagem final e, às vezes, apresentar outros problemas que precisam ser objeto de reflexão;
- (7) Encerramento: agradecer a presença e a atenção do público.

²⁴ Original : “comme un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s’adresse à un auditoire, d’une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose”.

Cabe enfatizar que, ao trabalhar com a exposição oral, o professor de línguas de uma turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural precisa ter consciência de que está ajudando seus alunos a construir uma nova relação com a linguagem e com as línguas-culturas presentes em sala de aula. Isto implica fazer com que os alunos se apropriem de padrões comunicativos da língua alvo que são frequentemente diferentes dos padrões das línguas-culturas dos alunos como, por exemplo, a tomada da palavra em público, a postura...

Para executar tarefas que desenvolvam a produção oral em turmas heterogêneas de PLE, é imprescindível que se planeje as atividades e os procedimentos que serão utilizados para o trabalho com gêneros textuais, em nosso caso, a exposição oral.

2.1.2 Sequência Didática

O planejamento do uso de gêneros textuais pode se dar por meio da elaboração de uma Sequência Didática (SD), a qual é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

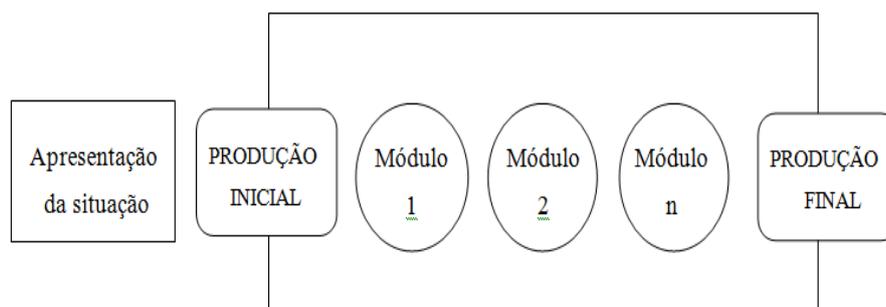
A SD é considerada um procedimento para se trabalhar de maneira mais precisa e objetiva um determinado gênero, visto que sua estrutura mostra um modelo sequencial que leva o estudante a desenvolver habilidades para a compreensão e produção de textos orais e escritos. Esse modelo parte da apresentação de uma situação, a partir da qual os alunos deverão desenvolver um texto (oral ou escrito), para que se possa verificar o que eles sabem sobre o gênero a ser trabalhado e, a partir do que for verificado, começar o processo de aperfeiçoamento.

Uma SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “tem [...] a

finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa” (grifo dos autores). Para que tal finalidade seja alcançada, é importante criar contextos de produção de textos que permitirão aos alunos a apropriação de noções, de técnicas e de instrumentos para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em variadas situações interação.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), a estrutura de uma SD pode ser descrita por meio do seguinte esquema:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



A partir do esquema, percebemos que uma SD possui quatro etapas: a apresentação da *situação*, a *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final*.

Na primeira etapa, chamada de apresentação da situação, os alunos tomam conhecimento do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, isto é, ficam sabendo a qual situação de interação serão submetidos, o gênero que produzirão, a modalidade em que este será produzido (oral ou escrita). Essas informações são importantes para que os discentes compreendam melhor a proposta da tarefa e possam sentir-se motivados a participar do projeto, com o “desejo de progredir, de adquirir novas capacidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

A segunda etapa é composta pela *produção inicial*, que é um momento no qual os alunos tentam elaborar um primeiro texto (oral ou escrito), revelando para o

professor e para si mesmos as representações que possuem do gênero. Por meio da análise das produções desta etapa, o professor poderá diagnosticar o que os alunos já sabem fazer e conscientizá-los do que precisa ser aperfeiçoado. A *produção inicial* é

[...] um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103)

Com base nos problemas diagnosticados, o professor poderá passar para a terceira etapa que é constituída dos *módulos*. Estes não possuem número estipulado, a quantidade deles será função do cumprimento das metas estabelecidas. Nos módulos, são definidos os conteúdos, atividades e exercícios necessários para que os alunos possam se apropriar dos recursos necessários para terem êxito em sua produção. Desse modo, o professor poderá orientar “os alunos para o uso eficaz do gênero na produção final” (SILVA, s.d., p. 565).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) distinguem quatro níveis de problemas que podem ser encontrados e que precisam ser esclarecidos:

- (1) *Representação da situação*, que diz respeito ao contexto da produção, sua finalidade, seus interlocutores;
- (2) *Elaboração dos conteúdos*, isto é, levar o aluno a conhecer técnicas de busca, elaboração e criação de conteúdos, por meio de pesquisa, discussões, por exemplo;
- (3) *Planejamento do texto*, segundo as características que o gênero se estrutura, já que esta é mais ou menos convencional, com intuito de fazer com que o aluno consiga atingir a finalidade desejada ou o público almejado; e, por fim, a
- (4) *Realização do texto*, que está relacionada à escolha da linguagem mais propícia para produzir seu texto (oral ou escrito).

Nos módulos, os autores supracitados sugerem que haja variação de atividades e exercícios, tais como atividades de *observação e análise de textos* autênticos ou fabricados para se colocar em evidência certos aspectos de funcionamento gênero. Também são sugeridas *tarefas simplificadas de produção de textos* que são exercícios que podem tratar elementos específicos. É proposta a *elaboração de uma linguagem comum* para que os alunos possam comentar, criticar, melhorar seus próprios textos ou os de seus colegas.

Como dissemos, o número de módulos depende dos problemas encontrados nos textos produzidos na primeira etapa da SD e dos conteúdos, atividades e exercícios que o professor utilizará para ajudar seus alunos a superar as dificuldades diagnosticadas. Isso mostra que a SD caracteriza-se por apresentar certa flexibilidade ao longo de sua execução: ela parte das necessidades do aluno, visando levá-lo ao “domínio, o mais perfeito possível do gênero (...) para que (...) possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 79).

A última etapa da SD é a produção final, em que o aluno produzirá um texto no qual se espera que ele demonstre, na prática, os conhecimentos construídos e adquiridos separadamente durante os módulos. A partir dos textos produzidos nesta etapa, o professor poderá analisar se houve progresso referente à produção inicial e avaliar o desempenho de seus alunos na última produção. Assim, perceberá se os conteúdos apresentados foram apropriados por seus alunos e se contribuíram para que conseguissem dominar/aprimorar o gênero estudado.

As etapas descritas mostram que a SD pode ser um procedimento eficaz nas aulas de LM, como foi previsto pelo grupo de Genebra, mas também pode ser utilizada nas aulas de LE uma vez que toda a aprendizagem “necessita de estar organizada em unidades que tenham em conta a progressão e assegurem uma continuidade” (CE, 2001, p. 39).

No que diz respeito ao ensino de PLE, a SD pode favorecer o trabalho com produção oral de alunos estrangeiros, pois auxilia o professor a sistematizar o

trabalho e possibilita o planejamento de como se poderão explorar as características funcionais e composicionais dos gêneros orais selecionados.

2.2 PERSPECTIVA ACIONAL-CULTURAL

Neste item, apresentamos a Perspectiva Acional, tratando do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, assim como dos Princípios de base e da Tarefa.

2.2.1 Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

Em virtude da consolidação da União Europeia, facilitando a mobilidade entre as pessoas dos países que a compõe, o Conselho da Europa (CE)²⁵²⁴ percebeu que seria necessário elaborar um documento que pudesse servir como referencial para o ensino/aprendizagem de línguas. A elaboração deste documento durou 10 anos (1991-2001) e teve a colaboração de várias entidades reconhecidas pela qualidade de suas pesquisas em Didática das Línguas, tais como: CREDIF (França), Fundação Eurocentres e Fundo Nacional Suíço de Investigação Científica (Suíça), Centro Nacional de Línguas Estrangeiras dos EUA (ROSEN, 2007).

Em 2001, foi publicado o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas-Aprendizagem*, ensino, avaliação (doravante QECR ou Quadro). Este documento

²⁵ Conselho da Europa é um organismo responsável por diferentes missões, dentre elas a de promover políticas para o ensino/aprendizagem (E/A) de línguas-culturas.

[...] fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (CE, 2001, p. 19).

O QECR tenta abranger o maior número de fatores que se pode encontrar quando se trabalha com línguas. Não é objetivo de quem o concebeu fazer dele “uma metodologia específica, [...] mas sim apresentar opções” (CE, 2001, p. 13), isto é, oferecer um suporte teórico que leve em conta as necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes (europeus) que estão imersos em uma Europa multilíngue e multicultural.

Profissionais do mundo inteiro que trabalham com a didática das línguas têm adotado os aportes teóricos difundidos na Europa. Enquanto representante da língua portuguesa neste continente, Portugal, tendo o QECR como norteador, elaborou em 2009 o *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (QuaREPE) a partir do

[...] diagnóstico da situação do ensino, aprendizagem e avaliação dos cursos EPE (...) As informações obtidas, em que se incluem os dados recolhidos por inquéritos através de questionários, contribuíram para a compreensão da heterogeneidade do público-aprendente e das variáveis contextuais dos cursos do EPE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL, 2009, p. 5346)

Neste trabalho, utilizamos o QECR, e não o QuaREPE, devido a dois motivos: um deles é o fato de a América do Sul ainda não possuir um documento recente que possa servir de marco para o ensino/aprendizagem de línguas e outro porque a fundamentação teórica do QECR é mais consistente que a do QuaREPE: este parece ser mais um resumo sucinto do documento apresentado

pelo Conselho da Europa.

O Brasil, na década de 1990, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que visam oferecer um percurso para os professores de línguas. Porém, os parâmetros para o ensino de LE já têm quase vinte anos e não abrangem os mais recentes avanços na área, tanto no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas, quanto no que diz respeito à política linguística.

Tanto no cenário europeu, quanto no sul-americano é cada vez mais necessário desenvolver a capacidade dos aprendentes de comunicarem entre si, ultrapassando as fronteiras linguísticas e culturais. Isso exige uma abordagem plurilinguística e pluricultural, já que à medida que se aprende uma língua-cultura,

[...] a experiência pessoal de um indivíduo (...) se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa (CE, 2001, p. 23).

A finalidade do ensino de línguas é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua-alvo. Para que esta comunicação se dê de forma mais harmônica, o QECR fornece descrições de níveis comuns de referência que “permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua proficiência” (CE, 2001, p. 13), o que torna mais fácil, para aqueles que trabalham com o ensino de línguas, estabelecer o que os aprendentes deverão ser “capazes de fazer em diferentes contextos de uso (...) da língua-alvo” (p. 45). Com isso, será possível identificar as competências (orais e escritas) que os aprendentes conseguiram alcançar em um determinado estágio de sua aprendizagem.

Foram concebidos pelo Conselho da Europa seis níveis comuns de referências (A1, A2, B1, B2, C1, C2) que ajudarão as escolas de línguas e as instituições que elaborarão testes e/ou exames de proficiência. Abaixo,

apresentamos um quadro com a Escala Global dos níveis:

Quadro 2 - Níveis Comuns de Referência: Escala global

C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: CE (2001, p. 49)

O número de níveis adotado visa refletir, de forma razoável e coerente, a progressão dos indivíduos no decorrer de sua aprendizagem. A elaboração desses pontos de referência é arborescente, pois

[...] a vantagem de uma abordagem em árvore é que um conjunto comum de níveis e/ou descritores pode ser dividido, nos níveis locais praticados, em diferentes pontos, por diferentes utilizadores, de forma a satisfazer necessidades locais e, contudo, manter uma relação com o sistema comum. Esta estrutura permite que se façam subdivisões sem perder de vista o objectivo principal estabelecido. Com um esquema flexível, em árvore, como este, as instituições podem desenvolver os ramos que considerem relevantes até ao grau de especificação desejado, de forma a organizarem os níveis utilizados pelo seu sistema em termos do QEER (CE, 2001, p. 60).

Além de fornecer uma base comum de níveis que permitirão checar e comparar as competências adquiridas pelos aprendentes em diferentes sistemas de ensino e certificação, o QEER tem como objetivo preparar “os aprendentes em classe, em uma abordagem fundamentada na realização de tarefas, para [eles] poderem se integrar em países da Europa em que eles serão levados a frequentar por um longo período [...] porque elas [as tarefas] fazem parte do processo de aprendizagem” (ROSEN, 2007, p. 23)²⁶.

2.2.2 Princípios da Perspectiva Acional-Cultural

Com a publicação do Quadro para o ensino de línguas em 2001, vieram à tona as primeiras reflexões acerca da Abordagem Acional. Esta nova abordagem é

²⁶ Original: “on prépare les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s’intégrer dans le pays d’Europe qu’ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue [...] parce qu’elles [les tâches] font partie du processus d’apprentissage” (ROSEN, 2007, p. 23).

[...] orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico (CE, 2001, p. 29).

Segundo Puren (2009b, p. 30-31), os autores do QECR hesitam entre as denominações “Abordagem Acional” e “Perspectiva Acional”. Puren (2009b) considera que a segunda é melhor, pois o termo “perspectiva” ressalta a complexidade do processo de ensino/aprendizagem e diversifica ao máximo as formas de considerar as problemáticas didáticas. Além disso, a palavra ‘cultural’ foi incorporada, visto que ela também é parte integrante do ensino-aprendizagem de línguas. Optamos por utilizar a designação Perspectiva Acional-cultural, concordando que ela evidencia o quão complexos são os fatores imbricados na tarefa de ensinar e aprender uma língua.

Esta perspectiva toma como base duas situações sociais de referência: a que toma como princípio uma sociedade multicultural e multilíngue onde uma pessoa poderá ficar durante um curto ou longo período; a que se situa no campo profissional, que abrange tanto a formação (ex.: escolas, universidades), quanto a sua efetivação (ex.: empresas, comércio), já que o aprendente precisa ser capaz não somente de interagir com outros estudantes e professores, como também trabalhar com seus colegas de línguas-culturas diferentes. A proposta da perspectiva acional-cultural é, portanto,

[...] formar em nossas classes de línguas, não mais (ou não mais simplesmente) o viajante que encontra pontualmente estrangeiros (em um quadro turístico ou profissional), ou o inverso, aquele que encontra estrangeiros de passagem, mas o cidadão de um país multilíngue e multicultural integrado a um espaço comum (...), e que, no quadro de sua formação universitária e de sua profissão, deve ser capaz de trabalhar durante um longo período em língua-cultura estrangeira com os alófonos e até mesmo com pessoas que

compartilham sua língua materna (PUREN, 2009a, p. 91)²⁷.

O aprendente é visto como um ator social, isto é, como um indivíduo crítico, autônomo, cidadão do mundo. A sala de aula em que ele estuda é

[...] uma classe de língua-cultura [que] é por natureza um autêntico “empreendimento de aprendizagem”, e que a aprendizagem coletiva de uma língua-cultura estrangeira exige a implementação de competências tais como a capacidade de trabalhar em grupos; a assumir riscos; a não somente admitir o erro em si e dos outros, mas a tirar proveito para todos, a enfrentar o desconhecido, a incerteza e a complexidade; a refletir sobre suas atividades e estratégias (metacognição), assim como, sobre suas produções (concepção); a se auto- e coavaliar (PUREN, 2009b)²⁸.

Por isso, um dos objetivos da perspectiva acional-cultural é o de preparar o estudante ao longo do curso para usar a língua-cultura, de modo que as ações realizadas desenvolvam um conjunto de competências e a forma que parece ser a mais apropriada é o ensino-aprendizagem por meio de tarefas (CE, 2001, p. 29), propiciando ao aprendente apropriar-se de habilidades que o ajudarão a se adaptar um país estrangeiro e a saber conviver em uma sociedade diferente da sua.

²⁷ Original: “former dans nos classes de langues, donc, ce n’est plus (ou plus simplement) le voyageur rencontrant ponctuellement des étrangers (dans un cadre touristique ou même professionnel), ou à l’inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers de passage, mais le citoyen d’un pays multilingue et multiculturel intégré dans l’espace commun [...], et qui, dans le cadre de sa formation et de sa profession, doit désormais être capable de travailler dans la longue durée en langue-culture étrangère avec des allophones et même avec des personnes partageant sa langue maternelle”.

²⁸ Original : “une classe de langue-culture est par nature une authentique « entreprise apprenante », et que l’apprentissage collectif d’une langue-culture étrangère exige la mise en oeuvre de compétences telles que la capacité à travailler en groupe, à prendre des risques, à non seulement admettre l’erreur chez soi et chez les autres mais à en tirer profit pour tous, à affronter l’inconnu, l’incertitude et la complexité, à réfléchir sur ses activités et stratégies (métacognition) ainsi que sur ses productions (conceptualisation), à s’auto- et co-évaluer”

2.2.3 Ensino-Aprendizagem Baseado em Tarefas

O ensino baseado em tarefas, também chamado de TBL (*Tasking Based Learning*) foi desenvolvido por Nunan (1989). Ele define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo” (NUNAN, 1989, p.10). Na PA, o aluno é levado a cumprir “tarefas ‘próximas da vida real’ escolhidas em função das necessidades que o aprendente tem fora da classe ou do contexto de aprendizagem” (ROSEN, 2009, p. 7)²⁹.

No QEER), a tarefa é definida como

[...] qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo (CE, 2001, p. 30).

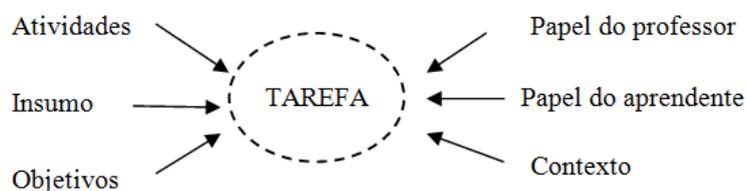
Conforme Scaramucci (2001, p. 80), a tarefa é “um termo usado [...] para se referir a uma atividade de ensino [...] diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, e procura especificar [...] usos que se assemelham ou estão mais próximos daqueles que têm na vida real”.

Rosen (2009) cita alguns exemplos de tarefas que o aprendente executa em seu cotidiano no país de origem e que terá de efetuar também no país estrangeiro em que irá residir, por exemplo, fazer compras, reservar um quarto, cumprir diversos trâmites administrativos, fazer um curso na universidade, telefonar para um clube de esporte para saber os horários e como se inscrever.

Nunan (1989, p. 48), após analisar orientações de alguns autores sobre como planejar tarefas, propõe um modelo de elaboração de tarefas com os seguintes componentes:

²⁹ Original: “les tâches ‘proches de la vie réelle’ choisies en fonction des besoins de l’apprenant hors de la classe ou du contexte d’apprentissage”

Figura 2 - Esquema de uma Tarefa



Fonte: Nunan (1989)

À luz da PA, este modelo não perdeu a sua validade, pelo contrário, seus componentes ganham um novo fôlego:

- As *atividades* abrangem “o exercício da (...) língua num domínio específico no processamento (recepção e/ou produção) de um ou mais textos, com vista à realização de uma tarefa” (CE, 2001, p. 30);
- O *insumo (input)* diz respeito à “informação (input) linguística inteligível, substancial e contextualizada” (CE, 2001, p. 196) e que pode ser autêntico ou didático, oral ou escrito;
- Os *objetivos* são “o que se tenta conseguir, o resultado que nos propomos a obter a partir de meios apropriados³⁰” (CUQ, 2003, p. 180);
- O *papel do Professor* é detectar quais são as necessidades dos alunos, planejar as possíveis tarefas e atividades, solicitar a participação do aprendiz durante esse planejamento, abrir espaço para a negociação do conteúdo, das atividades etc;
- O *papel do aluno* é participar “activamente do processo de aprendizagem, em colaboração com o professor e os outros estudantes, a fim de chegarem” (CE, 2001, p. 22) a um acordo sobre os objetivos e atividades;

³⁰ Original: “ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu’on se propose d’obtenir par des moyens appropriés”.

- O *contexto* “refere-se à constelação de acontecimentos e de factores situacionais (físicos e outros), tanto internos como externos ao indivíduo, nos quais os actos de comunicação se inserem” (CE, 2001, p. 30).

A delimitação desses componentes no ato de elaboração de uma tarefa pode favorecer o ensino-aprendizagem da produção oral ou escrita, assim como a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, pois a participação dos aprendentes não se restringirá a breves comentários de textos.

No QERC, encontramos as tarefas divididas entre *pedagógicas* e *pedagógicas comunicativas*. As *tarefas pedagógicas* “baseiam-se na natureza social e interactiva e no carácter imediato da situação da sala de aula” (CE, 2001, p. 217). Elas têm como característica serem “afastadas da vida real e das necessidades dos aprendentes e visam desenvolver a competência comunicativa, baseando-se no que se sabe ou que se crê saber sobre a aprendizagem em geral e sobre as línguas” (CE, 2001, p. 218).

Já as *tarefas pedagógicas comunicativas*

[...] pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato) (CE, 2001, p. 218).

As *tarefas pedagógicas comunicativas* incluem ainda “as contribuições do aprendente para selecção, a gestão e a avaliação da tarefa, sendo que, no contexto de aprendizagem de uma língua, podem tornar-se parte integrante das tarefas em si” (CE, 2001, p. 218).

Com relação à utilização de tarefas em sala de aula, algumas condições e limitações são observadas. Elas podem favorecer ou não a interação, a produção e a recepção das tarefas pelos aprendentes. Destaca-se no QECR como condições e limitações para a interação e a recepção os seguintes (CE, 2001, p. 217-218):

- **a ajuda exterior:** diz respeito à “quantidade de informação fornecida sobre o contexto” que “ajudam a criar expectativas e activar o conhecimento ou a experiência prévios” (CE, 2001, p. 218), o que pode facilitar a execução da tarefa;
- **o tempo:** considera-se tanto o tempo de preparação quanto o de execução, assim como o tempo de duração das intervenções (do professor ou do aluno) e o da tarefa;
- **a finalidade:** tem a ver com os objetivos e resultados esperados a partir da tarefa;
- **a previsibilidade:** concerne às mudanças já previstas durante a execução da tarefa;
- **os participantes:** toma-se como base as características de elocução, a cooperação, a visibilidade e as competências dos interlocutores.

Quanto à recepção das tarefas, podemos encontrar dificuldades nos seguintes aspectos:

- **ajuda exterior:** as informações fornecidas e as instruções precisam ser relevantes e suficientes para que a tarefa seja executada com êxito;
- **características do texto:** considera-se a complexidade linguística, o tipo de texto, a estrutura do discurso, as condições materiais, a extensão do texto e a relevância para o aprendiz;
- **tipo de resposta esperada:** espera-se que, a partir dos elementos fornecidos na tarefa o aprendiz possa responder de maneira verbal (oral ou escrita) ou não verbal (uma cruz junto a uma imagem, um desenho), ou somente a identificação e a reprodução de informações, ou produção de um novo texto (oral ou escrito).

Fizemos uma breve explanação do que o QEER apresenta sobre tarefa e seus desdobramentos. Ressaltamos ainda que elas também precisam ser “escolhidas em função das necessidades do aprendente fora de sala de aula” (CE, 2001, p. 217), pois se espera que o aluno consiga melhorar sua expressão no mundo a partir dos conhecimentos adquiridos.

Um caminho que pode ser adotado para trabalhar em turmas heterogêneas de PLE é a elaboração de tarefas que explorem as diferentes línguas-culturas, com o intuito de fazer com os aprendentes sejam levados a utilizar a língua-alvo para cumprir tarefas que não são mais apenas simuladas e simples, mas que se aproximam do uso da linguagem oral que o aprendente encontrará fora da classe.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o tipo de pesquisa utilizado; descrevemos os sujeitos que participaram do estudo e o locus onde ele foi realizado; explicitamos os dados de análise, os procedimentos empregados para constituí-los e o foco da análise.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo surgiu a partir de inquietações sobre a minha prática em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, já que não encontrava propostas didáticas para trabalhar com este público. Por essa razão, encontrei na pesquisa-ação o tipo de pesquisa mais apropriado para realização do trabalho proposto, visto que ela, segundo Thiollent (2005):

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p.16).

De acordo com Engel (2000, s.p.), a pesquisa-ação é situacional, porque “procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados”. No âmbito do ensino-aprendizagem, segundo Hadley (2004, p. V), ela “é um processo sistemático de indagação do professor” que, ao observar problemas ou necessidades de seus alunos, busca encontrar formas para resolver questões que, de algum modo, interferem na aprendizagem dos discentes.

A pesquisa-ação supõe uma participação e uma forma de ação planejada do

professor. Este planejamento é constituído

- de uma **fase exploratória**, na qual os professores-pesquisadores começam a identificar os elementos da situação em estudo, os atores, as capacidades de ação e os tipos de ação possível, no contexto;
- **da pesquisa em si**, na qual a situação é investigada por meio de diversos tipos de instrumentos de coleta de dados, os quais são discutidos, produzidos e progressivamente aplicados pelos participantes da pesquisa;
- da **fase de ação**, que consiste em difundir os resultados da pesquisa, definir objetivos a serem alcançados por meio de ações concretas, apresentar propostas a serem negociadas entre as partes interessadas na continuidade do projeto.
- e da **fase de análise**, que tem por objetivos observar, interpretar e redirecionar as ações em relação aos resultados do projeto, e resgatar o conhecimento produzido no decorrer do processo (FREIRE, 2004, p. 23).

Na prática, estas fases geralmente se misturam: a “pesquisa” suscita a “ação” e vice-versa (FREIRE, 2004). Foi esta característica que me fez adotar a pesquisa-ação, visto que poderia não apenas conciliar o conhecimento teórico que estava adquirindo com a prática de sala de aula em PLE, como também investigar a situação de ensino-aprendizagem com qual tenho trabalhado desde 2008, a saber, a heterogeneidade linguístico-cultural das turmas de PLE da UFPA.

A pesquisa-ação com os alunos estrangeiros foi organizada em uma sequência didática para o trabalho com o gênero exposição oral:

a) Apresentação da Tarefa 1

A primeira tarefa consistia em preparar e apresentar uma exposição oral individual. A sugestão de tema foi que os estudantes apresentassem os países

representados na sala de aula, isto é, o Benin, o Congo, a Jamaica e o Japão. Porém, como eram quatro países e nove alunos outros países tiveram que ser escolhidos. Os aprendentes propuseram o Brasil, a China, os Estados Unidos, a França e o Paquistão.

Ainda nesta etapa, decidimos quanto tempo cada estudante teria para fazer a sua exposição, e foi acordado o tempo de 20 minutos para apresentação e mais 10 minutos para perguntas. Dissemos aos alunos que eles poderiam preparar apresentações em PowerPoint, pois disponibilizaríamos o recurso do DataShow. Perguntamos se precisariam de orientação para trabalhar com esse programa, eles disseram que não, pois já o dominavam muito bem.

Conversamos sobre as percepções deles acerca de como fazer uma exposição oral. Apresentamos a proposta elaborada por Schneuwly e Dolz (1998). Ao modelo didático do gênero exposição oral apresentando anteriormente, acrescentamos uma oitava etapa de (8) **Comentários e Perguntas** para que o ouvinte possa pedir ao aluno/expositor esclarecimentos acerca de alguma informação que ele não tenha entendido e, também, para elogiá-lo ou chamar atenção para possíveis falhas na apresentação.

Perguntamos se eles necessitavam de mais orientações, eles disseram que “não”, que o trabalho era “fácil” e que não teriam problemas em executá-lo.

Quanto às pesquisas sobre os países, recomendamos aos alunos que frequentassem as bibliotecas da universidade e, também, o laboratório de informática do Instituto de Letras e Comunicação, já que a internet é uma rica fonte de informação.

Avisamos aos alunos que as exposições orais seriam registradas em vídeo.

b) *Primeira Produção*

Havíamos planejado quatro exposições de 20 minutos para cada dia de aula. Como nos encontrávamos uma vez por semana, todos os alunos teriam

apresentado em três semanas. Contudo, como alguns estudantes levaram mais tempo para expor tivemos que reelaborar nossa programação, acrescentado mais uma semana.

c) Análise da Primeira Produção

A análise das primeiras produções ocorreu uma semana após a última exposição oral. Os alunos disseram que as exposições foram interessantes e que haviam aprendido muito sobre os países de seus colegas e até mesmo sobre os seus próprios.

Enquanto professora, constatamos que seria necessário explicitar novamente algumas características do gênero, pois quase todos os alunos oralizaram o que estava escrito no PowerPoint ou no papel onde haviam anotado as informações sobre o tema.

Enfatizamos que é de extrema importância a seleção das informações e das exemplificações, já que são elas que sustentam a apresentação. Chamamos atenção ainda para a forma como elas são apresentadas nos slides. Outros pontos problemáticos foram alvo do *Módulo de atividades*, em que fizemos atividades para o aperfeiçoamento das exposições orais.

d) Módulo de atividades

Como tínhamos quatro horas/aula semanais com os aprendentes, planejamos algumas atividades para trabalhar algumas inadequações apresentadas na primeira produção. Dentre elas estavam: (i) esclarecer novamente as características de uma exposição oral e sua função; (ii) mostrar como funciona o programa PowerPoint; (iii) orientar quando à utilização das pesquisas feitas; (iv) chamar a atenção para as inadequações linguísticas; (v) o que ocorrer.

No momento da aula, foi difícil seguirmos linearmente esta proposta de trabalho. Quando começávamos a tratar de um assunto, as intervenções dos

alunos nos levavam para outros caminhos, pois tentávamos esclarecer as questões que eles levantavam. Ainda assim, conseguimos abordar certos aspectos funcionais e estruturais do gênero exposição oral, sobretudo a função, visto que era necessário ficar claro que eles estavam apresentando para pessoas interessadas em conhecer mais sobre o tema.

Falamos também sobre a disposição das informações nos slides, uma vez que, além de não serem em muitos casos legíveis, alguns indicavam que o conteúdo havia sido apenas copiado do site da internet, sem que a fonte fosse citada. No caso de um trabalho acadêmico apresentado na graduação, isto teria sido uma falta grave e acarretaria algum tipo de penalização.

Os alunos, na realidade, não se preocupavam em tirar as marcações que indicavam de qual site eles tinham retirado as informações. Por isso, foi necessário orientá-los quanto à confecção dos slides e, também, quanto aos editores de textos, para que eles soubessem trabalhar com as ferramentas deste programa.

Após perceberem a grande quantidade de textos nos slides e compreenderem o papel destes nas produções orais, os alunos decidiram que o limite de linhas para uma citação de texto em um slide seria de cinco.

Como vários alunos se queixaram de que alguns deles haviam se posicionado em frente à projeção dos slides, revimos a disposição da sala de aula para a apresentação. Tratamos também do nível de linguagem usado, pois alguns haviam usado um registro muito informal, como os termos “cara”, “beleza!”.

A partir das discussões destes e de outros aspectos, propusemos a segunda tarefa de produção oral com o mesmo gênero, ou seja, a Exposição Oral.

e) Apresentação da Tarefa 2

Na última semana do mês de junho, apresentamos a segunda proposta de tarefa de exposição oral. Não foram refeitas as apresentações sobre os países, porque os alunos disseram que o tema tinha se desgastado.

Aproveitamos a oportunidade para trabalhar os assuntos propostos pelos elementos provocadores³¹ das entrevistas do CELPE-Bras das edições de outubro de 2008 e abril de 2009.

Também optamos pelo trabalho em duplas, de modo a favorecer a integração dos alunos, já que teriam que negociar as etapas da apresentação, os textos a serem lidos, os tópicos a serem tratados.

Nessa aula havia somente oito alunos, o aluno JAP estava ausente e o equatoriano não frequentava mais o curso. Uma semana depois, o aluno JAP retornou ao curso e se juntou a uma das duplas. Os alunos, então, disseram quais elementos provocadores haviam selecionado para explorarem em suas exposições orais³².

Com relação à escolha dos temas, os alunos tiveram acesso a dezoito cartazes e deveriam escolher um deles para elaborar uma exposição oral. Para evitar que algumas duplas selecionassem o mesmo documento, foi feito um sorteio que determinou a ordem de apresentação e, também, a ordem de preferência para dizer sobre o que tratariam na segunda exposição oral.

Como acharam os temas muito interessantes manifestaram o desejo de escolher outros elementos para preparar mais exposições orais. A nossa proposta foi a de que eles escolhessem mais um. Eles, no entanto, propuseram mais dois. Para nós, pareceu um exagero, pois isso poderia tornar o trabalho cansativo. Entretanto, os aprendentes contaram que tinha sido prazerosa a experiência com a primeira tarefa sobre os países e que tinham gostado de fazer pesquisas e compartilhar o conhecimento adquirido com os demais colegas de classe.

Decidimos acatar a proposta dos alunos. Eles teriam todo o mês de julho para preparar as apresentações, visto que não haveria aula especificamente voltadas para o ensino-aprendizagem da língua oral neste período, somente aulas

³¹ Os elementos provocadores são cartazes com imagens de capas de revistas, publicidades que servem de mote para a parte oral (entrevista) do exame CELPE-Bras.

³² Anexo A - Quadro das Duplas e Quadro dos Elementos Provocadores selecionados

com o livro didático.

É importante frisar que eles foram orientados a fazer, na medida do possível, relação entre o assunto dos elementos provocadores escolhido e as informações de seus e de outros países.

f) Segunda Produção

Planejamos quatro exposições para cada dia de aula. As duplas teriam 20 minutos para fazer sua exposição oral e 20 minutos para responder a questões da plateia. Como em agosto tínhamos retomado a aula semanal sobre a modalidade oral, todos os alunos teriam apresentado seu trabalho em três semanas. Novamente, alguns estudantes levaram mais tempo que o previsto para expor e, por isso, tivemos que reelaborar nossa programação e acrescentar mais uma semana.

g) Análise da Segunda Produção

A análise da segunda produção dos alunos aconteceu depois da apresentação da última exposição oral. Verificamos com eles se as características do gênero Exposição Oral trabalhadas após a primeira produção tinham sido incorporadas nas apresentações. Percebemos que os alunos optaram pela utilização de imagens em seus slides e de poucos textos, o que fez com as explorassem, tornassem assim sua produção oral independente do texto escrito, ao contrário do que tinha ocorrido nas primeiras produções.

3.2 SUJEITOS E LOCUS DA PESQUISA

O público envolvido nesta pesquisa foi composto pelos nove aprendentes da quarta turma do curso de PLE ofertado pelo Projeto Português Língua Estrangeira.

Compunha esse grupo um aluno beninense, seis congolese, um jamaicano e um japonês. Os estudantes congolese, beninense e jamaicano fazem parte do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) que

[...] é uma atividade de cooperação, cujo objetivo é a formação de recursos humanos, a fim de possibilitar aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras participantes do PEC-G. (SESu/MEC)

Os estudantes serão identificados pelas iniciais dos nomes de seus países. Os estudantes da República Democrática do Congo (RDC) terão como identificação a sigla RDC acompanhada de um número, por exemplo, RDC 1.

Para traçarmos os perfis dos alunos, coletamos as seguintes informações:

Quadro 3 - Dados Pessoais

-
- | | |
|---------------------|------------------------------------|
| • Nome: | • Língua Materna (LM): |
| • País: | • Língua segunda (LS): |
| • Cidade de origem: | • Língua (s) Estrangeira (s) (LE): |
| • Idade: | |
-

Em conversas informais com os estudantes, obtivemos algumas informações sobre as línguas faladas por eles. Os alunos congolese mencionaram que na RDC há centenas de outras línguas, mas apenas quatro delas são consideradas línguas nacionais: kikongo, lingala, swahili e tshiluba, que dividem o país em quatro grandes regiões linguísticas:

- O swahili ou kiswahili, considerado como língua nacional do leste da RDC;

- O Lingala, falado capital (Kinshasa) e nas regiões do Congo Médio e do Alto-Congo;
- O kikongo, utilizado principalmente nas regiões do Baixo Congo e do Bandundu;
- O tshiluba (ou luba-kasai), falado no Sul do país, particularmente na região do Kasai³³.

De posse dessas informações, percebemos que os discentes congolezes citaram como língua materna a primeira língua nacional que aprenderam no contexto familiar, e não consideraram o fato de que, se dominam uma ou mais das outras três línguas nacionais, estas poderiam ser Língua Segunda (LS) para eles.

Esta dificuldade em definir o status das línguas que falam pode ter origem no desconhecimento de como LM, LS e LE se distinguem³⁴. As respostas dos alunos nos permitiram traçar o seguinte quadro:

Quadro 4 - Perfil dos Aprendentes

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

³³ Informações retiradas do site da Universidade Laval (<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/czaire.htm>).

³⁴ De acordo com as definições que apresentamos anteriormente.

Estes alunos chegaram ao Brasil entre o fim do mês de fevereiro e o início do mês de março. Começaram a frequentar o curso de PLE no dia 14 de março de 2011, com o objetivo de aprender a língua portuguesa para se submeterem ao exame de proficiência no mês de outubro do mesmo ano, isto é, oito meses após sua chegada.

Com a finalidade de propiciar uma boa preparação a estes alunos, a coordenação do Projeto PLE planejou um curso intensivo com aulas de 2ª a 6ª feira de 14:50h até as 18:10h.

Em 2011, o trabalho foi dividido entre cinco estagiários do Projeto PLE que atuam como professores do curso. Pelos seus perfis, no quadro abaixo, é possível notar que todos dominavam bem pelo menos uma LE:

Quadro 5 - Perfil dos Professores Estagiários

Professor	Formação	LE
P1	Mestranda em Linguística; Graduada em Língua Portuguesa como LM; Graduanda 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	Especialista e Graduada em Língua Portuguesa como LM; Graduanda em Língua Francesa	Francês e Inglês
P4	Graduada em Língua Francesa	Francês
P5	Graduanda em Língua Francesa	Francês e Inglês
P6	Graduando em Língua Francesa	Francês e Inglês

Nos dois primeiros meses, as cinco estagiárias utilizaram o manual didático *Novo Avenida Brasil 1* (NAB1) – exceto P6 que não participava do quadro de estagiários do projeto nesta época. O livro usado foi publicado pela

Editora EPU em 2008 e é destinado a estudantes iniciantes. Ele reúne em um só volume o livro do aluno, o livro de exercícios e um CD. Os outros dois volumes têm a mesma composição.

O NAB1 é a versão atualizada do manual *Avenida Brasil 1*, editado na década de 1980. Segundo os autores deste manual, houve a atualização “para colocar nosso material mais próximo das diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência” (LIMA et al, 2008, p. III).

Em 2011, após o término do NAB1, não se utilizou o NAB2, como se tinha feito nos anos anteriores (2008-2010). Adotou-se o manual *Terra Brasil*, publicado pela Editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2008, destinado a estudantes iniciantes e também a falsos-iniciantes. O livro *Terra Brasil* não vem acompanhado de livro de exercícios, nem de CD. Contudo, no site <www.lettras.ufmg.br/cenex/terrabrasil>, pode-se encontrar as faixas de áudio necessárias para o trabalho em classe, como também a solução dos exercícios. De acordo com as autoras, o livro foi elaborado

[...] para servir de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa falada no Brasil e atende plenamente as alterações advindas do Acordo Ortográfico aprovado pelos países em que o Português é língua oficial. Cuidadosamente preparado por professoras com grande experiência na área, esta obra é um roteiro para conduzir as aulas de Língua Portuguesa na perspectiva de língua estrangeira ou segunda língua (DELL'ISOLA; ALMEIDA, 2008, Prefácio)

A partir do terceiro mês de curso (maio), o livro *Terra Brasil* começou ser utilizado no curso de PLE. Neste mês, também houve uma redistribuição do trabalho entre as cinco professoras estagiárias. Três delas (P3, P4 e P5) ficaram responsáveis pelas atividades com livro. P1 foi encarregada de trabalhar a modalidade oral e P2 a modalidade escrita.

Nosso trabalho – enquanto professora responsável pela modalidade oral – e o de P2 tiveram como suporte o trabalho das outras três que desenvolviam

atividades do manual, pois as lições por eles ministradas forneciam as temáticas e os conteúdos necessários para as tarefas desenvolvidas por P1 e P2. Cabe ressaltar que essa divisão não impedia a mobilidade entre os professores estagiários.

Durante o mês de julho, o curso de português funcionou normalmente, não houve intervalo para férias, já que os alunos participariam da segunda aplicação do exame de proficiência (CELPE-Bras) e a coordenação do curso ponderou que uma pausa poderia prejudicar a preparação dos estudantes. Nesse período, somente o manual didático foi usado. Em agosto, retomamos a mesma escala de trabalho que fora estabelecida para os meses de maio e junho. O quadro abaixo mostra melhor a organização do trabalho dos estagiários do Projeto PLE:

Quadro 6 - Divisão do Trabalho

Meses	Trabalho com Manual	Trabalho sem Manual
Março – Abril	5 estagiários Novo Avenida Brasil 1	-
Maio – Junho	3 estagiários Terra Brasil	2 estagiários Modalidades Oral e Escrita
Julho	5 estagiários Terra Brasil	-
Agosto – Outubro	3 estagiários Terra Brasil	2 estagiários Modalidades Oral e Escrita

3.3 DADOS DE ANÁLISE

Neste subcapítulo, são apresentados os Instrumentos de coleta dos dados, assim como os procedimentos de seleção dos dados e o foco da análise.

3.3.1 Instrumentos de Coleta

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um caderno de campo para fazer anotações acerca do que ocorria em sala de aula e também do que diziam os alunos.

Registramos em vídeo as exposições orais com uma *webcam*. Por isso, a qualidade das gravações não é tão boa, nem tampouco o áudio. Porém, as gravações nos serviram para armazenar os dados em um registro que poderíamos rever posteriormente. É importante dizer que os aprendentes assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Pesquisa”, que se encontra no anexo B, liberando a utilização dos dados observados e gravados para a análise.

Devido a problemas técnicos, algumas gravações foram corrompidas ao serem memorizadas no computador e, por isso, não puderam ser analisadas.

3.3.2 Seleção dos dados

Os dados são constituídos pelas anotações (que nos permitiram analisar o perfil e a interação da “Turma da Heterogênea”) e a primeira parte da Tarefa de acordo com as especificidades da classe, tendo em vista a valorização das línguas-culturas presentes na sala de aula e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da produção oral dos aprendentes. Utilizamos também quatro amostras da Primeira Produção (BEN, JAM, JAP e RDC1, contemplando os representantes das línguas-culturas da quarta turma de PLE da UFPA).

Optamos pela utilização do discurso indireto ao mencionar a fala dos aprendentes pelo fato de que, no período em que as apresentações foram feitas (maio de 2011), eles tinham um nível de português abaixo do intermediário, a

transcrição tal qual pronunciada, dificultaria a compreensão dos acontecimentos. Quando em pequenos fragmentos mencionamos a fala dos alunos, usamos o português padrão.

3.3.3 Foco da Análise

Analisaremos se a proposta didática apresentada para o trabalho em uma turma de PLE heterogênea favoreceu (ou não) o desenvolvimento das competências orais, assim como uma maior (inter)compreensão em relação às línguas-culturas presentes na sala de aula de PLE, observando como os aprendentes expressaram suas percepções, fizeram apreciações, desconstruíram estereótipos culturais, dialogaram com as outras culturas, demonstraram (in)tolerância em relação ao que foi apresentado.

Vale enfim enfatizar que, ao adotar o gênero exposição oral em tarefa desenvolvida por meio de uma sequência didática, pretendíamos propor uma interação ativa entre a professora e os alunos, entre os alunos e as fontes de conhecimento e entre alunos expositores↔alunos ouvintes↔pessoas convidadas. Sabíamos que o que estava em jogo, neste caso, não era apenas um tema que serviria de mote para uma apresentação oral e discussão de conteúdos, mas sobretudo a aprendizagem em contexto linguístico-cultural heterogêneo.

4 ANÁLISE

Neste capítulo, analisamos os dados gerados a partir da pesquisa-ação que fizemos. Primeiramente, tratamos da turma heterogênea. Em seguida, discorremos sobre a tarefa 1 da sequência didática elaborada para o gênero exposição oral. Depois, apresentamos alguns excertos que nos permitem observar em que medida foi possível promover a partir da produção oral a compreensão das diferenças linguístico-culturais em uma turma heterogênea.

4.1 ANÁLISE DA HETEROGENEIDADE DA TURMA DE PLE

Como sugere Furtoso (2011), é necessário que o professor seja um “observador assíduo” da(s) sua(s) turma(s), para traçar e analisar o perfil dela(s) e de seus alunos, com o intuito de propor tarefas que atendam às suas necessidades e que levem em conta as suas características particulares.

Nos dos primeiros meses do curso (março e abril), verificamos que os alunos congolezes, o beninense e o japonês eram verdadeiros iniciantes na aprendizagem da língua portuguesa. Eles relataram que, antes de chegar a Belém, nunca haviam tido contato o português, não sabiam nenhuma palavra de nossa língua, como disse, aliás, um dos alunos congolezes: “A gente não sabia nem dizer BOM DIA, quando a gente chegou aqui” (RDC 2 – em agosto de 2011).

Já o aluno jamaicano, por ter aprendido o espanhol na escola secundária, quando questionado se tinha algum conhecimento acerca do português, respondeu que “sim”, justificando sua resposta com o argumento de que o espanhol e o português são muito parecidos. Estudos como os de Almeida Filho et al (2001), mostram que a proximidade dessas línguas faz com os aprendentes hispanofalantes

ou lusófonos contem “com conhecimento e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós- elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15).

Não foi somente JAM que se apoiou em conhecimentos de uma língua já aprendida, também os alunos africanos que têm como língua segunda o francês, principalmente na construção de frases. Por exemplo, as características morfossintáticas e semânticas do francês influenciavam na utilização de tempos verbais (pretérito imperfeito do indicativo e do pretérito imperfeito do subjuntivo “se eu estava lá” (si j'étais là em francês) ao invés de “se eu estivesse lá”). Nota-se que aprendizagem de uma nova língua estrangeira, em nosso caso o português, não se faz sem os conhecimentos adquiridos em uma outra língua (seja LM, LS, LE), mesmo que eles não se deem conta disso.

Em sala de aula, os alunos frequentemente se comunicavam em espanhol ou francês com os demais colegas com intuito de desfazer dúvidas de algo falado pelos professores. Estes sempre procuravam conscientizá-los de que o uso de outras línguas além do português dentro e fora de sala de aula poderia não favorecer a aprendizagem. Os aprendentes, geralmente diziam “Eu estou falando em português” e os professores respondiam “Eu sei que você está falando em francês/inglês, eu consigo reconhecer”.

Neste ponto, o fato de os professores terem conhecimento de uma língua-cultura do aluno revelou-se benéfico, visto que eles puderam identificar os momentos em que os aprendentes não interagiam na língua-alvo e tentar diminuir a frequência do uso das LM, LS e LE Mas não só por isso, os professores puderam utilizar esses conhecimentos com o objetivo de ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades encontradas.

Percebemos que, dentre os nove estudantes, dois deles (RDC 2 e JAP) não conseguiam acompanhar a progressão da turma e não falavam muito, nem mesmo quando eram diretamente solicitados. Ao contrário destes, três estudantes (RDC

5, RDC 6 e JAM) falavam bastante. Ainda que os professores tentassem direcionar o turno de fala para outros alunos, eles sempre conseguiam dominar uma boa parte dos momentos que os aprendentes tinham para se expressar oralmente.

Em alguns momentos, havia certa disputa por turnos de fala, um interpor de vozes que os impedia de se compreender, isso tornava o clima tenso entre os alunos, às vezes até agressivo. Para contornar essa dificuldade, os professores tentavam acalmar os ânimos, fazendo com que os estudantes parassem para ouvir o colega, refletissem e posteriormente fizessem comentários. Dessa forma, tinham o intuito despertar a consciência intercultural desse público, favorecendo um ambiente de tolerância e de construção de conhecimento acerca das línguas-culturas representadas nesse contexto de aprendizagem heterogêneo.

Como a incompreensão entre os aprendentes se dava, sobretudo, por conta das diferenças culturais, optamos por desenvolver uma sequência didática para uma tarefa que valorizasse a dimensão intercultural e a interação entre os alunos para fazê-los falar sobre uma língua-cultura, que não fosse a sua, por meio da língua-alvo.

4.2 ANÁLISE DA TAREFA

4.2.1 Análise das orientações da tarefa para a exposição oral

Com o propósito de propiciar condições para um trabalho produtivo para o desenvolvimento da produção oral, resolveu-se tirar proveito das culturas representadas na classe e decidiu-se elaborar uma sequência didática para o gênero exposição oral. A SD foi desenvolvida nos meses de maio, junho e agosto.

Justifica-se a escolha desse gênero porque, por ser um gênero acadêmico muito solicitado, que permite aos alunos exercitem e desenvolvam sua competência comunicativa, para além dos exercícios com a produção oral oferecidos pelos manuais didáticos utilizados no curso – geralmente, diálogos para atividades de compreensão e repetição. Com este gênero, os aprendentes poderiam compartilhar conhecimentos a partir do uso concreto da língua-alvo.

A primeira tarefa consistia em preparar e apresentar uma exposição oral individual. A sugestão de tema foi que apresentassem os países representados na sala de aula, isto é, o Benin, o Congo, a Jamaica e o Japão porque, durante as aulas, os alunos sempre falavam como um determinado assunto ou comportamento era visto em seu país, o que despertava curiosidade e discussão entre eles.

Entretanto, como eram quatro países e nove alunos, outros tiveram que ser escolhidos. Foi feita a seguinte pergunta aos estudantes: quais outros países vocês gostariam que fossem apresentados? Eles propuseram o Brasil, a China, os Estados Unidos, a França e o Paquistão. Os alunos justificaram as sugestões dizendo que gostariam que todos os continentes tivessem um representante nas exposições e que adorariam saber mais sobre alguns países que têm sua importância reconhecida no contexto internacional do ponto de vista econômico, histórico, cultural, científico etc.

Aqui percebemos o professor cumprindo seu papel ao motivar a participação do aluno durante a concepção da tarefa, já que é importante que os aprendentes colaborem desde o início. Para que esta colaboração aconteça, é necessário que o professor preveja esses momentos.

A distribuição dos países aconteceu por meio de sorteio. Os nomes dos países foram escritos em pedaços de papéis e colocado em uma bolsa da qual cada aluno retirou um país. Uma ressalva foi feita nenhum aluno poderia ficar com seu próprio país para apresentar, com o intuito de fazer com que o aluno jamaicano, por exemplo, pudesse observar o olhar do outro sobre o seu país. Logo, se alguém

tirasse o papel com o seu país, deveria devolvê-lo e retirar outro. A ordem de apresentação também se deu por meio de sorteio, colocando os números de 1 a 9 na bolsa. Dessa forma, a ordem das apresentações, dos temas e seus respectivos expositores foram:

Quadro 7 - Exposição Oral 1 e Apresentadores

1º) Estados Unidos - EQU	6º) Japão - RDC 3
2º) França - BEN	7º) Paquistão - RDC 1
3º) Congo - JAM	8º) Jamaica - JAP
4º) Brasil - RDC 4	9º) Benin - RDC 6
5º) China - RDC 5	

Depois do sorteio, foram discutidos os eixos temáticos que deveriam ser tratados nas exposições. Os alunos sugeriram:

Quadro 8 - Tópicos da Exposição Oral 1

i. Situação Geográfica
ii. Política
iii. Economia
iv. História
v. Cultura

Os eixos temáticos apontados pelos aprendentes demonstram os centros de interesses deles, ou seja, aquilo que eles consideram importante saber. Isto corrobora o que é dito no QECR:

É de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes (CE, 2001, p. 148).

Ainda nesta etapa, foi decidido quanto tempo cada estudante teria para fazer a sua exposição, e foi acordado o tempo de 20 minutos para apresentação e mais 10 minutos para perguntas. Os alunos poderiam preparar apresentações em PowerPoint, pois seria disponibilizado o recurso do DataShow. Perguntou-se precisariam de orientação para trabalhar com esse programa, eles disseram que não, pois já o dominavam muito bem.

Conversou-se sobre as percepções deles acerca de como fazer uma exposição oral. Apresentou-se a proposta elaborada por Schneuwly e Dolz (1998) e os alunos foram questionados se eles necessitavam de mais orientações, eles disseram que “não”, que o trabalho era “fácil” e que não teriam problemas em executá-lo.

Quanto às pesquisas sobre os países, recomendou-se aos alunos que frequentassem as bibliotecas da universidade e, também, o laboratório de informática do Instituto de Letras e Comunicação, já que a internet é uma rica fonte de informação.

O planejamento feito pela professora era de quatro exposições de 20 minutos para cada dia de aula. Como a aula era uma vez por semana, todos os alunos teriam apresentado em três semanas. Contudo, alguns estudantes levaram mais tempo para expor e, por isso, o plano foi reelaborado, acrescentado mais uma semana. Enfatizou-se que era de extrema importância a seleção das informações e das exemplificações, já que são elas que sustentam a apresentação.

Nos parágrafos acima, destaca-se o papel do professor enquanto facilitador e orientador da tarefa, visto que solicitou a colaboração dos alunos com os eixos a serem tratados durante a exposição. O docente também apresentou meios em que os alunos poderiam encontrar insumos para coletarem informações para as apresentações sobre os países.

2.2.2 Análise dos conteúdos e das características das exposições orais

Na tarefa proposta, observou-se que todas as apresentações versaram sobre os eixos selecionados pelos próprios aprendentes, além de trazerem informações correlacionadas, como se pode ver abaixo:

Quadro 9 - Eixos Temáticos da Exposição Oral 1

Aluno	Exposição Oral	Eixos Temáticos
BEN	França	Informações Gerais, Localização Geográfica, História, Geografia, Governos e Política, Economia, Educação, Transporte, Cultura
JAM	R.D. do Congo	Cultura (religião, arte), Geografia, História, Política, Economia, Problemas, Realidades.
JAP	Jamaica	Informações Gerais, Geografia, História, Política, Cultura (religião), Esporte, Educação, Economia.
RDC 1	Paquistão	Informações Gerais, Localização, História, Política, Economia, Cultura (religião), Conflitos.

Quanto à situação geográfica, todos os alunos utilizaram mapas onde se podia localizar o continente em que o país de sua pesquisa.. Depois, mostravam em slides alguns dados “gerais” como o nome oficial do país, o nome da capital e principais cidades, a bandeira (explicitando o significado das cores) e o emblema daquele país. Também faziam referência à área, ao número de habitantes, assim como à densidade demográfica e ao tipo de relevo. Além disso, citavam a(s) língua(s) oficial(ais) do país, o tipo de governo etc.

No que concerne ao eixo político, novamente tratavam do tipo de governo, agora esclarecendo o regime administrativo adotado pelo o país pesquisado, como o caso dos países em que se adota o regime democrático presidencial, a exemplo do Benin, do Brasil e da República Democrática do Congo. A Jamaica tem um governo democrata parlamentar e monárquico constitucional, composto por um Monarca, um Governador-General e um Primeiro Ministro. Já a França e o Paquistão seguem um regime semipresidencial, em que há um presidente e um primeiro ministro.

A respeito da economia, a influência e a posição econômica do país pesquisado no mundo foram consideradas informações importantes de serem mencionadas. Igual relevância foi dada à participação em blocos econômicos e à arrecadação do Produto Interno Bruto, para confirmar o desempenho no contexto mundial. Também foram apresentadas as características da economia do setor primário (agriculturas, pecuária, extrativismo vegetal e mineral), secundário (comércio, turismo) e terciário (industrial).

Ao abordarem a História dos países, os discentes expuseram momentos marcantes como as revoluções, a independência alcançada por alguns países, os conflitos, a passagem de um tipo de governo a outro (como, por exemplo, passar de um regime monárquico para um regime republicano, ou de um regime militar/ditatorial para um governo democrático).

Com relação à cultura, tópicos como a religião, a arte, a literatura, as danças foram abordados, sobretudo por meio de imagens. Como disseram os alunos, algumas curiosidades foram apresentadas, como o fato de o Benin ser o país onde o Vodun teve origem.

Em geral, as apresentações consistiram na leitura do que estava escrito nos slides ou em página de caderno ou impressa da internet, não reproduzindo a representação de uma exposição oral. A leitura, entretanto, não foi tomada como um reflexo da falta de preparação para exposição oral pública, já que ficou evidente o esforço dos alunos na tentativa de aprofundar seus conhecimentos acerca do país

que cada um ficou encarregado de apresentar.

Identificou-se a leitura como uma estratégia para vencer o nervosismo, já que alunos riram nervosamente, escoraram-se na parede, balançaram as pernas e os braços, viravam para a parede onde os slides estavam sendo projetados e liam. Eles tinham dificuldades para pronunciar devido à influência das LM e/ou LE e/ou LS mesmo gaguejando, em tom baixo. Ao terminarem a leitura, faziam um breve comentário, sinalizando o que eles tinham compreendido do que fora lido.

Como a leitura foi o modo de apresentação predominante, percebeu-se que os aprendentes ainda não estavam preparados para uma tarefa mais complexa como a exposição oral, que ainda não conseguiam ir além da simulação de diálogos e de falas espontâneas durante as aulas com duração máxima de dois ou três minutos.

4.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ORAL COM FOCO NO PAPEL DA HETEROGENEIDADE LINGUISTICO-CULTURAL

Das quatro exposições orais da Primeira Produção, ressalta-se alguns excertos em que se pode observar como os aprendentes por meio da tarefa de produção oral, conseguiram interagir por meio da língua-cultura, em situações que os diálogos dos manuais didáticos não preveem. Os alunos que se encontravam em sala de aula em que diferentes línguas-culturas circulavam, manifestavam a curiosidade de saber mais pelo outro e a necessidade de compreender melhor como um dado país expressa sua(s) língua(s)-cultura(s).

Na apresentação que JAM fez sobre a República Democrática do Congo, por exemplo, RDC3 pediu mais explicações sobre o significado da bandeira do seu país:

Figura 3 - JAM – 52º Slide – Apresentação sobre a RDC



JAM disse que, em suas pesquisas, não encontrou essa informação e retornou a pergunta para os congoleses presentes. RDC 4 ensaiou uma resposta “o vermelho é sangue do mártires, o azul a riqueza”. Depois se corrigiu e afirmou que “o amarelo representava a riqueza”. Em seguida, disse que não sabia explicar. Percebemos rapidamente que os outros alunos congoleses também não.

Isto surpreendeu a professora porque, durante o curso, os congoleses demonstraram conhecer muito bem o seu país, a sua história, tudo o que envolvia a cultura congolesa. Entretanto, este fato evidenciou que nem mesmo os cidadãos de uma dada nação têm como saber tudo sobre a sua cultura e que é possível aprender com informações dadas por um estrangeiro.

O trabalho de BEN sobre a França gerou duas situações de compreensão tortuosa. A primeira delas foi no momento da explicação do emblema deste país:

Figura 4 - BEN – 4º Slide – Apresentação sobre a França



BEN iria mencionar que “o emblema serve para...” e teve sua frase interrompida e completada por RDC6 que disse “matar os africanos”, fazendo rir o público que estava assistindo a apresentação. Nota-se que entre os elementos do emblema há um machado que é “instrumento cortante e encabado, para rachar lenha, aparelhar madeira etc”³⁵.

Ele também é visto como “instrumento de suplício com que o carrasco decepa a cabeça aos condenados”³⁶. Embora a República Democrática do Congo não tenha sido colonizada pela França, mas pela Bélgica, o enunciado de RDC6 nos remete a esta segunda referência, mostrando-nos a visão que ele tem em relação aos franceses, devido à França ter sido um dos países que implantou de forma violenta colônias na África.

A segunda situação tortuosa surgiu quando foi tratado o lema da República francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Os congoleses disseram: “Isso é só para o povo francês, não para os estrangeiros”. BEN, que já passou uma temporada na França, contou um pouco de sua experiência naquele país. Além de ter sofrido preconceito pelo fato de ser estrangeiro, padeceu também por ser negro.

LUC, uma visitante que era de nacionalidade francesa (da Nova Caledônia), manifestou-se dizendo que a discriminação na França não ocorre da forma como BEN estava mostrando, e disse que é um problema cultural de outros países também. RDC 4, se dirigindo a LUC, falou que ela não é discriminada porque ela é francesa, ele sendo africano, tem muito problema. JAM interveio na discussão a favor de LUC. Ele alegou que estrangeiros têm problemas em qualquer país, já que cada nação tem as suas regras para receber imigrantes.

Esta discussão foi muito elucidativa, porque a partir dela, ficou mais claro para os aprendentes africanos – que se sentem perseguidos pelos franceses –, que a restrição de estrangeiros neste país não se limita a eles, mas a todo e qualquer

³⁵ Fonte: Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa On line.

³⁶ Idem.

indivíduo que não é oriundo dos países da União Europeia.

Na exposição oral de RDC1 sobre o Paquistão, a professora foi a primeira a fazer um comentário sobre o slide número 15:

Figura 5 - RDC 1 – 15º Slide – Apresentação sobre o Paquistão



A professora perguntou ao público que assistiu a apresentação de RDC1 se alguém havia identificado “algo estranho” no slide. Como ninguém se pronunciou, ela pediu para que plateia prestasse atenção nas duas primeiras fotos. Novamente, ninguém fez nenhum comentário. Ela então disse que as imagens não fazem referência a elementos da cultura paquistanesa: a foto nº 1 poderia ser uma flauta da Colômbia ou do Peru e a foto nº 2 mostra pessoas dançando o frevo que é um ritmo do nordeste do Brasil.

Em seguida, JAP faz um comentário sobre a terceira foto que, para ele, também não seria uma fotografia que representasse algo do Paquistão: provavelmente seria um objeto de uma cultura oriental, possivelmente da China.

Ainda na apresentação sobre o Paquistão, BEN pediu à professora que mostrasse o slide em que aparecia a imagem da mulher de burca:

Figura 6 - RDC 1 – 16º Slide – Apresentação sobre o Paquistão



BEN não concorda com o fato de, na religião islâmica, as mulheres terem que usar este tipo de roupa, porque assim o homem não sabe com quem vai casar. A professora solicita ao representante mulçumano da turma, RDC2, que explique porque as mulheres islâmicas usam este traje. RDC2 disse então que a mulher mulçumana não pode ser vista por todos, somente pelo seu marido e após o casamento. Mas fez uma ressalva mencionando que a burca não é usada em todos os países mulçumanos.

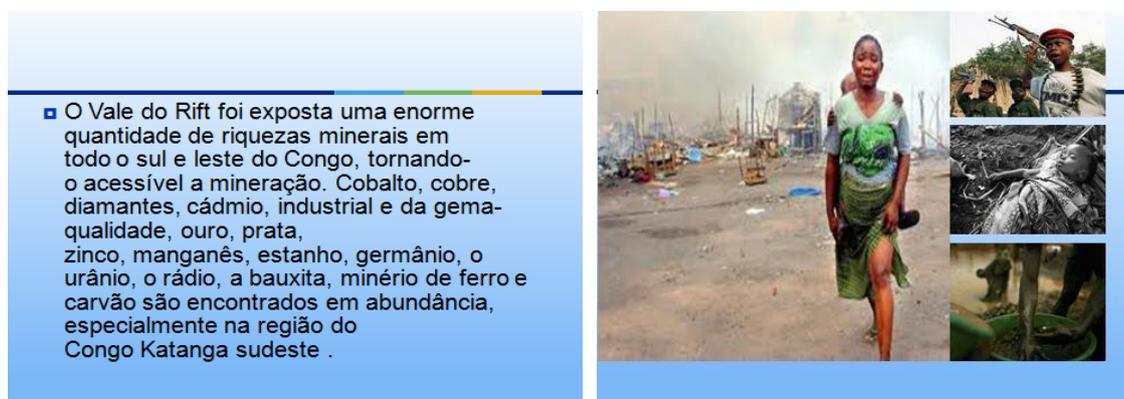
Brincando com o uso dessa vestimenta, BEN diz que não é legal, porque o homem pode casar com uma mulher feia, fazendo todos rirem. RDC5 chamou a atenção de BEN, pois isso faz parte da cultura/religião mulçumana e deve ser respeitado. O fato de RDC5 ter pedido respeito para com a cultura/religião do outro foi muito interessante, pois mostrou que a semente da tolerância em relação às diferentes formas de manifestação cultural já começava a brotar.

As exposições orais foram oportunidades de conhecer melhor os países, o que foi ressaltado pela professora que, desde o início do curso, confessou não ter muitos conhecimentos no campo da geografia. Sendo sincera com os alunos, mostrou que o professor não é detentor de todo conhecimento e que pode aprender com eles. Aprender, por exemplo, que a Índia é um dos países que tem a bomba nuclear – informação dada por RDC1 quando comentou que o Paquistão vive em conflito constante com os países vizinhos – mudou a representação da

professora que tinha uma representação da Índia como um país extremamente pacífico.

Quanto às pesquisas, BEN salientou que quando se faz uma apresentação com dados é necessário apontar as fontes. Ele fez este comentário em relação à exposição de JAM sobre a República Democrática do Congo, pois o aluno jamaicano exibiu tanto as riquezas deste país, sobretudo a mineral, quanto à miséria da população. Esta representação exibida por JAM durante a exposição não agradou muito os alunos congolezes, porém o expositor disse que tudo aquilo fazia parte da realidade congoleza. BEN colocou então em dúvida a idoneidade da fonte (BCC), por não ser científica. Afirmou que “A BCC é uma onda”, e que fontes como UNESCO e UNICEF são mais confiáveis.

Figura 7 - JAM– 12º e 48º Slides – Apresentação sobre o Congo



Os exemplos servem para demonstrar que, para os aprendentes, a troca de informações, a elucidação delas quando se trata de questões relacionadas à cultura é fundamental para que haja uma melhor (inter)compreensão, visto que se os próprios estudantes dialogam em busca de uma solução, fica mais fácil não apenas aceitar o que é diferente como também ter uma visão menos simplista de outras línguas-culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a refletir sobre turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico cultural a partir de nossa prática de sala de aula de PLE. Para realização dessa empreitada, adotamos o método da pesquisa-ação, visando aproveitar as ações que iríamos executar e também a pesquisa que tínhamos que fazer.

Primeiramente, valemo-nos de uma base teórica que nos permitiu caracterizar esse contexto de ensino-aprendizagem heterogêneo. Depois, ao ter conhecimento de que seria responsável pelo trabalho com a modalidade oral dos aprendentes do curso de PLE da UFPA, tentamos casar os pressupostos teóricos que já conhecíamos, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo (Gêneros Textuais e Sequência Didática), e da Perspectiva Acional (Princípios e Tarefa). Esta união nos pareceu válida já que não há uma teoria específica, nem ao menos pistas didáticas para o trabalho com classes heterogêneas.

Por meio destes pressupostos, conseguimos propiciar aos alunos uma situação de aprendizagem diferente das propostas pelos manuais didáticos, isto é, uma tarefa em que eles pudessem exercitar a produção oral, por meio do gênero exposição oral.

Por meio da análise das primeiras produções, notamos que apesar de não terem sido perfeitas – e não esperávamos por isso – elas levaram os aprendentes a se engajarem na efetivação da tarefa e a se interessarem em saber mais sobre a língua-cultura do colega. Eles demonstraram também terem compreendido melhor como as nações presentes possuem sistemas de funcionamento (político, econômico, social, cultural...) diferentes. Esta compreensão se deu com base nas informações apresentados e nos conhecimentos coconstruídos pelos alunos e docentes em sala de aula.

Os dados mostraram ainda que utilizar os gêneros textuais para

promover atividades que desenvolvam a modalidade oral é uma alternativa interessante, pois possibilita adotar uma abordagem de ensino de PLE que permite não apenas ensinar o vocabulário e as estruturas da língua-alvo, mas também – e principalmente – promover a interação por meio dela.

A heterogeneidade não deve ser tida como obstáculo que impeça a adoção de uma nova forma de intervenção didática que possa favorecer consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem de textos orais. Também é importante que os docentes encorajem a participação ativa dos alunos nesse processo por meio da troca de informações durante a elaboração da exposição, das atividades e dos exercícios, de modo que professores e discentes possam coconstruir seus conhecimentos.

É importante que o professor acompanhe o ritmo da turma, para que trabalho não se torne enfadonho. Sugerimos que eles utilizem uma rica variedade de temas que motivem os alunos estrangeiros a falarem sobre a sua cultura, pois isto favorece tanto o desenvolvimento da produção oral destes, quanto a compreensão e aceitação das diferenças linguístico-culturais.

Esperamos com este trabalho estar contribuindo para a viabilização de práticas docentes que adotem os gêneros textuais como objetos para o ensino-aprendizagem de línguas em turma heterogêneas linguístico-cultural, sobretudo para ajudar seus alunos a desenvolverem a modalidade oral da LE.

Vale ressaltar que não pretendemos encerrar nosso estudo no campo da heterogeneidade linguístico-cultural em PLE, pois consideramos que este trabalho foi o primeiro passo de nossa reflexão sobre esta área que se configura como fértil, em virtude dos poucos estudos feitos e da pouca divulgação de experiências com este público.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'alterité.** s.d (p. 51-57). Disponível em: <<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>>.

ALBUQUERQUE, A. A pontualidade e o uso dos conectivos temporais em PL2: entendendo a cultura para entender a gramática. In: MEYER, R.M.B.; REBELO, I.M.M. **Português para estrangeiros: territórios e fronteiras.** São Paulo: PUC-RIO, 2008. (p. 74-79). Disponível em: <<http://www.letas.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html>>. Acesso em: 30 maio 2008.

ALMEIDA, M.S.P.M. Ensino de português língua estrangeira – P.L.E.: língua global. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** v. 2, n. 2, p. 1-8, março de 2004. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 20 jun. 2011.

ALMEIDA, P.M.C.; DUARTE, A.L.B. Produção escrita em materiais de português língua estrangeira: que gêneros discursivos estão sendo privilegiados: In JÚDICE, Norimar (org.). **Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros.** - Niterói: Intertexto, 2005. (p. 81-92)

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? In: CUNHA, M.J.C.; SANTOS, P. **Tópicos Em Português Língua Estrangeira.** Brasília, DF: Unb, 2002. (p. 209-215)

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org). **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol.** – 2ª Ed. – Campinas, SP: Pontes, 2001.

ASENJO, C.R. Analyse réflexive d'une expérience: enseigner-apprendre le FLE dans un cadre spécifique. In: **Synergies Chili.** n° 5, p. 135-142, 2009. Disponível em: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili5/constanza.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2011.

BAKHTIN, M. (1979) Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal.** - 4ª ed. -São Paulo: Martins Fontes, 2003. (p. 262-306)

BALTAR, M. et al. Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. In: BONINI, A.; FURLANETTO, M.M.

(orgs). **Revista Linguagem em (Dis)curso: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem.** Tubarão-SC: Editora Unisul, v. 6 n. 3, p. 337-584, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www3.unisul.br/paginas/ensino/os/linguagem/0603/4%20art%202%20\(baltar\).pdf](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/os/linguagem/0603/4%20art%202%20(baltar).pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2008.

BATISTA, M.R. **O (Inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros.** 215f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Manual do Aplicador do Exame CELPE-Bras 2006. Brasília, DF: SESu, MEC, 2006.

_____. SESU/MEC. Programa de Estudantes Convênio de Graduação. Disponível em: <www.mec.gov.br/pecg> Acesso em: 28 nov. 2008.

BRITO, K.S. **Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: a influência da língua precedente.** 2006. 127f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/10612/Disserta%E7%E3oFinal.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Manifesto: Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. In: **Revista Brasileira de Educação.** (Tradução de Anne Marie Speyer). n. 3, p. 64-74, Set/Out/Nov/Dez, 1996. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n03/n03a05.pdf>. Acesso em: 11 jul 2011.

BURNIER, J.R. **Estrangeiros aumentam busca de empregos no Brasil para fugir de crise.** Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2012/01/estrangeiros-aumentam-busca-de-empregos-no-brasil-para-fugir-de-crise.html>> Acesso em: 17 jan 2012.

CASTRO, C.; MELO-PFEIFER, S. Aprender Português depois de (Muitas) Outras Línguas Estrangeiras: Implicações Pedagógico-Didáticas no Ensino do PLE Junto de um Público Adulto. In: MARÇALO, M.J. (org). **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas.** Universidade de Évora, 2010. (p. 1-21). Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg18/01.pdf>>. Acesso em: agosto 2010.

CARDOSO, D. O jornalismo como (re)produtor de enunciados. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/06.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2008.

CHIANCA, R.M.S. L'interculturel et les représentations en didactique. In: **Synergies Brésil**. n° spécial 2, 2010. (p. 167-174). Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil_special2/chianca.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação. Portugal, Porto: ASA Editores, 2001.

CUNHA, J.C.C.; SANTOS, E.M. **A heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de português língua estrangeira**. 2013. (no prelo)

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Saint-Martin-d'Hères (Isère): Presses Universitaire de Grenoble, 2006.

CUQ, J.-P. (coord.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA; Maria José Aparecida de. **Terra Brasil**. Minas Gerais: UFMG, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro] – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 95-128)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro] – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 149-183)

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. In: **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

FERREIRA, A. C. **Globalização – rumo a um governo mundial ou uma nova forma de cidadania?** 2006. Disponível em: <www.ciari.org/investigacao/globalizacao%20_

rumo_governo.pdf> Acesso em: 15 jan 2012.

FERREIRA, I. Perspectivas interculturais na aula de PLE. In: SILVEIRA, R.C.P. (Org.) **Português língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998. (p. 39-48)

FILIPE, M. Internacionalização da Língua Portuguesa: Uma Perspectiva sobre o Global. In: **Anais do II Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP)**. Évora, 2009. Disponível em: <www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg29/10.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

FIORIN, J.L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo, Ática, 2008.
FLORIANI, D.; NIQUE, W.M. **Negociação Comercial Internacional – A Ética À Luz da Cultura Nacional: O Caso dos Executivos Italianos e Brasileiros**. In: Alcance – UNIVALI. Praia-Itapema-SC, v. 10, n. 2, p. 285-318, maio/ago, 2003.

FONTES, S. M. Um Lugar para a Cultura. In: CUNHA, M.J.C.; SANTOS, P. **Tópicos Em Português Língua Estrangeira**. Brasília, DF: Unb, 2002. (p. 175-183).

FREIRE, I. **Janelas Da Cultura Local**: Quisamã, RJ: Abrindo oportunidades para inclusão digital em comunidades. 2004. Disponível em: <www.isafreire.pro.br/CNPqProjetojanelas.pdf>. Acesso: 15 mar. 2012.

FURTOSO, V.B. Avaliação de Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas: Relação com Ensino e Aprendizagem. In: MENDES, E. (org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. (p. 207-236)

GIMENEZ, T. “Eles Comem Cornflakes, Nós Comemos Pão com Manteiga”: Espaços Para Reflexão Sobre Cultura Na Aula De Língua Estrangeira. In: **Anais do IX EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estangeiras**. Londrina: APLIEPAR, 2002. (p.107-14). Disponível em: <http://www.utp.br/nepri/halu/tesig/cornflakes_com_manteiga.htm>. Acesso em: 10 nov. 2011.

GOIS, G.S. Língua Inglesa: Aprendizagem e Problemáticas do Ensino. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras/SE, 2010. Disponível em: <www.educonufs.com.br/IVcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/e2-81.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.

GOUVEIA, A. et al. **Português Língua do País de Acolhimento: Educação**

Intercultural. Lisboa: ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004. Disponível em: <www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Portugues_lingua_N4.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2011.

GUERREIRO, C.; PEREIRA JUNIOR, L.C. Crescimento e valorização do português no mundo acompanham atual destaque econômico e cultural do Brasil. In: **Revista Língua Portuguesa On line**. São Paulo: Editora Segmento, 2011. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=12426>> Acesso em 15 nov 2011.

HADLEY, G. **Pesquisa de Ação em Sala de Aula**. [tradução Ricardo Silveira]. - São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

JÚDICE, N. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: JÚDICE, N. (org.). **Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros**. - Niterói: Intertexto, 2005. p. 31-51

GUIMARÃES, A.M.M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: BONINI, A.; FURLANETTO, M.M. (orgs). **Revista Linguagem em (Dis)curso: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem**. Tubarão-SC: Editora Unisul, v. 6, n. 3, p. 337-584, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/3%20art%201%20\(guimaraes\).pdf](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/3%20art%201%20(guimaraes).pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2008.

KIYITSIOGLOU-VLACHOU, R. **Culture vs interculture: réflexions d'ordre didactique**. Sd. (p. 299-309). Disponível em: <<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/kiyitsioglou-vlachou.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

LEROY, H.R. **Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros em Contextos de Imersão e de Não-Imersão: Percepções Interculturais dos Aprendizes e do Professor**. 2011. 147f. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LIMA, Emma Eberlein et al. **Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros**. - São Paulo: EPU, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A.(orgs). **Gêneros textuais e ensino**. - 5 ed. - Rio de Janeiro: Lucena, 2007. (p. 19-36)

MENDES, E. O português como Língua Estrangeira de Mediação Cultural: Por uma

Formação Intercultural de Professores e Alunos de PLE. In: MENDES, E. (org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. (p. 139-158)

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. (org) **Saberes em português: ensino e formação decente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. (p. 57-77)

_____. A interculturalidade no ensino/aprendizagem de PLE. In: SANTOS, P.L.C.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para Estrangeiros: Questões de formação e abordagem (Foco no professor e na trajetória de sua formação)**. Brasília: UnB, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeir. In: **Diário da República**. 1.^a série, n.º 158, 17 de Agosto de 2009. (p. 5345- 5356)

NORTH, X. Organiser la coexistence des langues (Entrevista). In: ALESSIO, M.; GENDRIER, F. (org) **Revue Recherche et Politique des Langues: Diversité des langues et plurilinguisme**. n. 124, hiver, 2010-2011. Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Etudes-et-documentation/Publications/Revue-ulture-et-recherche>>. Acesso em: 10 maio 2011.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. - São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PESSOA, M.S. O Ensino de Língua Portuguesa para a Pluralidade Lingüística e Cultural. In: MARÇALO, M.J. (org). **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Universidade de Évora, 2010.

PETROVICI, C.; PURTUC, M. G. **Le management de la formation des instituteurs et pluralité linguistique, culturelle et religieuse** : entre ouverture et résistances. S.d. (p. 1-7). Disponível em: < <http://www.cemadimo.usj.edu.lb/doc/petrovici.pdf> >. Acesso em: 20 out. 2011

PUREN, C. De L'approche Communicative à la Perspective Actionnelle, et de l'interculturel au Co-Culturel. In: CABRERIZO, A.S. (org) **Interculturals**,

transliteraturas. Madrid: Arcos Libros, 2008. (p. 253-278). Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

_____. **De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches.** Intervenção feita nas Segundas jornadas angevines de didactique de l'espagnol. Angers, 2000d.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIVERS, W. P. Self-directed language learning and third-language learner. In: **30th Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages.** November 22 – 24. Philadelphia, PA, 1996.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** - São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207

ROSA, A.A.C. Gêneros Orais na Escola Pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito. In: **Revista EntreLetras** - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT. Rio de Janeiro, nº 1, p. 151-165, 2010. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/texto_8.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

ROSEN, E. (org). Perspective actionnelle et approche par lês tâches en classe de langue. In: **Le Français dans le Monde** : França, Paris: CLE Internacional, nº 45, 2009. (Série Recherche et Applications)

_____. **Le point sur le Cadre Européen commun de référence pour les langues.** França, Paris: CLE Internacional, 2007

SCARAMUCCI, M.V.R. O Projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org). **Português para estrangeiros interface com o espanhol.** Campinas, SP: Pontes, 2001. (p. 77-90)

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** [tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro] – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 71-91)

_____. L'exposé oral. In: **Pour un enseignement de l'oral**. Paris: ESF, 1998. (p. 141-158)

SERRANO, G.P. La investigación acción. In: _____. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes: II Técnica y Análisis de Datos. 2. ed. Madrid: La Muralla, 1998. Cap. IV, p.137-212.

SILVA, A.V.L. **Relações entre o ensino e a produção do gênero artigo de opinião**. s.d. p. 563-574. Disponível em: <www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/port/13.pdf>. Acesso em: 30 maio 2008.

SILVEIRA, R.C.P. Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais. In: JÚDICE, N. (org). **Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000. (p. 9-35)

SPINASSE, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: **Revista Contingentia**. v. 1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em: <www.revistacontingentia.com>. Acesso 20 fev 2010.

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

TROUCHE, L.M.G. Gêneros textuais e ensino de PLE. In: MEYER, R.M.B.; REBELO, I.M.M.. **Português para estrangeiros: territórios e fronteiras**. São Paulo: PUC-RIO, 2008. p. 23-36. Disponível em: <<http://www.lettras.puc-rio.br/publicacoes/cci/geral.html>>. Acesso em: 30 maio 2008.

VALE, A. C. S. Melhoria da abordagem intercultural em classes de Português como língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 3, n. 1, p. 127-133, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 30 maio 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. – 4ª Ed. – São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WEISS, D.B. Interação de alunos de diferentes nacionalidades em salas de português como língua estrangeira. In: **Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Minas Gerais, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1007.htm>> em: 15 ago. 2010.

ANEXOS

ANEXO A

Quadro 9 - Duplas da Exposição Oral 2

Equipes	Composição
A	RDC 5 e RDC 6
B	RDC 1, RDC 2 e JAP
C	RDC 3 e RDC 4
D	BEN e JAM

Quadro 10 - Exposição Oral 2

Ordem	Elementos Provocadores das Exposições
1ª Amostra	A. De olho no relógio (2008/2, nº5) B. Perspectiva: Um por todos, todos por um (2009/1, nº 19) C. Nação de Chuteira (2009/1, nº 17) D. Entendendo as diferenças culturais (2008/2, nº 14)
2ª Amostra	A. Além do quadro negro (2009/1, nº 5) B. O que dizem os sonhos (2008/2, nº 13) C. Trabalho para jovens (2008/2, nº 3)
3ª Amostra	A. Futuro. O lugar onde a gente encontra tudo o que sonhou (2009/1, nº 4) B. Um raio X da saúde dos brasileiros (2009/1, nº 13) C. Diga não ao aquecimento global (2008/2, nº 2) D. Os limites do estica e puxa (2008/2, nº 20)

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PESQUISA

1. Projeto: A Heterogeneidade Linguístico-Cultural em Turmas de Português Língua Estrangeira: Os Gêneros Textuais como

Instrumentos para O Ensino-Aprendizagem da Produção Oral

2. Descrição sucinta da pesquisa

Impulsionados por acordos internacionais, de caráter acadêmico e comercial, muitos profissionais e estudantes estrangeiros têm procurado por cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE). Alguns desses se submeterão ao exame CELPE-Bras – iniciativa do Ministério da Educação do Brasil para consolidar o ensino de PLE no mundo. Os professores que atuam na preparação de estrangeiros candidatos a esse exame deparam-se com um público heterogêneo do ponto de vista da língua-cultura que utilizam e encontram dificuldades para trabalhar com esse público e para achar materiais que favoreçam o desenvolvimento da produção oral de seus alunos. Neste trabalho, estudaremos como desenvolver o trabalho da produção oral dos aprendentes de PLE em turmas com esse perfil a partir dos gêneros textuais. Para isso, adotamos uma base teórica fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (Teoria dos Gêneros, modelo de Sequência Didática) e na Perspectiva Acional/Cultural para o ensino de línguas. Partindo desses pressupostos teóricos, propomos Sequências Didáticas para o ensino- aprendizagem (E/A) de gêneros orais. Analisamos as produções dos alunos e procuramos ver em que medida o E/A de PLE por meio dos gêneros textuais pode propiciar o desenvolvimento da produção oral de discentes estrangeiros.

3. Autorização

Autorizo a divulgação integral ou parcial, para fins acadêmicos, dos dados por/sobre mim fornecidos no âmbito do Projeto A Heterogeneidade Linguístico-Cultural em Turmas de Português Língua Estrangeira: Os Gêneros Textuais como Instrumentos para O Ensino-Aprendizagem da Produção Oral.

4. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a mestrandia Edirnelis Moraes dos Santos que pode ser encontrada na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas no Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará ou pelo email di.letas@hotmail.com

5. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo, bastando que, para isso, eu redija uma declaração de próprio punho e a entregue a pessoa responsável pela pesquisa.

6. Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito