

A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TURMAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

LINGUISTIC-CULTURAL HETEROGENEITY IN GROUPS OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

José Carlos Chaves da Cunha¹
Edirnelis Moraes dos Santos²

RESUMO: Apresenta-se neste artigo a primeira etapa de uma pesquisa em curso, que consistiu em descrever – através de questionário, observação de aulas, conversas informais – e analisar os perfis e as representações linguístico-culturais de aprendentes de línguas diferentes, visando identificar em que medida este contexto heterogêneo favoreceu ou não o ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Os primeiros resultados mostram, por um lado, que o domínio de uma LS/LE próxima da LE pode favorecer a apropriação da língua-cultura alvo e, por outro lado, que o professor tem um papel indispensável no gerenciamento eficaz da heterogeneidade linguístico-cultural em sala de aula.

Palavras-Chave: Heterogeneidade Linguístico-Cultural; Português Língua Estrangeira (PLE); Práticas de ensino de PLE.

ABSTRACT: It is presented in this paper the first stage of an in-current-research, which consisted on describin – through questionnaires, classes observation, informal conversations – and analyzing the profile and linguistic-cultural representations of learners of different languages, aiming to identify in which dimension this heterogeneous context favored or not the teaching-learning of Portuguese as a foreign language. The first results show, on one hand, that the proficiency of a SL/FL (second language/foreign language) close to the foreign language can facilitate the learning of the target language-culture, and on the other hand, that the teacher has an essential part on the efficient management of the linguistic-cultural heterogeneity in the classroom.

Keywords: Linguistic-Cultural Heterogeneity; Portuguese as a Foreign Language (PFL); PFL teaching practices.

¹Professor Associado-4 da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jccunha@gmail.com.

²Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: di.lettras@hotmail.com

A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: CONTEXTO DA PESQUISA

No Brasil, o ensino de Língua-cultura Estrangeira (LE) tem sido quase sempre realizado em turmas homogêneas do ponto de vista da língua-cultura materna dos alunos. Nos últimos anos, no entanto, principalmente com a multiplicação das turmas de Português como LE, do Oiapoque ao Chuí, tem aumentado substancialmente o número de turmas heterogêneas no que concerne à língua-cultura materna (LM) dos alunos sem que se tenha suficientemente refletido sobre essa realidade complexa e preparado os professores para enfrentá-la. Daí nosso interesse em estudar o modo como professores e aprendentes de LE têm lidado com essa heterogeneidade em sala de aula.

O Projeto *Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural*, que começamos a desenvolver na UFPA e cujos primeiros resultados apresentaremos aqui, está baseado em:

- a. uma *concepção pragmática*³ *do funcionamento linguístico*, isto é, uma concepção segundo a qual a linguagem é encarada

como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 1992, p. 9-10).

- b. uma *concepção cognitiva da metalinguagem*, termo que remete tanto à atividade reflexiva acerca da linguagem e sua utilização quanto à capacidade de controlar e de planificar seus próprios processos de tratamento linguístico (GOMBERT, 1990);
- c. uma *concepção acional das práticas de sala de aula*, isto é, que considera os usuários e aprendentes de uma língua “como atores sociais que precisam realizar tarefas (que não são apenas languageiras) em circunstâncias e em um contexto dados, no âmbito de um campo de ação particular” (GAUTHEROT, 2009, p. 170).

O objetivo geral da investigação é descrever e aferir a efetividade de práticas de ensino e de materiais didáticos no ensino de língua-cultura estrangeira (LE) em turmas heterogêneas do ponto de vista da língua-cultura materna (LM) dos alunos no Brasil (Belém e Oiapoque) e na Guiana Francesa (Saint-Georges). Interessa-nos encontrar respostas para questões como as seguintes: em que medida trabalhar com turmas heterogêneas do ponto de vista da língua-cultura materna dos alunos favorece ou não o ensino-aprendizagem da LE? Como aferir a efetividade de práticas de ensino e de materiais didáticos no ensino de LE em turmas com esse tipo de heterogeneidade?

³A Pragmática é o estudo do emprego do discurso em situação social. O termo abarca “o conjunto de pesquisas que concernem à ação humana realizada por intermédio da linguagem, indicando suas condições e seu alcance” (DUCROT, 1984, p. 173).

Como articular o ensino-aprendizagem da LE com o *déjà-là*, isto é, como cada LM é representada em sala de aula? Que materiais didáticos, procedimentos metodológicos, estratégias propor para favorecer a aprendizagem da LE por esse público?

Iniciou-se a pesquisa procurando observar e analisar, na UFPA, aulas de PLE destinadas ao público do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁴ do Ministério da Educação. Trata-se de um grupo de nove alunos que faziam parte da quarta turma do curso de PLE ofertado no âmbito do *Projeto de Extensão Portuguesa Língua Estrangeira*: um do Benin (BEN), seis da República Democrática do Congo (RDC), um da Jamaica (JAM) e um do Japão (JAP). Com a exceção deste, todos eram integrantes do PEC-G.

Estes alunos chegaram ao Brasil entre o fim do mês de fevereiro e início do mês de março e começaram a frequentar o curso de PLE em março de 2011, visando 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 discentes, a coordenação do Projeto planejou um curso intensivo de PLE que pudesse atender a essa demanda com aulas de 2^a a 6^a feira, das 14h50min até às 18h10min. O trabalho foi dividido entre os cinco estagiários do Projeto PLE que atuam como professores⁵ do curso.

Durante a formação, foram utilizados dois manuais didáticos (o *Novo Avenida Brasil 1* e o *Terra Brasil*). Além disso, buscou-se favorecer o desenvolvimento das modalidades oral e escrita dos alunos para que eles pudessem ter um bom desempenho tanto nas interações sociais do seu dia-a-dia no Brasil, quanto no exame CELPE-Bras⁶.

Desde as primeiras aulas, verificou-se que praticamente todos os alunos eram verdadeiros iniciantes na aprendizagem da língua portuguesa. De fato, antes de chegarem a Belém, nunca haviam tido contato com o português:

A gente não sabia nem dizer BOM DIA, quando a gente chegou aqui (RDC 3 – em agosto de 2011).

Embora iniciantes, os estudantes logo manifestaram possuir duas características marcantes: a participação e a autoconfiança. Elas favoreceram tanto o trabalho dos professores quanto a aprendizagem deles. Entretanto a segunda em certos momentos, a dificultou, pois, com tanta autoconfiança, os aprendentes avaliavam como desnecessárias certas atividades que serviriam de preparação para outras tarefas mais complexas, tais como fazer as atividades do livro de exercícios ou a leitura de um texto em casa, trabalhos que os ajudariam a ter um melhor desempenho em tarefas escritas e orais; alguns também consideraram dispensáveis aulas

⁴O objetivo desse Programa é formar 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 brasileiras participantes do PEC-G (SESu/MEC, 2008).

⁵No texto, P1, P2, P3, P4 e P5.

⁶Outorgado pelo MEC, o Celpe-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. É conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior (MEC, 2012). A aprovação nesse exame é um dos requisitos para que os alunos do PEC-G possam ingressar em uma universidade brasileira.

que tratassem de assuntos que julgavam já dominar, por exemplo, o planejamento de uma exposição oral – tarefa desenvolvida por uma das professoras estagiárias.

PRIMEIRAS ANÁLISES

Procede-se aqui, sobretudo, à análise das respostas dadas pelos nove discentes a um questionário (Ver anexo) que lhes foi aplicado no final do mês de agosto de 2011 e das observações de aulas relatadas pelos professores estagiários. Ele continha perguntas referentes ao impacto das línguas-culturas dos alunos da turma observada na aprendizagem da língua-cultura estrangeira, no caso o PLE.

LM, LS E LE VS APRENDIZAGEM DE PLE

O quadro a seguir mostra o perfil dos aprendentes e a representação que têm de quais seriam suas línguas-culturas materna (LM), segunda(s) (LS) e estrangeira(s) (LE)⁷:

Quadro 1 – Perfil dos Aprendentes

Aprendente	Nacionalidade	Idade	LM	LS	LE
BEM	Beninense	23	Fon	Francês, Inglês	Inglês, Francês e Português
JAM	Jamaicana	20	Inglês	-	Espanhol e Português
JAP	Japonesa	36	Japonês	Inglês	Português
RDC 1	Congolesa	21	Swahili	Francês	Português
RDC 2	Congolesa	20	Lingala	Francês	Português
RDC 3	Congolesa	21	Lingala/ Kikongo	Francês	Português
RDC 4	Congolesa	19	Tshiluba	Francês	Português
RDC 5	Congolesa	21	Tshiluba	Francês	Português
RDC 6	Congolesa	24	Tshiluba	Francês	Português

Sabe-se que os países da África conseguiram conservar suas línguas regionais, mesmo durante o período de colonização no qual ingleses, franceses, portugueses, dentre outros, impuseram suas línguas-culturas às suas colônias. Surpreendeu-nos o fato de os alunos deste continente terem citado as línguas locais apenas como LM, sendo que um deles (RDC 3) chegou a considerar que falava duas LM.

Em relação às LS, JAM disse não ter; JAP mencionou o inglês, fazendo-nos pensar que dominava muito bem esta língua; BEN citou duas LS (inglês e francês)⁸ e os seis congolezes mencionaram a língua francesa. Os estudantes da RDC não citaram nenhuma língua africana como LS. No entanto, em conversas com eles, soubemos que

⁷A Língua Materna (LM ou L1) é a que aprendemos primeiro e em casa, na interação familiar. Trata-se frequentemente da língua da comunidade (SPINASSÉ, 2006). É a língua da primeira socialização (CUQ; GRUCA, 2002). A Língua Estrangeira (LE) é toda língua não materna que se aprende em um contexto escolar. A Língua Segunda ou Segunda Língua (LS ou L2) se distingue das outras LE pelo status jurídico e/ou social e pelo grau de apropriação que a comunidade que a utiliza lhe deu ou reivindica.

⁸Conversando informalmente com JAP e BEN, após o preenchimento do questionário, ficou claro tanto para o entrevistador quanto para os alunos, que o inglês e/ou o francês eram na realidade para eles LE.

tenham proficiência em pelo menos quatro línguas nacionais (kikongo, lingala, swahili e tshiluba)⁹, o que nos leva a inferir que só as citam como LM porque não conhecem o *status* delas em seu país.

No que concerne às LE, os aprendentes citaram o português. BEN mencionou ainda o francês e o inglês, línguas que já havia citado como segundas. Nenhum dos alunos africanos mencionou uma língua africana como LS ou LE; JAP só informou o português e JAM, o espanhol. Nenhum dos seis congoleses mencionou outra LE além do português.

Para verificar a proximidade e o distanciamento da LM dos alunos e da língua portuguesa (LP) falada no Brasil, solicitamos aos estudantes que escolhessem, na questão 1 (um) do questionário, entre as alternativas: () próxima; () distante; () muito distante.

Os resultados foram os seguintes: dois alunos (JAM e RDC 5) responderam que as suas LM são próximas da LP; dois alunos (RDC 1 e RDC 4) disseram que as suas LM são distantes da LP; cinco alunos (BEN, JAP, RDC 2, 3 e 6) que as suas LM são muito distantes da LP. O estudante jamaicano considerou sua LM próxima do português, embora não seja de origem latina. Ele, contudo, justifica sua resposta:

Inglês é próxima da língua portuguesa no respeito de semântica e pragmática e algumas regras gramaticais. Mas tem diferenças na construção das frases e os artigos e concordâncias etc. (JAM)¹⁰.

Curiosamente, os seis congoleses apresentam opiniões diferentes: três (RDC 2, RDC 3 e RDC 6) consideram a LM muito distante da LP; dois (RDC 1 e RDC 4), distante¹¹; e um (RDC 5), a considera próxima. Os dois grupos de estudantes que mencionaram o distanciamento levaram em conta a LM por entenderem que este pode ser um fator que dificulta a aprendizagem da LE:

A minha língua é diferente porque não tem, nenhuma palavra ligada com português, e também e de nada haver com a gramática [...] Esse distanciamento não favorece, porque geralmente são os novos palavras, novas regras e aí não dá para facilitar. (RDC 1).

RDC 5 levou em conta a sua LS (o francês) para justificar a proximidade e não sua LM, pois respondeu da seguinte forma:

Porque as duas línguas têm mesma origem além disso, o básico gramático é quase mesmo. (RDC 5).

⁹Na RDC, quatro línguas possuem o status de línguas nacionais – kikongo, lingala, swahili e tshiluba – que dividem o país em quatro grandes regiões linguísticas: (1) o swahili ou kiswahili é considerado língua do leste da RDC; (2) o lingala é falado na capital, Kinshasa, e nas regiões do Congo Médio e do Alto-Congo; (3) o kikongo é utilizado principalmente nas regiões do Baixo Congo e do Bandundu; (4) o tshiluba (ou luba-kasaï) é falado no Sul do país, particularmente na região do Kasai. Cf. <<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/czaire.htm>>.

¹⁰Os fragmentos extraídos estão transcritos tal qual estão nos questionários.

¹¹RDC 4 não marcou a alternativa “distante”, porém, a partir de sua resposta, é possível estabelecer essa opção.

O aluno beninense e o japonês consideraram sua LM muito distante do português:

Minha língua materna tem nada semelhante à língua portuguesa Exemplo: Água na minha língua é sin. (BEN).

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

De fato, as LM de quase todos os aprendentes estão muito distantes da LP. No entanto, com exceção do aluno japonês, todos os outros dominam uma língua segunda ou estrangeira muito próxima do português: espanhol (jamaicano) e francês (congoleses e beninense). Isso levou certamente a que alguns deles considerassem a proximidade com o português não a partir de sua LM, mas da LS ou LE neolatina que já dominavam:

A proximidade favorece minha aprendizagem da língua portuguesa, pois, apesar que a língua portuguesa tem muitas regras gramáticas, com a base da língua francesa parece muito fácil aprender o português. (RDC 5);

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

Esse distanciamento favorece sim pois há as palavras da minha língua que encontro em português. (RDC 4);

Eu acha que o Francês me ajuda na aprendizagem da língua portuguesa a respeito da gramática [masculino e feminino, de algumas palavras (no ponto de vista gênero das palavras)] e tem palavras semelhantes (dormir, demander...). (BEN).

Nos excertos acima, fica claro que BEN e RDC 4 – que consideraram suas LM distantes do português – fizeram alusão à língua francesa (LF), assim como RDC 5 também o fez. Contudo, este aluno já havia se referido à LF, quando se tratava da proximidade entre a LM e a LP. Percebeu-se então que os alunos que falam uma língua-cultura próxima da que estão estudando têm a sua aprendizagem facilitada. Inversamente, quando a LM dos alunos é muito distante da língua-cultura que estão aprendendo e/ou eles não falam nenhuma LS ou LE próxima desta, suas dificuldades de aprendizagem são maiores. Foi o caso do JAP.

Um fato interessante foi observado em alguns aprendentes: quando não havia intervenção do professor é que a LP era utilizada com menor frequência. Eles não arriscavam a falar em português e conversavam frequentemente com seus colegas na língua-cultura que dominavam melhor (por exemplo, os congoleses que partilham as mesmas línguas nacionais) ou ainda em uma LE que tinham em comum (por exemplo, BEN e JAP que conversavam em inglês).

Questionados se atribuíam alguma dificuldade na aprendizagem da LP à influência da LM, seis alunos responderam “Sim” (BEN, JAM, JAP, RDC 3, RDC 5, RDC 6) e três “Não” (RDC 1, RDC 2, RDC 4). Os discentes que marcaram “não”, isentaram-se de justificar suas respostas. Os outros alunos citaram o sotaque, a pronúncia, a estrutura gramatical da língua:

O sotaque da região // O estresse (acento) // A estrutura gramática no alguns momentos. (BEN);

pronunciar, gramática e escutar. Eu preciso mais falar e escutar. (JAP); concordância e gramática e morfologia. (JAM);

Eu tenho, tive, dificuldade para pronunciar algumas palavras em português que aparecem como a minha segunda língua [...]. Eu tive, tenho porque a língua portuguesa é próxima na minha segunda língua por isso para pronunciar outras palavras em português que aparecem mesma coisa que minha segunda língua eu tenho muito dificuldade e também a regra portuguesa é diferente da regra francesa. (RDC 3).

Por desconhecimento da LM dos alunos africanos, não foi possível, até o momento, identificar com precisão a influência delas na aprendizagem. Todavia, a partir de observações das práticas de sala de aula, percebeu-se nitidamente a influência da LS e/ou da LE durante o uso (oral ou escrito) que eles faziam do PLE. JAM, por exemplo, aprendeu espanhol na escola secundária. Quando questionado se possuía algum conhecimento acerca do português, respondeu que “sim”, pois, segundo ele, as duas línguas são muito parecidas. Todavia, como a língua inglesa não possui gênero, raramente ele utilizava adequadamente o masculino e o feminino e misturava os sons e a sintaxe do inglês e do espanhol com a do português.

Os estudantes africanos que tinham a língua francesa como LS, por sua vez, diziam ter um pouco mais de facilidade para aprender português, devido à semelhança entre as duas línguas. No entanto, essa semelhança também causou dificuldades, já que as características morfosintáticas e semânticas do francês influenciavam a produção deles no que concerne à pronúncia – das vogais nasais, por exemplo – e à utilização do 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”).

CULTURA DA LM VS APRENDIZAGEM DA CULTURA BRASILEIRA

Quanto à relação de proximidade ou distanciamento da cultura materna (CM) dos aprendentes e da cultura brasileira (CB), os estudantes tinham que selecionar, assim como no item anterior, uma das seguintes alternativas: () próxima; () distante e () muito distante.

O resultado obtido foi o seguinte: quatro estudantes (BEN, JAM, RDC 1, RDC 3) indicaram que a sua CM é próxima da CB; um (RDC 5) mencionou ser distante e quatro (JAP, RDC 2, RDC 4¹², RDC 6) consideraram a sua CM muito distante da CB.

A proximidade das culturas foi exemplificada pelos alunos a partir de aspectos como alimentação, religião, valores, costumes:

Porque no meu país a comida típica é a base da farinha. O que é parecido, a realidade aqui em Belém - tem também uma transferência da religião vodun de origem Beninense. (BEN).

¹²RDC 4 não marcou a alternativa “distante”, porém, a partir de sua resposta, foi possível estabelecer, com segurança, essa opção.

Nos somos liberal, e nossos pensamentos são próximos. (JAM).

É próxima porque, na verdade, o Brasil está vivendo a mistura das culturas, nesse caso tem as coisas ligado com a minha cultura como, a música, a comida, esporte, o jeito. [...]. (RDC 1).

Eu considero a cultura brasileira próxima da minha porque o Brasil é uma mistura da cultura e também tem muitas comidas da minha cultura dentro a cultura Brasil como exemplo: maniçoba, cuscus etc. [...]. (RDC 3).

Os quatro estudantes que consideraram sua CM muito distante da CB citaram, como pontos de distanciamento, a alimentação, a maneira de cumprimentar, a relação homem/mulher, o vestuário:

As Brasileira não usam chopstick “Hashi” [Obs: desenhou dois pauzinhos!]. Comunicação: No Japão não usam muito abraço, beijo com os amigos e as amigas. (JAP).

A minha cultura materna é bem distante da cultura brasileira por exemplo a maneira de se vestir, de namorar, é realmente diferente. (RDC4).

Na minha cultura o valor de uma mulher é estar submetida ao homem, isto é, o homem é o chefe da família, e ele domina sobre a sua mulher e sobre as crianças. (RDC 6).

Nos fragmentos abaixo, alunos da mesma nacionalidade (congolesa) utilizaram o mesmo argumento (o sincretismo cultural, a “mistura”) para mostrar que as culturas brasileira e congolesa estão próximas (RDC 2 e RDC 3) e distantes (RDC 1 e RDC 5):

porque a cultura brasileira e a cultura mais mistura do que a minha por exemplo na comida, comportamento do povo. (RDC 2).

Porque a minha cultura é somente africana e principalmente congolesa mas a cultura brasileiras embora que ela tem uma das origens africana é muito distante da minha cultura. (RDC 5).

Entretanto, RDC 5, mesmo constatando que a CB possui influência da cultura africana, considera que ambas as culturas permanecem distintas. Tal distinção pode ou não afetar a aprendizagem da LP. Na turma observada, dos nove estudantes, apenas dois (JAP e RDC 6) disseram – um deles explicitamente – que a diferença de culturas não favorece, já que para eles existe(m)

um choque cultural de vez em quando, 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).

Deferentes expressões emocionais da individualidade e estilo de vida. (JAP).

Da resposta RDC 6, é possível inferir que a maneira como os atores presentes em sala de aula, isto é, o professor e os alunos, estão lidando com as diferenças pode prejudicar a aprendizagem. Dentre os nove alunos, sete consideraram que o distancia-

mento entre a CM e CB pode favorecer a aprendizagem do português; e entre os sete, três alunos (RDC 2, RDC 4 e RDC 5) mencionaram serem as CM e CB distantes ou muito distantes:

O distanciamento do jeito não atrapalha a minha aprendizagem da língua portuguesa porque a minha cultura é tolerante. (RDC 5).

Eu acredito que esse distância me ajudei para saber mais como os brasileiros vivem e saber mais sobre a cultura brasileira. (RDC 2).

Quantos aos aprendentes que mencionaram que as culturas maternas e brasileiras são próximas, a aprendizagem da LP é favorecida porque

Essa proximidade ajuda muito porque tem as coisas que dá para entender com jeito. geralmente, eu compare sempre, na minha cultura e também assim, como é assim então se fala assim. Sempre faço isso para entender melhor uma coisa que eu não entendo direto. Mas, as vezes não dá. Eu usei Francês para aprender a língua português porque eu tem as coisas bem parecido, e isso me ajudou mais, como as regra palavras, gramáticas. (RDC 1).

As praticas, maneiras de falar etc. é comum. (JAM).

Essa proximidade me favoreco muito para aprender a língua Portuguesa porque quando eu estou próximo de um(a) brasileiro(a) A gente discute muito sobre a cultura por isso me permetto também de aprender a língua e conhecer as palavras que eu não conhecesse. (RDC 3).

Quando questionados se têm/tiveram alguma dificuldade com a aprendizagem da língua-cultura praticada no Brasil que possam/pudessem atribuir à influência da língua/cultura materna, três alunos disseram que “Sim” e seis marcaram “Não”. Estes últimos não justificaram sua resposta. Dentre os três estudantes que mencionaram ter tido alguma dificuldade, o aluno japonês citou algumas coisas que, para ele, foram difíceis de aprender:

Para ajudá-lo a aprender a língua cultural do Brasil // por a lenda, o aniversario e o comunidade. (JAP).

HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL VS APRENDIZAGEM DE PLE

Duas perguntas do questionário tinham o objetivo de verificar se, para os alunos, a aprendizagem da língua portuguesa era favorecida pelo fato de haver várias línguas-culturas na turma ou se essa aprendizagem seria mais fácil caso a turma fosse constituída somente por usuários da mesma língua/cultura. Foi unânime a resposta de que a diversidade de línguas-culturas favorece a aprendizagem, pois eles são levados a usar a LE – o português – que estão aprendendo para interagir e, também, porque têm a oportunidade de conhecer uma nova cultura:

Favorece sim, como a gente não pode se comunicar na minha língua com eles, e mesma coisa na língua deles, este nos incentiva para se comunicar só em português. (RDC6).

Eu prefiro que a diversão de varias culturas e línguas nacionais. (JAP).

Sim, favorece, porque eu tive que comunicar com eles e eu não falo as linguas deles. Então a língua portuguesa foi a única maneira de comunicar. (JAM).

O fato de haver minha turma de alunos de várias línguas pois me permetto a conhecer também a língua portuguesa e a cultura dele a bate-papo que a gente se conheça muita coisa, e eles também aprendem minha cultura. (RDC 3).

Apenas o aluno japonês mencionou também que sua aprendizagem seria facilitada se a turma fosse composta por usuários de sua língua-cultura:

Sim, eu acho que muito bom. Vai aprender a pronunciar. (JAP).

Para os demais, a aprendizagem da LP seria prejudicada caso fizessem parte de um grupo homogêneo do ponto de vista linguístico-cultural, pois não seriam incentivados a falar português (falariam entre si em sua LM), nem seriam levados a discutir funcionamentos/posicionamentos culturais diferentes.

Porque é mais fácil para comunicar, então não tem incentiva para aprender português. (JAM).

Porque para aprender uma língua rapido você tem que afastar-se com as pessoas que fala a língua materna do seu país, para facilitar sua aprendizagem. (RDC 2).

Isso deveria nos prejudicar muito mesmo, porque a gente deveria nos comunicar só na nossa língua. (RDC 6).

Acho que não. Porque a língua se aprende pela prática. Se fosse que a minha turma fosse constituída somente dos usuários de minha língua ou cultura, a gente falaria só na nossa língua e isso poderia atrapalhar a aprendizagem. (RDC 5).

Embora os alunos tivessem demonstrado serem favoráveis à constituição de turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, os professores perceberam, desde o início do curso, conflitos ligados a essa heterogeneidade, notadamente entre os alunos congolese e o aluno jamaicano. Por exemplo, P2, ao observar a aula de P5, relatou o seguinte:

Um congolês diz que “perder a cabeça é fumar maconha”, o jamaicano levanta a mão e leva na esportiva, todos riem da situação para não ficar um clima pesado. Nem P5 e nem eu entendemos quando um deles pergunta “o que é ‘sua imaginação anda a mão’”. Sugiro que deve ser a mil e ele continua dizendo que não é (P2)

O posicionamento de cada um em relação a alguns aspectos culturais provocou, às vezes, tensão na sala de aula. Por exemplo, quando P1 abordou o papel da mulher na sociedade. Na RDC, as mulheres devem obedecer aos homens da família, isto é, ao pai, irmão, primos e, posteriormente, ao marido. No Brasil e na Jamaica, as mulheres não são tão submissas aos homens da família; no Japão, há um misto de submissão e respeito que o aluno JAP não conseguiu explicar devido a sua dificuldade em se expressar em língua portuguesa. Nessa aula, os aprendentes falavam tão alto que as

peessoas das salas ao lado pensavam que os alunos estavam brigando. Neste dia, P1 perguntou: “Por que vocês conversam gritando?” RDC3 respondeu: “Mas nós não estamos gritando, estamos falando”. P1 disse então: “Vocês não percebem, mas vocês estão gritando”. RDC5 explicou que, em seu país, quando alguém quer impor a sua opinião tem que se sobrepor ao outro e falar mais alto.

CONHECIMENTO DA LÍNGUA-CULTURA MATERNA DO ALUNO VS ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE

Quando questionados se os professores-estagiários conheciam as suas línguas-culturas maternas, dois aprendentes responderam que “Sim”, porém, disseram que apenas “algumas” (JAM) ou que “conhecem um pouco” (RDC 6) a sua cultura.

Cinco estudantes marcaram “Não”, dentre estes, três não fizeram nenhum tipo de comentário (RDC 2, RDC 3 e RDC 5). O aluno japonês disse que suas professoras “Não, não muito conhecem, Mas tem imigração japonesa. Nossa professoras entenderam cultura Japão”. O discente RDC 1 justificou seu “não” da seguinte forma:

Mais ou menos, as professoras não conhecem muito, mas, o fato e que como estamos junto nesse período da aprendizagem, elas começaram a pesquisar pouco para conhecer como se faz lá (RDC 1).

Os dois alunos restantes não marcaram nenhuma alternativa, entretanto, fizeram as seguintes observações: “algumas conhecem a língua mas a cultura não acredito” (BEN) e “Eu acho que elas conhecem mais ou menos” (RDC 4).

Para cinco aprendentes (JAP, RDC 1, RDC 3, RDC 5, RDC 6), se seus professores conhecessem a língua-cultura materna de todos os alunos, isso facilitaria sua aprendizagem da língua portuguesa, pois eles poderiam prever certas dificuldades e selecionariam materiais didáticos que explorassem temáticas culturais e tentassem sanar dificuldades linguísticas:

Sim porque com esse conhecimento elas poderão saber quais são as variações da minha cultura ou língua que podem atrapalhar a minha aprendizagem. (RDC 5).

Facilitaria muito porque sempre as professoras usaram tantos exemplos para explicitar melhor. (RDC 1).

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).

Contudo, para três alunos, ocorreria o contrário:

Eu acho que pode atrapalhar um pouco o uso das varias línguas estrangeiras dentro da sala de aula, porque isso não vai incentivar a aprendizagem da língua portuguesa. (JAM).

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

Eu acho que não porque elas iam elas não iam me permeter à saber também a cultura delas. (RDC 4).

Para BEN, o fato de os docentes terem conhecimento sobre a sua língua-cultura materna pode ser ao mesmo tempo bom e ruim:

Não, porque 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).

Como os professores desta turma de PLE dominavam bem pelo menos uma língua estrangeira (inglês e/ou francês), em nossas observações em sala de aula, vimo-los recorrer ao seu conhecimento de uma dessas LE para tentar explicar alguma dificuldade de linguística. Essas tentativas eram geralmente bem sucedidas. Por exemplo, P1, ao explicar a noção do futuro próximo – apresentado no livro *Novo Avenida Brasil 1* –, disse que a construção deste tempo é semelhante às construções do inglês e do francês:

	Verbo "ir"	Verbo no infinitivo
Português	vou, vai, vamos, vão	cantar, comer etc.
Francês	vais, va, allons, allez, vont	chanter, manger
Inglês	going	tosing, toeat

Outras tentativas não foram tão felizes. Por exemplo, quando P3 procurou mostrar a diferença entre os verbos SER e IR no passado, provocou uma grande e longa discussão. Em dado momento, ele pediu um exemplo em francês aos alunos francófonos. A discussão tornou-se confusa, pois cada um deles vinha com um exemplo diferente. Enquanto isso, o jamaicano – anglófono – procurava entender o que estava sendo dito.

Outro aspecto que sobressaiu, ainda que de maneira implícita, nas respostas do questionário e nas observações em sala de aula, foi a questão do juízo de valor. Alguns professores, mesmo não querendo deixar transparecer que consideravam a cultura brasileira “melhor” do que as culturas maternas dos alunos, utilizaram em seus discursos enunciados 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 dele). Tal situação foi mencionada por RDC 6:

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).

PRIMEIROS RESULTADOS

Os primeiros dados já permitem constatar, entre outras coisas, que o domínio de uma LS/LE próxima da LE que está sendo aprendida pode facilitar a apropriação da língua-cultura-alvo. De fato, o aluno parte de um conhecimento que já possui – o *déjà-là* – e o utiliza nas interações de que participa.

Com frequência, essa *transferência* ‘funciona’ porque as duas línguas em presença são parecidas. Quando há interferência (devida, por exemplo, a um falso-cognato), o professor ou algum aluno da turma corrige, e todos vão aprendendo a adequar o próprio saber às novas práticas languageiras que se apresentam na LE-alvo.

Ficou claro também que a heterogeneidade linguístico-cultural pode tanto provocar a curiosidade pelo outro e por sua língua-cultura (o que favorece a aprendizagem), quanto dificultar a interação e a integração de aprendentes em sala de aula. Observou-se um nítido interesse, no grupo observado, pelas línguas-culturas dos outros. Todos procuraram conhecer melhor os hábitos, os comportamentos, a história dos demais colegas, ainda que, principalmente no início do curso, tenham se apoiado bastante nas representações estereotipadas que têm/tinham das línguas-culturas dos outros.

Ficou evidente – tanto nas observações das aulas, quanto nos questionários analisados – que conhecer a língua-cultura materna dos alunos pode favorecer ou dificultar o ensino-aprendizagem da LE. O professor que conhece as línguas-culturas dos aprendentes tem como prever as dificuldades linguísticas e culturais que seus alunos encontrarão no percurso de sua aprendizagem do português. Entretanto, se ele não souber gerenciar essa heterogeneidade, terá tendência a recorrer a traduções da LM/LS para a LE e vice-versa, ou poderá – por preconceito ou desconhecimento – valorizar a(s) língua(s)-cultura(s) que conhece melhor e gerar um clima desfavorável para a apropriação da língua-cultura alvo.

Vamos continuar a observar e analisar aulas de PLE na UFPA e iniciar a investigação em aulas de PLE e de FLE na região do Oiapoque, fronteira entre o Amapá e a Guiana Francesa. O passo seguinte será aferir a efetividade de práticas de ensino e de materiais didáticos no ensino de LE em turmas heterogêneas do ponto de vista da língua-cultura materna do público-alvo, assim como articular o ensino-aprendizagem da LE com o *déjà-là*, isto é, com o que cada aprendente traz de sua língua-cultura materna para a sala de aula. Feito isso, ter-se-á condições, não apenas de saber melhor em que medida essa heterogeneidade favorece ou não o ensino/aprendizagem de uma LE, como também de experimentar e propor materiais didáticos, procedimentos metodológicos, estratégias, atitudes suscetíveis de favorecer a aprendizagem da LE por esse público.

REFERÊNCIAS

- CUQ, J-P; GRUCA, I. *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): Presses Universitaire de Grenoble, 2003.
- DELL'ISOLA, R. L. P.; ALMEIDA, M. J. A. de. *Terra Brasil*. Minas Gerais: UFMG, 2008.
- DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris: Les éditions de minuit, 1984.
- GAUTHEROT, J-M. Glossaire commenté des termes du CECR. *Revue Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*. Paris : CLE International, p. 169-191. Jan, 2009.
- GOMBERT, J-E. *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF, 1990.
- KOCH, I. V. G. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LIMA, E. E. et al. *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. - São Paulo: EPU, 2008.
- MEC. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&Itemid=518>. Acesso em: 22 mar. 2012.
- SESU/MEC. *Programa de Estudantes Convênio de Graduação*. Disponível em: <www.mec.gov.br/pecg>. Acesso em: 28 nov. 2008.
- SPINASSE, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*. v. 1, p. 01-10, 2006. Disponível em: <www.revistacontingentia.com>. Acesso em 20 fev. 2010.
- Recebido em 27 de março de 2012
Aceito em 19 de maio de 2013