



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JANDERSON MARTINS DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS-LÍNGUA
ESTRANGEIRA: OS IMPACTOS DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-
CULTURAL NO AGIR DOCENTE**

BELÉM - PA

2017

JANDERSON MARTINS DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS-LÍNGUA
ESTRANGEIRA: OS IMPACTOS DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-
CULTURAL NO AGIR DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas-culturas: modelos e ações.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Co-orientadora: Profa. Dra. Isabel García Parejo (Universidad Complutense de Madrid, Espanha).

BELÉM - PA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M379p Martins dos Santos, Janderson
Práticas de ensino de professores de português-língua estrangeira: os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural no agir docente / Janderson Martins dos Santos. — 2017
326 f.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
Orientação: Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Coorientação: Profa. Dra. Isabel García Parejo.

1. Português-língua estrangeira. 2. Agir docente. 3. Repertório didático. 4. interculturalidade. I. Chaves da Cunha, José Carlos , *orient.* II. Título

JANDERSON MARTINS DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS-LÍNGUA
ESTRANGEIRA: OS IMPACTOS DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-
CULTURAL NO AGIR DOCENTE**

Aprovada em: 19 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Isabel Garcia Parejo (Co-orientadora)
Universidad Complutense de Madrid

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada
Universidade de São Paulo

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

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

*Aos meus filhos, Luca e Alícia.
À minha esposa, Fabiana.
Aos meus pais, Antonio e Socorro.
Aos meus irmãos, Josi e Jacob.
Eles são a motivação para a busca
incansável de novos desafios e a razão
das minhas conquistas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

De modo especial, à Fabiana, minha esposa, pela generosidade, compreensão e, sobretudo, por estar sempre ao meu lado nos momentos difíceis que surgiram no decurso deste trabalho, apoiando-me com suas palavras repletas de amor e carinho.

Aos meus pais, Antonio e Socorro, exemplos de dignidade e dedicação, pelo incentivo, pela confiança e pelo apoio constante.

Ao Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha, orientador desta pesquisa, cuja experiência, sabedoria e competência foram imprescindíveis para a conclusão de meu doutoramento. Muito obrigado!

À Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha, pelas contribuições inestimáveis no momento do exame de qualificação desta tese.

À Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, pela leitura atenta do meu texto de qualificação de tese, pelas indicações bibliográficas e pelas valiosas contribuições para a análise dos dados, fundamentais para os resultados alcançados neste trabalho.

À Profa. Dra. Isabel García Parejo, pela generosidade com que me recebeu na Universidad Complutense de Madrid, por ocasião do doutorado sanduiche, e por aceitar co-orientar esta investigação.

Aos professores das turmas PLE/PEC-G/UFGA, pela disponibilidade em participar desta pesquisa.

Aos alunos das turmas PLE/PEC-G/UFGA, por aceitarem a minha presença na sala de aula para observar as atividades didáticas, viabilizando a concretização deste estudo.

À coordenação do projeto de extensão “Português Língua Estrangeira” da UFGA, por autorizar a minha inserção nas turmas PEC-G.

Aos professores da Faculdade de Letras do Campus de Castanhal, pelo incentivo e pela aprovação de minha licença para cursar o Doutorado.

À Profa. M.Sc. Edirnelis Santos, pelo apoio constante na pesquisa bibliográfica e pelas incontáveis traduções dos textos em francês.

À amiga Profa. M.Sc. Kelly Gaignoux que, gentilmente, fez o *abstract* da tese.

Ao meu amigo e colega de doutorado, Francisco Arimir, pelo companheirismo, amizade e por compartilhar não apenas momentos de reflexão e discussão teórica, mas também os de lazer e descontração.

À Amanda, minha colega de pesquisa e companheira de trabalho, por sua presteza e competência em me ajudar tanto na pesquisa da tese, quanto na administração do Curso de Letras Espanhol PARFOR que coordenamos no âmbito da UFPA.

À Coordenação Geral do PARFOR/UFPA, pelo apoio de sempre e por compreender minha ausência em algumas das reuniões de planejamento do programa.

À minha amiga, Profa. M.Sc. Nélia Martins, que generosamente me disponibilizou seu apartamento para que eu pudesse permanecer em Belém e realizar com mais tranquilidade as atividades do doutorado.

Aos meus amigos-professores, Antonio Messias, Carlos Henrique, Carlos Cernadas, Ana Paula Velásquez, Sara Chena, Rosângela Nogueira, Raimunda Duarte, Ivan Pereira, George Pellegrini, Patricia Neyra, Zilda Laura, Inéia Abreu, Márcia Ohuschi e Cármen Lúcia, pela amizade, pelo incentivo constante e por compartilhar experiências de trabalho que foram fundamentais para a consecução desta tese.

À Laudelina, secretária da FALEM, pela ajuda com os relatórios de licença para cursar doutorado.

Ao meu amigo, Marcos Mendes, pela amizade que supera tempo e espaço, pelas orações e por me receber de forma tão carinhosa em sua casa, em Portugal, durante o doutorado sanduiche, proporcionando-me momentos únicos de felicidade ao lado de sua família.

Aos meus amigos, Shirlei, Sheile, Sabrina, Sandro, Nathalye e Júnior “de boa”, pela amizade verdadeira, pelo apoio nas horas difíceis e por entenderem minha ausência em nossos “trabalhos” de final de semana.

RESUMO

Com o presente trabalho, procuramos contribuir com os estudos que versam sobre o ensino/aprendizagem de línguas/culturas estrangeiras em salas de aula marcadas pela heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes. Nessa perspectiva, realizamos uma investigação com vistas a aferir os impactos da pluralidade linguístico-cultural dos aprendentes sobre o agir docente nas aulas de PLE. Particularmente, pesquisamos como a presença e a interação de diferentes culturas, nas turmas de PLE/PEC-G da UFPA, influenciam a planificação, as decisões didático-metodológicas e o agir dos professores nessas turmas. Nossa investigação se assentou, principalmente, nas teorias concernentes ao agir docente (CICUREL, 2007; 2011; 2013) e ao repertório didático (CAUSA, 2012; CICUREL, 2011) e, também, nos aportes teóricos da ergonomia de linha francesa referentes, de modo particular, às dimensões da análise do trabalho, quais sejam: o trabalho prescrito, o trabalho real e o trabalho representado (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1983; AMIGUES, 2004; LOUSADA, 2004). Recorremos, ademais, aos estudos voltados para a interculturalidade e para a abordagem intercultural na sala de língua estrangeira (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001; LEIVA, 2010; BESALÚ, 2002; 2004; WALSH, 2005; CONSELHO DA EUROPA, 2001; TATO, 2014). Utilizamos, como dados de análise, observações de aula (registradas em áudio e em fichas de observação) e, ainda, entrevistas com os docentes. Os principais sujeitos de nossa pesquisa são os professores que atuaram no curso preparatório para o exame Celpe-Bras – entre os anos de 2013, 2014 e 2015 – destinado aos alunos do Programa Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nossa pesquisa mostrou que o agir docente é impactado de diferentes modos pelas diversas culturas educativas presentes na sala de aula e que isso está associado à natureza do repertório didático de cada professor. Ela evidenciou também que, em turmas plurilíngues e pluriculturais de PLE, práticas assentadas numa abordagem mais acional e intercultural são mais eficazes para atenuar conflitos culturais recorrentes quando se trabalha com esse tipo de público.

Palavras-chave: português-língua estrangeira; agir docente; repertório didático; interculturalidade.

ABSTRACT

With this present research, we tried to contribute with the studies that deal with the teaching and learning of foreign languages / cultures in classrooms marked by the linguistic-cultural heterogeneity of the learners. From this perspective, we carried out an investigation to assess the impacts of the linguistic-cultural plurality of learners on the role of teachers in PLE classes. In particular, we investigated how the presence and interaction of different cultures have influenced, the planning, didactic-methodological decisions in the PLE / PEC-G classes of UFPA, and, effectively, the teachers' act, who participated in our study, in the classroom in that context. Our investigation was mainly based on theories concerning the teaching activity (CICUREL, 2007, 2011, 2013) and the didactic repertoire (CAUSA, 2012, CICUREL, 2011) and, also on the theoretical contributions of the French line ergonomics, and, in particular, to the dimensions of the analysis of the work, which are: the prescribed work, the actual work and the work represented (DANIELLOU, LAVILLE, TEIGER, 1983, AMIGUES, 2004 and LOUSADA, 2004). In addition, we have supported our reflections to studies focused on interculturality and intercultural approach in the foreign language classroom (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001; LEIVA, 2010; BESALÚ, 2002; 2004; WALSH, 2005; CONSELHO DA EUROPA, 2001; TATO, 2014). We used, as data analysis, classroom observations documented in audio and observation records, as well as interviews with teachers. The main subjects of our research were the teachers who worked in the preparatory course for the Celpe-Bras exam - between the years 2013, 2014 and 2015 - for the students of the Program Graduation Agreement (PEC-G) of the Federal University of Pará (UFPA), which come from different cultures. Our research has shown that teacher action is impacted in different ways by the diverse educational cultures present in the classroom and that is associated with the nature of the didactic repertoire of each teacher. It also pointed out that in plurilingual and pluricultural PLE classes, the teaching practices based on a more actional and intercultural approach are more effective in decreasing recurrent cultural conflicts when working with such audiences.

Keywords: Portuguese-foreign language; teacher's act; didactic repertoire; interculturality.

RÉSUMÉ

Avec ce travail, nous voulons contribuer aux études qui abordent l'enseignement-apprentissage des langues / cultures étrangères dans des classes marquées par l'hétérogénéité linguistique et culturelle des apprenants. Dans cette perspective, nous avons mené une recherche pour vérifier les impacts de la pluralité linguistique et culturelle des apprenants sur l'agir professoral dans les cours de PLE. Nous avons notamment étudié comment la présence et l'interaction des différentes cultures des groupes de PLE / PEC-G de l'UFPA, influent sur la planification, les décisions didactico-méthodologiques et sur l'agir des professeurs dans ces classes. Notre recherche s'est fondée, principalement, sur les théories qui concernent l'agir professoral (CICUREL, 2007, 2011, 2013) et le répertoire didactique (CAUSA, 2012; CICUREL, 2011), et aussi sur les apports théoriques de l'ergonomie française liés, en particulier, aux dimensions de l'analyse du travail, à savoir: le travail prescrit, le travail réel et le travail représenté (DANIELLOU, LAVILLE, TEIGER, 1983, AMIGUES, 2004, LOUSADA, 2004). En plus, nous avons fait appel, aux études centrées sur l'interculturalité et sur l'approche interculturelle dans les classes de langues étrangères (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001; LEIVA, 2010; BESALÚ, 2002; 2004; WALSH, 2005; CONSELHO DA EUROPA, 2001; TATO, 2014). Nous avons utilisé comme données d'analyse des observations en classe (enregistrées en audio et sur des fiches d'enquête) et des entretiens avec les enseignants. Les principaux sujets de notre recherche sont les enseignants qui ont assuré les cours de préparation à l'examen Celpe-Bras – pendant les années 2013, 2014, et 2015 – aux apprenants du Programme Etudiants Convention-‘Graduation’ (PEC-G) de l'Université Fédérale du Pará (UFPA). Notre recherche a montré que l'agir professoral est impacté de diverses manières par les différentes cultures éducatives présentes dans la salle de classe et que cela est lié à la nature du répertoire didactique de chaque enseignant. Elle a également mis en évidence que dans les classes plurilingues et pluriculturelles de PLE, les pratiques fondées sur une approche plus actionnelle et interculturelle sont plus efficaces pour atténuer les conflits culturels récurrents lorsque l'on travaille avec ce type de public.

Mots-clés: portugais-langue étrangère; agir professoral; répertoire didactique; interculturalité.

LISTA DE SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
DE	Divisão de Temas Educacionais
DTCE	Dicionário de Términos Clave de ELE
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
FACOM	Faculdade de Comunicação
FALE	Faculdade de Letras
FALEM	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas
GEALC	Grupo de Pesquisa “Ensino-Aprendizagem de Língua/Culturas”
IEA	Associação Internacional de Ergonomia
IES	Instituições de Ensino Superior
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LCM	Língua Cultura Materna
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LS	Língua Segunda
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PA	Perspectiva Acional
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
QECR	Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro comparativo entre trabalho na indústria e trabalho na escola	40
Quadro 2	Esquema de Representação do ensino e aprendizagem de uma língua no contexto de aula	51
Quadro 3	PEC-G – Selecionados – África – 2000 a 2015.....	110
Quadro 4	PEC-G – Selecionados – América Latina e Caribe – 2000 a 2015	110
Quadro 5	PEC-G – Selecionados – Ásia – 2000 a 2015.....	111
Quadro 6	Turma PLE/PEC-G/UFPA 2013.....	113
Quadro 7	Turma PLE/PEC-G/UFPA 2014.....	114
Quadro 8	Turma PLE/PEC-G/UFPA 2015.....	115
Quadro 9	Professores das Turmas PEC-G.....	116
Quadro 10	Principais documentos prescritivos dos docentes da pesquisa....	144
Quadro 11	Análise do trabalho docente de P1, P2 E P4.....	199
Quadro 12	Análise do trabalho docente de P3.....	213
Quadro 13	Análise do trabalho docente de P5, P6 e P7.....	224

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
O AGIR COMO OBJETO DE ESTUDO.....	21
1.1 AS AÇÕES HUMANAS.....	22
1.1.1 As principais teorias sobre as ações humanas.....	23
1.1.2 As ações humanas sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....	30
1.2 AS AÇÕES DOCENTES.....	38
1.2.1 As ações docentes e a pedagogia.....	39
1.2.2 O que é o agir docente?.....	41
1.2.3 O agir docente: tipificações e elementos constitutivos.....	44
1.3 AS AÇÕES DOS DOCENTES NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS..	49
1.3.1 A interação didática e o agir do professor de línguas estrangeiras.....	50
1.3.2 Os repertórios didáticos e as práticas de transmissão.....	55
CAPÍTULO 2	
A LÍNGUA/LINGUAGEM, A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE NO AGIR DOCENTE.....	62
2.1 A LÍNGUA/LINGUAGEM.....	63
2.1.1 A língua/linguagem como expressão do pensamento.....	63
2.1.2 A língua/linguagem como instrumento de comunicação.....	65
2.1.3 A língua/linguagem como forma de ação ou interação.....	66
2.2 A CULTURA.....	70
2.2.1 Concepções de cultura.....	71
2.2.2 Identidade cultural.....	77
2.2.3 Culturas educativas.....	81
2.3 A INTERCULTURALIDADE.....	88
2.3.1 Concepções de interculturalidade.....	90
2.3.2 Educação intercultural.....	94
2.3.3 Interculturalidade e agir docente.....	99
CAPÍTULO 3	
A METODOLOGIA DE ESTUDO.....	107
3.1 O CONTEXTO.....	108
3.1.1 O <i>lócus</i> da pesquisa: a Universidade Federal do Pará (UFPA).....	108
3.1.2 O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	109
3.1.3 O Exame Celpe-Bras.....	111
3.1.4 Os aprendentes das turmas plurilíngues e pluriculturais.....	113
3.1.5 Os docentes das turmas plurilíngues e pluriculturais.....	116
3.1.6 As condições de funcionamento do Projeto de Extensão PLE da UFPA.....	117
3.2 O MÉTODO UTILIZADO.....	119
3.3 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS.....	120
3.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	122

CAPÍTULO 4	
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	125
4.1 AS PRÁTICAS DE ENSINO NAS TURMAS DE PLE/PEC-G DA UFPA: AS DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE.....	125
4.1.1 O agir dos professores de PLE à luz da dimensão do trabalho prescrito.....	127
4.1.1.1 <i>O Novo Avenida Brasil</i>	127
4.1.1.2 <i>Os planejamentos da coordenação de curso.....</i>	134
4.1.1.3 <i>O Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras</i>	139
4.1.2 O agir dos professores de PLE das turmas plurilíngues e pluriculturais: o trabalho real em foco.....	144
4.1.2.1 <i>Práticas Comunicativo-Gramaticais.....</i>	145
4.1.2.2 <i>Práticas Comunicativo-Acionais.....</i>	155
4.1.3 O trabalho representado dos professores de PLE das turmas plurilíngues e pluriculturais.....	170
4.1.3.1 <i>O público heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural na visão dos professores de PLE.....</i>	171
4.1.3.2 <i>A representação das ações docentes nas turmas PLE/PEC-G/UFPA.....</i>	180
4.2 OS IMPACTOS DA PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO AGIR DOS PROFESSORES DE PLE/PEC-G DA UFPA: OS REPERTÓRIOS DIDÁTICOS EM FOCO.....	196
4.2.1 O repertório didático tradicional.....	198
4.2.2 O repertório didático comunicativo-tradicional.....	213
4.2.3 O repertório didático acional-comunicativo.....	223
CAPÍTULO 5	
O AGIR DOCENTE NA SALA DE PLE/PEC-G: DOS RESULTADOS A PROPOSIÇÕES DE FORMAÇÃO.....	245
5.1 OS SABERES TEÓRICOS E DE <i>EXPERTISE</i> PROFISSIONAL NO AGIR DOS PROFESORES-ESTAGIÁRIOS DAS TURMAS PLE/PEC-G/UFPA.....	246
5.2 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL COMPLEMENTAR COM FOCO NO PÚBLICO PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL.....	251
5.3 POR UM AGIR DOCENTE ACIONAL NAS TURMAS DE PLE PLURILÍNGUES E PLURICULTURALS.....	255
5.4 POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NA SALA DE PLE/PEC-G PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL.....	263
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
REFERÊNCIAS.....	287
APÊNDICES.....	298
ANEXOS.....	319

INTRODUÇÃO

A presença de turmas de Português Língua Estrangeira (PLE), heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, é relativamente recente no contexto brasileiro. Em razão disso, os estudos que abrangem esse público em particular são ainda bastante escassos em nosso campo acadêmico. Tendo-se em vista a formação cada vez mais frequente de turmas de PLE dessa natureza – ocasionada sobretudo pela necessidade de preparar estrangeiros para submeter-se ao exame Celpe-Bras¹, tais como os alunos participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante, PEC-G)² e do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)³, além de distintos profissionais estrangeiros que emigram para o Brasil e precisam revalidar seus diplomas – mostra-se necessário investir em pesquisas que tenham como escopo o agir docente em ambientes de ensino de PLE plurilíngues e pluriculturais. A necessidade desse investimento se revela também quando levamos em conta que, em geral, as licenciaturas em Letras-Língua Estrangeira (LE) de nosso país formam professores, quase que exclusivamente, para atuar em salas de aula homogêneas do ponto da língua-cultura materna dos aprendentes, isto é, preparam docentes para ensinar línguas-culturas estrangeiras para alunos brasileiros, fato que evidencia uma escassez de profissionais devidamente preparados para atuar, no Brasil, em turmas culturalmente heterogêneas.

Além disso, várias IES credenciadas no PEC-G, entre estas a UFPA, não dispõem de recursos financeiros e humanos destinados a custear especificamente o curso de PLE, o que obriga as coordenações do curso a recorrer a professores-estagiários voluntários, em sua maioria alunos das graduações em Letras dessas IES. Obviamente, admitir estagiários atuando na regência de turmas PEC-G demanda particular atenção das coordenações no sentido de proporcionar a esses

¹ O Celpe-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo Brasil.

² O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) seleciona estrangeiros, entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. O Programa foi desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares.

³ O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado oficialmente em 1981, oferece bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

estagiários orientações didático-metodológicas direcionadas para o trabalho docente com o público plurilíngue e pluricultural. Essa atenção, no entanto, é demandada não apenas porque se trata de estudantes em formação e, portanto, receber orientações pedagógicas faz parte do processo de estágio, mas também porque o ensino e aprendizagem de LE em ambientes culturalmente heterogêneos, conforme já frisamos, não tem sido objeto de reflexão na quase totalidade dos cursos de Letras ofertados no âmbito nacional, o que faz com que esses estagiários iniciem sua experiência laboral nesse contexto específico de ensino sem ter os saberes (teóricos e práticos) necessários para embasar sua atuação em sala de aula. Essas condições de funcionamento de várias turmas de PLE/PEC-G reforçam sobremaneira a necessidade de pesquisas voltadas para o agir docente em contextos marcados pela pluralidade linguístico-cultural⁴.

Nosso interesse de estudo pelas práticas de ensino de professores de PLE em turmas heterogêneas do ponto de vista da língua-cultura materna (LCM) dos alunos vem se delineando desde nosso ingresso, em 2013, no Grupo de Pesquisa “Ensino-Aprendizagem de Línguas/Culturas (GEALC)”⁵, onde atuamos na linha de pesquisa “Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural.”⁶. No âmbito desta pesquisa, fomos levado a conviver com a realidade da sala de PLE/PEC-G – particularmente nas turmas vinculadas à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA – e, desse modo, a dedicar uma atenção especial ao agir docente.

Assim que iniciamos as nossas observações e registros de práticas nessas turmas, percebemos de pronto que se tratava de um contexto de ensino de língua/cultura estrangeira totalmente diferente de outros que já havíamos vivenciado antes. De fato, no período de 2003 a 2009, atuamos como professor de Português como Língua Materna (PLM), no ensino fundamental, e de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), no ensino médio e em cursos de idiomas. A partir de 2010, passamos a atuar como formador de professores de ELE na UFPA. Em todas essas

⁴ No âmbito deste estudo, utilizamos as expressões “pluralidade linguístico-cultural” e “heterogeneidade linguístico-cultural” como sinônimas. Do mesmo modo, utilizamos a expressão “turmas plurilíngues e pluriculturais” como sinônima de “turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural”.

⁵ Este grupo de pesquisa é coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (UFPA).

⁶ Objetiva investigar *práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático nas aulas de língua estrangeira em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural*. Interessa-se tanto pela problemática da elaboração didática quanto pela efetivação desta em sala de aula.

experiências, o perfil das turmas era basicamente o mesmo: todas homogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, ou seja, todas formadas por alunos brasileiros e, em sua quase totalidade, paraenses, que estudavam PLM de forma obrigatória, no caso de nossa experiência no ensino fundamental, ou que estudavam ELE como opção de língua estrangeira (LE) para o vestibular de diferentes universidades, no caso de nossa experiência no ensino médio. Estudavam, também, para se apropriar dessa língua/cultura para viajar ou fazer provas de proficiência, no caso de nossa experiência nos cursos de idiomas e, ainda, para dominar a língua/cultura estrangeira objeto de sua formação docente, no caso de nossa experiência como professor-formador na UFPA. Em suma, nenhuma dessas vivências havia nos colocado diante de um contexto de trabalho docente marcado pela pluralidade linguístico-cultural dos alunos.

De todo modo, apesar dessa nossa inexperiência com públicos plurilíngues e pluriculturais, o tempo de atuação que já acumulávamos como professor de ELE e, sobretudo como professor-formador nessa área, proporcionou-nos uma clara percepção de que as aulas de PLE nesse contexto eram visivelmente influenciadas pelo fato de as turmas PEC-G serem constituídas de alunos cujas línguas-culturas eram bastante diferentes. Esse perfil plurilíngue e pluricultural das turmas, em algumas situações, parecia impactar positivamente o ensino, a aprendizagem e a abertura em relação a realidades linguísticas e culturais diferentes; porém, noutras situações, parecia impactá-los de modo negativo, ocasionando conflitos de ordem cultural (entre alunos e também entre alunos e professores), desinteresse de alguns alunos pelas aulas de PLE e dificultando o processo de apropriação da língua portuguesa e da cultura brasileira. Diante disso, passamos a nos indagar: Quais os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural no agir dos professores de PLE? Por que essa heterogeneidade impacta o agir docente de diferentes modos? Haveria uma relação entre esses diferentes impactos e as escolhas didático-metodológicas dos professores? Entre esses impactos e a formação docente de um modo geral? Quais seriam os fatores determinantes para favorecer o agir docente nesse contexto e, assim, evitar ou minimizar os impactos negativos?

Essas questões conduziram nosso olhar para o trabalho docente nessas turmas de PLE com o propósito de compreender os efeitos dessa heterogeneidade no ensino e na aprendizagem da língua/cultura. Percebemos que refletindo sobre questões como essas, poderíamos, ao mesmo tempo, colaborar para as pesquisas

sobre o agir docente em turmas plurilíngues e pluriculturais; oferecer contribuições relevantes para a formação docente na área de LE no Brasil (em virtude da presença cada vez mais frequente desse tipo de público no país) e, principalmente, contribuir para uma apropriação de qualidade da língua portuguesa e da cultura brasileira por parte dos alunos PEC-G, que necessitam fazer o exame Celpe-Bras e, se aprovados, conviver com os brasileiros durante seus estudos universitários.

Decidimos, pois, empreender este estudo no âmbito de nosso doutorado partindo da hipótese de que a heterogeneidade linguístico-cultural das turmas de PLE/PEC-G/UFGA impacta o agir docente de diferentes modos em função do *repertório didático* (CAUSA, 2012; CÍCUREL, 2011) de que cada professor dispõe. Em outras palavras, pressupomos que os impactos dessa heterogeneidade sobre o agir dos professores de nossa pesquisa toma diferentes contornos (positivos ou negativos) em função dos saberes (tanto os teóricos quanto os de *expertise* profissional), das representações e dos modelos de ensino com os quais esses docentes tiveram contato, ao longo de sua vida e dos quais se apropriaram para construir seu repertório didático.

Nessa perspectiva, procedemos ao presente estudo com o objetivo principal de *aferir os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes sobre o agir docente nas aulas de PLE.*

Mais especificamente, visamos:

- I. Descrever e analisar o agir docente na sala de PLE/PEC-G plurilíngue e pluricultural;
- II. Delinear os repertórios didáticos dos professores participantes da pesquisa;
- III. Explicitar tanto os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes de PLE/PEC-G sobre o agir docente, quanto sua relação com os repertórios didáticos;
- IV. Propor orientações de formação docente que possam contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino de PLE nas turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural.

Tendo em vista o alcance dos objetivos visados na pesquisa, este texto foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discorreremos sobre o primeiro dos eixos teóricos que sustentam a presente investigação, qual seja, *o agir docente*. De modo particular, ancoramo-nos nos postulados de Cícurel (2011), que trata, entre outras questões pertinentes, do agir docente e do repertório didático como

categorias fundamentais para compreender mais satisfatoriamente o trabalho docente na sala de LE. Para discutir as bases da teoria do agir docente, abordamos, antes de tudo, as ações humanas a partir de diferentes perspectivas teóricas (BRONCKART, 2004; 2006; 2008; RICŒUR, 2015/1977; HABERMAS, 1998; WEBER, 2002; LEONTIEV, 1979; SCHÜTZ, 1998; BULEA, 2010; SCHWARTZ, 2003) e também sobre construtos teóricos relacionados à ergonomia, principalmente a de linha francesa, com especial atenção às dimensões de análise do trabalho que essa teoria propõe, a saber, *trabalho prescrito, trabalho real e trabalho representado* (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1983; AMIGUES, 2004; LOUSADA, 2004).

Em seguida, voltamo-nos para as ações docentes e, mais precisamente, para as particularidades concernentes às ações de professores de línguas estrangeiras em sala de aula (CICUREL, 2007; 2011; 2013; TARDIF, 2001; 2014; MOIRAND; CICUREL, 1986; BEACCO, 2010). O foco aqui é sobretudo a noção de repertório didático. À luz de Cicurel (2011) e de Causa (2012), discutimos como os repertórios didáticos se constroem e como eles podem determinar o *modus operandi* de um professor de LE no decurso de suas ações em sala de aula.

No segundo capítulo, refletimos acerca de diferentes saberes relacionados ao repertório didático do professor de línguas estrangeiras, notadamente aqueles referentes aos contextos de ensino marcados pela pluralidade linguístico-cultural. Assim, desenvolvemos uma discussão, primeiramente, sobre as concepções de língua/linguagem e de seu ensino, assentados em autores como Geraldí (1984), Koch (1992), Travaglia (1997), Bakhtin/Volochinov (1929/2006), Fuza *et al.* (2011), Perfeito (2005; 2007) e Oliveira e Wilson (2012). Depois, discutimos conceitos de cultura, sobretudo, a partir dos estudos de Besalú (2002; 2004), Reija *et alii* (2009), Abdallah-Preteille (1996; 2001) e Malgesini e Giménez (1997) e, ainda, as noções de Identidade cultural (RAJAGOPALAN, 2006; KLEIMAN, 2006; HALL, 2003; LOPES, 2006; REVUZ, 2001; CORACINI, 2003), Cultura Educativa (MARTÍN, 2007; CHISS, 2013; CADET, 2006; CICUREL, 2011; DARMON-SHIMAMORI, 2010). E, por fim, abordamos uma categoria que elegemos como o segundo eixo teórico em que está assentada esta pesquisa: a interculturalidade. Para isso recorreremos, de modo particular, aos estudos de Abdallah-Preteille (2001), Beacco (2000), Touraine (1998) e Walsh (2005). Encerramos este capítulo refletindo sobre a importância da interculturalidade e de conceitos correlatos para fundamentar um agir docente em contextos marcados pela pluralidade linguístico-cultural. De modo geral, as

contribuições que mobilizamos dos teóricos convocados neste capítulo contribuíram de modo decisivo para nossa percepção e compreensão dos efeitos que o encontro de diferentes culturas educativas, em turmas de PLE/PEC-G, pode ter no agir docente.

No terceiro capítulo, expomos a metodologia do estudo por nós realizado. De início, descrevemos o contexto institucional em que esses professores de PLE atuam, visando situar suas ações docentes. Nessa descrição, apresentamos um breve panorama histórico da UFPA, seguido de uma exposição sucinta tanto do convênio PEC-G, quanto do exame Celpe-Bras. Ademais, apresentamos os sujeitos de nossa pesquisa e discorremos sobre as condições de funcionamento do Projeto de Extensão PLE da UFPA, que é responsável pela oferta do curso de PLE para os alunos PEC-G. Na sequência, expomos a abordagem metodológica adotada, o processo de geração e de tratamento dos dados e nossos procedimentos de análise.

O quarto capítulo é o da análise dos dados. Na primeira parte, analisamos o agir dos professores de nossa pesquisa, baseando-nos, principalmente, nas dimensões de análise do trabalho oriundas da ergonomia de linha francesa. Primeiramente, investigamos a dimensão prescrita do trabalho dos docentes, recorrendo para isso aos documentos que consideramos prefigurativos de seu agir. Em seguida, voltamo-nos para a dimensão real do agir desses professores, utilizando como dados as práticas de ensino que registramos aquando de nossas observações de pesquisa. Para encerrar esta primeira etapa do capítulo de análise, analisamos a dimensão representada do trabalho docente. Por meio das entrevistas que realizamos com os professores pesquisados, discutimos a visão que estes têm de seu próprio agir nas turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais em que atuam(aram).

Com base nas reflexões que esse primeiro momento de análise nos proporcionou acerca de nosso contexto de investigação e, precisamente, nas conclusões suscitadas ao cruzarmos as três dimensões do trabalho docente que analisamos, categorizamos os repertórios didáticos dos professores investigados. Em seguida, empreendemos uma discussão acerca dos impactos que a pluralidade linguístico-cultural tem no agir dos professores das turmas PLE/PEC-G da UFPA e como esses impactos se relacionam com a natureza dos repertórios didáticos identificados no âmbito deste estudo.

Inspirado nos principais resultados que a análise dos dados nos proporcionou, apresentamos no quinto e último capítulo nossas proposições para uma formação docente capaz de viabilizar os aportes teóricos e práticos para um repertório didático e um agir docente mais alinhados às necessidades e objetivos de aprendizagem do alunado de PLE/PEC-G da UFPA.

Por fim, nas considerações finais, fazemos um retrospecto dos objetivos traçados no início deste estudo, relacionando-os às conclusões que emergiram através da análise dos dados. De igual modo, retomamos nossa hipótese de pesquisa com vistas a explicitar se esta foi corroborada, ou não, a partir das análises realizadas.

CAPÍTULO 1

O AGIR COMO OBJETO DE ESTUDO

De acordo com Cicurel (2011), a interação na sala de aula é um fenômeno complexo que se desenrola com uma parcela de incerteza, pois o professor lida, ao mesmo tempo, com elementos que estão em planos diferentes e que se imbricam, quais sejam: a matéria a ensinar, o programa, os públicos, as metodologias... Desse modo, o professor se vê diante de escolhas a serem feitas e, conseqüentemente, de dilemas⁷. Afinal, como agir em sala de aula considerando todos esses elementos? A investigação que levamos a cabo volta-se exatamente para essa problemática.

Consideramos, no entanto, que para entender adequadamente as ações de um professor, é necessário, primeiramente, refletir sobre a(s) concepção(ões) de agir humano, uma vez que, como qualquer outra atividade, uma análise do agir docente deve se fundamentar em diferentes reflexões suscitadas em estudos que tenham como escopo o ser humano: seu desenvolvimento e suas ações.

Dessa feita, torna-se imprescindível, para os objetivos a que se propõe o presente estudo, recorrer, inicialmente, a abordagens teóricas do estatuto dos processos praxiológicos (o agir, a atividade, a ação, a prática, o trabalho etc.) e à função que este exerce no desenvolvimento das pessoas (suas ações humanas, de modo geral) e na sua formação profissional (desenvolvimento de capacidades de ação, bem como seu aprimoramento, no âmbito de sua atividade laboral).

Discorreremos, pois, sobre as ações humanas a partir de diferentes perspectivas teóricas e de diferentes autores com vistas, sobretudo, a construir um quadro teórico coerente e profícuo que nos permita situar e desenvolver nossa discussão no que diz respeito ao agir docente e, mais precisamente, ao agir de professores de português como língua estrangeira (PLE) em contexto de diversidade linguístico-cultural, nosso objeto de análise.

⁷ Cambra Giné (2003) estima que faz parte da condição docente ter de operar com escolhas em situações didáticas e dá alguns exemplos de dilemas: responder a pedidos institucionais ou estar próximo de pedidos pessoais dos estudantes; prestar atenção ao grupo ou se colocar à escuta do indivíduo; privilegiar a harmonia do grupo ou zelar para que o programa seja seguido.

1.1 AS AÇÕES HUMANAS

De acordo com Bronckart (2008), a problemática do estatuto e das condições do agir humano é um tema central da pesquisa filosófica e das diversas correntes das Ciências Humanas/Sociais. No entanto, o agir humano deixou de ser objeto de pesquisa durante muitos anos em decorrência da supremacia da corrente estruturalista nos anos 60, o que resultou numa supervalorização das estruturas e das regras e num apagamento da importância do sujeito, do ator e do autor.

Segundo Leurquin e Peixoto (2011), a partir dos anos 80, com o enfraquecimento e a queda do comunismo como modelo político, ocorreu a restauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano, através do aprofundamento das características da linguagem, e da relação entre o agir e a linguagem e os problemas envolvidos nos processos de mediação formativa para o desenvolvimento dos sujeitos.

Com base em seus estudos sobre o agir, Cicurel (2011) destaca a existência de uma corrente de pensamento (comum, mas não unitária) entre as áreas da filosofia, das ciências sociais e das ciências da educação que se designa “teorias da ação” e cujo objeto é globalmente refletir sobre a ação humana. São representantes dessa corrente filósofos como P. Ricœur (semântica da ação), H. Gadamer (abordagem hermenêutica da ação), J. Habermas (agir comunicacional), assim como os sociólogos M. Weber (os determinantes da ação), A. Schütz (os motivos da ação), B. Lahire (as molas da ação), psicólogos da linguagem como J.P. Bronckart (o agir sociodiscursivo) e, ainda, pesquisadores de diferentes campos, como Ferreira (2008) que se dedica à análise das ações no ambiente de trabalho (Ergonomia da atividade).

Assim, para compreender algumas das teorias da ação supracitadas, apresentamos a seguir – principalmente a partir dos estudos de Bronckart (2004; 2006; 2008), Weber (2002), Ferreira (2008) e Bulea (2010) – uma síntese das teorias da ação humana com base em correntes de estudo da filosofia, da psicologia, da sociologia e, ainda, da Ergonomia da atividade. Num segundo momento, abordamos os contributos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para a compreensão das ações humanas.

1.1.1 As principais teorias sobre as ações humanas

Bronckart (2004; 2006; 2008), ao escolher o agir como unidade de análise, recorreu a algumas das teorias da ação supracitadas, anteriores à sua, para poder fundamentar muitos de seus postulados relativos às ações humanas. Para o entendimento do agir humano, esse autor destaca, no âmbito da Filosofia Analítica, os estudos de Wittgenstein em dois momentos. O primeiro é em *Tractatus* (1922) no qual este último procura demonstrar que as estruturas proposicionais da linguagem são traduções fiéis de uma lógica preexistente do mundo. Esse intento, segundo Bronckart, fracassou, sobretudo por conta da ausência de um meio de acesso independente (da linguagem) a essa suposta lógica do mundo e, também, porque Wittgenstein passou a considerar a evidente diversidade das línguas naturais. Tais fatos conduziram a um segundo momento apontado por Bronckart em que esse autor se volta para a análise dos diversos tipos de regras que caracterizam os processos de representação do mundo na e pela linguagem.

Esta segunda análise, conforme Bronckart (2008),

levou Wittgenstein a se interrogar sobre o efeito que as diversas estruturas linguageiras exercem sobre o próprio estatuto das unidades (ou palavras) que organizam e, sobretudo, sobre os elementos que explicam ou condicionam a diversidade da linguagem (BRONCKART, 2008, p. 16).

Esses questionamentos conduzem ao entendimento de que a linguagem só existe na prática, ou seja, nos jogos de linguagem, que são heterogêneos e estão em constante mudança, tal como ocorre com as formas que as ações humanas assumem. Portanto, as práticas linguageiras seriam instrumentos de regulação do *agir geral*, uma vez que é no âmbito desses jogos de linguagem que se elaborariam os conhecimentos humanos.

Bronckart destaca, também, o trabalho de Anscombe (2001) para a compreensão da noção de agir humano. Esta autora procurou identificar e caracterizar os fenômenos humanos passíveis de pertencer à ordem do agir. A partir daí, ela propôs uma distinção entre acontecimentos que se produzem na natureza e o agir humano. Segundo a autora, apenas este agir, justamente por ser realizado pelo homem, pode ser considerado ação, uma vez que é movido por uma intencionalidade.

Ricœur (2015/1977), em sua teoria intitulada “semântica da ação”, também discute a distinção entre ação e simples acontecimentos. De acordo com o autor, toda ação implica um agente que, quando realiza uma intervenção no mundo, aciona capacidades mentais e comportamentais (um poder-fazer), determinados motivos ou razões (o porquê do fazer) e determinadas intenções (os efeitos esperados do fazer). Portanto, para o autor, são as capacidades, os motivos e as intenções que definem a responsabilidade assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação.

Bronckart, apesar de considerar pertinente a semântica da ação para o entendimento do agir humano, entende que ela tem suas limitações. Influenciada pela teoria ilocucionária de Searle, a semântica da ação considera o agir como produção de um ator solitário e não como uma entidade dialógica que é influenciada por fatores sociais, históricos e semióticos, portanto, situado e influenciado sócio historicamente. Desse modo, conforme Peixoto (2011), “embora a ação seja um recorte individual da *atividade*, esse *agir* tem sempre um caráter de interação, uma vez que a *atividade* é sempre coletiva” (p.53).

Também colaboram para a construção da noção de agir humano os estudos de Habermas (1999), especificamente, a teoria da atividade humana e a teoria do agir comunicativo. De acordo com Habermas, o princípio da teoria da atividade humana é o de que qualquer atividade se desenvolve a partir de representações coletivas organizadas em três sistemas chamados de mundos (formais ou representados), quais sejam: *mundo objetivo* (representação dos objetos do mundo) *mundo social* (regras e convenções sociais) e *mundo subjetivo* (conhecimento sobre as características individuais e internas de cada humano).

Esses três mundos supracitados, complementa Bronckart, constituem-se como sistemas de coordenadas formais. Considera-se, pois, que qualquer agir é produzido no contexto do mundo objetivo, o agente exibe pretensões à verdade dos conhecimentos, verdade essa que condiciona a eficácia da intervenção no mundo, constituindo assim uma dimensão do agir chamada “agir teleológico”. Leva-se em conta, também, o fato de que qualquer agir é produzido no contexto do mundo social: o agente exibe pretensões à conformidade em relação às regras e valores que esse mundo organiza, o que constitui uma segunda dimensão do agir chamada de “agir regulado por normas”. Por fim, tendo em vista que o agente está também inserido no contexto do mundo subjetivo, ele também exibe pretensões à

autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, constituindo, pois, uma terceira dimensão do agir: “o agir dramático”. Bronckart (2008, p. 23) ressalva que “essas três dimensões não são (necessariamente) tipos de agir, mas identificam, de algum modo, os ângulos sob os quais um agir humano pode ser avaliado”.

Já Habermas (1999) postula que os seres humanos dispõem de duas categorias de agir, quais sejam: a) o agir praxiológico – o agir finalizado em relação aos três mundos (no sentido de que esse agir visa a produzir um efeito nesses mundos), fato que implica incluir as três dimensões do agir: o agir teleológico, o agir regulado por normas e o agir dramático. b) o agir comunicativo – em outras palavras, as práticas languageiras, que não visam diretamente obter um efeito no ou sobre o mundo, mas sim estabelecer um acordo necessário para a realização social das diversas formas do agir praxiológico.

Segundo Bronckart (2008), o agir comunicativo de Habermas é, na verdade, fundamentalmente articulado ao agir praxiológico. Desse modo,

O agir comunicativo é o instrumento por meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas de agir praxiológico e, na medida em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são (mais ou menos) conhecidos pelos atores, o agir comunicativo também é o organizador das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e, portanto, também é o regulador de suas intervenções efetivas (BRONCKART, 2008, p. 25).

Em suma, sem agir comunicativo, não poderia haver desenvolvimento das formas de agir praxiológico atestáveis nos seres humanos.

Outra contribuição pertinente de Habermas (1999) para a noção de agir é a análise do mundo vivido e de suas relações com os mundos formais. Ao “mundo vivido” estão relacionadas as dimensões do estado de um agente no momento em que este se engaja em um agir comunicativo e/ou em um agir praxiológico. Habermas considera que esse mundo vivido fornece ao agente uma forma de pré-compreensão do contexto do agir e, ainda, que este se constitui como um reservatório de convicções e de hipóteses (sempre implícitas) sobre aquilo a que pode levar esse agir, quer seja de ordem comunicativa, quer seja de ordem estritamente praxiológica. Quanto ao engajamento no agir, o autor afirma que este se traduz por uma confrontação entre os elementos do mundo vivido e os sistemas de conhecimento dos mundos formais, a partir dos quais se fazem as avaliações

sociais do agir. Por fim, ele esclarece que entre os mundos formais e o mundo vivido instaura-se uma relação dialética que é o maior fator de desenvolvimento humano.

No quadro da sociologia, os estudos de Weber (2002/1922) são igualmente pertinentes para a análise do agir humano. Para este pensador, a Sociologia tem como objeto todo tipo de atividade social e exerce o papel de “compreender a atividade social e explicar seu desenvolvimento e seus efeitos” (WEBER, 2002/1922, p. 28). O autor advoga a favor de uma ciência social que entenda os fatos humanos e que tenha como principal argumento o de que a ação humana é radicalmente de inspiração subjetiva. Para ele, o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito, nem muito menos explicado com base apenas em características exteriores e observáveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos e ações muito diferentes. Nesse contexto de discussão, Weber (2002/1922) propõe o seguinte conceito de ação⁸:

Por “ação” deve-se entender uma conduta humana (quer consista em um fazer externo o interno, quer consista em um omitir ou permitir) sempre que o sujeito ou sujeitos da ação atribuam a ela um sentido subjetivo. A “ação social”, portanto, é uma ação em que o sentido mencionado por seu sujeito ou sujeitos está referido à conduta de outros, orientando-se por esta em seu desenvolvimento (WEBER, 2002/1922, p. 5)⁹.

Nessa perspectiva, a análise das ações consiste em: a) elaborar um tipo de agir puro (tipo ideal); b) examinar em que a atividade real se diferencia do tipo puro e; c) tentar identificar os fatores que explicam essa distância entre atividade pura e a atividade real. A partir dessa metodologia de análise, Weber propõe quatro formas de orientação da ação social, quais sejam:

1) racional de acordo com os fins: determinada por expectativas no comportamento tanto de objetos do mundo exterior como de outros homens, e utilizando essas expectativas como “condições” ou “meios” para alcançar fins próprios racionalmente sopesados e perseguidos. 2) racional de acordo com valores: determinada pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma que se possa interpretá-lo – próprio e absoluto de uma determinada conduta, sem relação alguma com o resultado, ou seja puramente em méritos desse valor. 3) afetiva, especialmente emotiva, determinada por afetos e estados sentimentais

⁸ Nesta tese, as traduções das citações em espanhol e inglês são de nossa responsabilidade. Já as traduções de citações em francês são de responsabilidade da Profa. M.sc. Edirnelis Santos, companheira de pesquisa no GEALC.

⁹ No original: “Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo”.

atuais. 4) tradicional: determinada por um costume arraigado (WEBER, 2002, p. 20)¹⁰.

No âmbito da Psicologia, entre muitos estudos, destaca-se o trabalho de Leontiev (1979). Este, como uma forma de continuidade de um projeto de Vygotsky – a instauração de uma unidade da ordem do agir significativa como unidade central das Ciências humanas – propôs a “teoria da atividade”. De modo geral, essa teoria propõe, com base nas teses marxistas, que os conhecimentos e as obras dos seres humanos não são simples reflexos da organização preexistente do mundo (empirismo), nem resultado do funcionamento das capacidades mentais inatas (racionalismo). São, na verdade, o produto de suas práticas que são determinadas sócio historicamente. Em outras palavras, “é o agir socializado o motor do desenvolvimento humano, porque é por meio dele que se realiza qualquer reencontro entre os indivíduos e o seu meio ambiente” (BRONCKART, 2008, p. 64-65).

A partir desse contexto, Leontiev, ao analisar a estrutura da atividade especificamente humana, diferencia “atividade” (no sentido restrito) de “ação” e “operação”.

Por “atividade” ele considera qualquer organização coletiva dos comportamentos orientada por uma finalidade ou que visa a um objeto determinado. Nesse nível geral de análise, acrescenta Bronckart (2008, p. 65), “não se prejudica o estatuto dos mecanismos de gestão do agir coletivo, que podem ser de ordem biológica (inscritos no potencial genético, como ocorre com as abelhas) ou de ordem sócio-histórica”. Por isso, esse entendimento pode ser aplicado tanto à vida animal quanto à vida humana.

À “ação”, Leontiev atribui o agir coletivo referente a objetivos que os agentes se propõem a atingir ou dos quais têm consciência. Vista desse modo, a ação torna-se algo específico aos seres humanos por estes terem a capacidade de construir representações dos efeitos prováveis da atividade que realizam individual ou coletivamente.

¹⁰ No original: “1) racional con arreglo a fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. 2) racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor – ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se le interprete – propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor, 3) afectiva, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y 4) tradicional: determinada por una costumbre arraigada”.

Quanto à “operação”, o autor considera ser o agir no âmbito dos processos particulares que se desenvolvem para que se realize uma ação. Trata-se do modo como uma ação é realizada ou como um objetivo é alcançado. Vale mencionar que, para Bronckart (2008), a “atividade”, a “ação” e a “operação”, do modo como expusemos aqui, não podem ser consideradas três entidades distintas, mas níveis diferentes de apreensão de um agir socializado, de uma “práxis” generalizada.

É também relevante, dentro desse quadro, a concepção de ação proposta tanto por Bühler (1934 *apud* BRONCKART, 2006), quanto por Schütz (1998). Eles entendem ação como um processo de pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas, internas ou externas. Nessa concepção, o sujeito individual assume um papel de destaque: o de “piloto” da ação. No entanto, tal ação não é fácil de realizar, uma vez que este piloto está sempre submetido a restrições sociais múltiplas que o obrigam a pilotar, sempre, ainda que sem rumo definido. Segundo Bronckart (2006), uma concepção como essa coloca em proeminência as transformações que marcam o desenvolvimento temporal da ação e, ainda, o fato de que o resultado de uma ação nem sempre será aquele que o agente imaginou quando de seu início.

É também possível buscar compreender o agir humano por meio de trabalhos realizados na área da Ergonomia, desenvolvidos por psicólogos, sociólogos e por profissionais das ciências econômicas que se interessam pela análise da relação homem e trabalho. Segundo Ferreira (2008), a definição pioneira de ergonomia vem de um de seus fundadores na Europa, o inglês Murrel (1969 *apud* FERREIRA, 2008) que a define como o:

Estudo científico da relação entre o homem e seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, o termo ambiente não se refere apenas ao contorno ambiental, no qual o homem trabalha, mas também a suas ferramentas, seus métodos de trabalho e à organização deste, considerando-se este homem, tanto como indivíduo quanto como participante de um grupo de trabalho (...). Na periferia da ergonomia (...) estão as relações do homem com seus companheiros de trabalho, seus supervisores, gerente e com sua família (MURREL, 1969 *apud* FERREIRA, 2008, p. 91).

No entanto, adverte Ferreira (2008), essa não é a definição que comumente vem sendo adotada na literatura da área. A definição adotada em agosto de 2000 pela Associação Internacional de Ergonomia (IEA) tem sido a mais citada nas pesquisas atuais, qual seja:

A ergonomia (ou o estudo dos fatores humanos) tem por objetivo a compreensão fundamental das interações entre os seres humanos e os outros componentes de um sistema. Ela busca agregar ao processo de concepção teorias, princípios, métodos e informações pertinentes para a melhoria do bem-estar do humano e a eficácia global dos sistemas (FERREIRA, 2008, p. 91).

Embora essas definições supramencionadas falem bastante das características importantes que essa área concentra para uma abordagem de qualidade da análise do trabalho, Ferreira (2008, p.91) enfatiza que o mais importante é que “o objeto de estudo, análise e intervenção da ergonomia da atividade é a interação entre os indivíduos e um determinado contexto de trabalho”.

Temos consciência de que as diferentes abordagens teóricas até aqui arroladas contribuem sobremaneira para uma compreensão preliminar do estatuto do agir. No entanto, parece evidente que nenhuma delas oferece um modelo capaz de integrar diferentes perspectivas do agir humano. Sobre essa divergência na compreensão do agir, Bulea (2010, p.81) acredita que se trata de uma “prova de que a apreensão desse ‘objeto’ é necessariamente plural, e depende assim quase inelutavelmente de um debate de conhecimento, ou de um debate de ordem *gnosiológica*, visando ao agir”. Isto, porém, não significa que esse debate não possa ser levado a cabo igualmente com os próprios actantes ou trabalhadores, mesmo que tenha de ser realizado sob outras modalidades.

É, pois, com base numa perspectiva “plural” e “multiforme” que se deve considerar “a compreensão do agir (ou do trabalho) por pessoas concernentes ao agir ou ao trabalho” (BULEA, 2010, p.81). Essa perspectiva visa, sobretudo, considerar a realidade ativa, evolutiva e não predeterminada das produções interpretativas relativas às ações humanas, evitando-se, portanto, ancorar-se tão somente em elementos colocados em proeminência pelos teóricos.

Bulea (2010) discute também a necessidade de distinguir, sem provocar separação, as vertentes ontológica e gnosiológica do agir. Para a autora, a primeira vertente diz respeito à ordem mundana da prática humana, ao passo que a segunda refere-se à ordem do próprio debate tomado como um conjunto de conhecimentos, representações e pontos de vista dirigidos a esse agir no mundo. É, portanto, em decorrência dessa distinção entre essas duas vertentes que a ontológica passa a ter condições de se transformar em objeto de interpretação e de construção de representações e de conhecimentos novos, individuais e coletivos. A construção

dessas representações e conhecimentos, de acordo com essa pesquisadora, ocorre, fundamentalmente, na atividade languageira.

Embora não seja nosso objetivo situar nossa pesquisa exclusivamente no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, discutimos, a seguir, a noção de agir humano à luz de suas teorias. Consideramos pertinente essa discussão porque utilizamos, em nosso estudo, algumas categorias de análise propostas tanto por Bronckart (2004; 2006; 2008), quanto por Bulea (2010) cujos trabalhos seguem a abordagem interacionista sociodiscursiva e focalizam, sobretudo, as propriedades dinâmicas da atividade languageira e seu estatuto no funcionamento humano.

1.1.2 As ações humanas sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Delinear a noção de agir humano, principalmente em se tratando de uma pesquisa na área de ensino de línguas como a nossa, demanda que façamos uma reflexão sobre o quadro epistemológico do ISD, focalizando, sobretudo, suas vertentes analíticas que podem melhor favorecer uma descrição do agir em contextos laborais. Expomos, pois, de modo sucinto, as bases teóricas que fundamentam o ISD e, em seguida, seus contributos para uma análise das ações humanas.

De acordo com Bronckart (2004), o ISD deve ser entendido, sobretudo, como “um projeto” (p. 38) e, ainda, como “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p.10) que concebe as práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento do homem. Suas ideias ganham proeminência nos anos 80, a partir das reflexões de um grupo de estudiosos da Universidade de Genebra inspirado, sobretudo, nos postulados de Vygotsky (na área do desenvolvimento cognitivo humano), nos de Saussure, Volochinov e Bakhtin (na área da linguagem) e, ainda, nos de Habermas e Ricoeur (na área sóciofilosófica).

Considerando as bases do ISD, Pinto (2012) enfatiza que esta teoria não deve ser levado em conta, nem como um modelo para análise de discursos, nem uma teoria linguística. O ISD deve ser entendido, na realidade, como um posicionamento epistemológico-político que considera que o funcionamento humano geral deve integrar dimensões cognitivas, sociais, afetivas, semióticas. Desse modo, estabelece-se um posicionamento contrário à herança positivista que previa uma segmentação bem marcada das disciplinas e subdisciplinas.

De acordo com Bronckart (2008), os princípios gerais que fundamentam o quadro teórico do ISD podem ser resumidos em três grandes ideias.

A primeira delas é que o desenvolvimento humano e, principalmente, as condições de manifestação do pensamento consciente, só deve ser considerado como um aspecto da problemática geral da evolução do universo material, aderindo-se, pois, aos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo.

O *materialismo* postula que o universo é apenas matéria em constante atividade e todos os objetos que este contém são realidades propriamente materiais, incluindo os processos de pensamento humano.

O *monismo*, por sua vez, afirma que, embora alguns desses objetos sejam representados como físicos (inscritos no espaço) e que outros sejam revelados como psíquicos (aparentemente não inscritos no espaço), trata-se tão somente de uma diferença relativa ao fenômeno e não uma diferença de essência.

Por fim, o princípio do *evolucionismo* destaca que, durante a evolução do universo, a matéria ativa concebeu objetos cada vez mais complexos, particularmente, a objetos vivos, em um processo geral, no qual cada objeto produz os mecanismos de sua própria organização. Isso implica, também, que as propriedades da organização interna dos objetos correspondem às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo.

A segunda grande ideia é que a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica ou, nos termos do próprio Bronckart (2008, p.110), “em uma perspectiva que implica um necessário viés dialético”. O autor explica que não se pode conceber a genealogia humana em termos de uma linha direta e contínua, mas em termos de uma linha indireta ou descontínua.

A terceira grande ideia pode ser formulada da seguinte maneira: é necessário negar toda concepção essencialista do ser humano e adotar uma análise de suas capacidades sob uma perspectiva genealógica ou genética. Assume-se, desse modo, que só é possível compreender o ser humano a partir da compreensão de sua construção ou de seu *vir-a-ser*.

No que diz respeito ao programa de trabalho do ISD, Bronckart (2008) declara que este, além de estar relacionado aos princípios anteriormente tratados, articula-se também ao esquema de desenvolvimento de Vygotsky. Esse programa é organizado em um método de análise descendente, em três etapas distintas, quais sejam:

a) uma análise dos principais componentes dos pré-construtos específicos do ambiente humano;

b) o estudo dos processos de mediação sóciosemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construtos;

c) a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida.

O primeiro nível do trabalho de pesquisa do ISD – a análise do ambiente humano – incide em quatro elementos principais desse ambiente: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimentos.

A importância do primeiro elemento reside no fato de o ambiente humano ser constituído não apenas pelo ambiente físico, mas também por ações dos seres humanos, os quais se organizam em atividades coletivas complexas. Tais atividades vão além das exigências imediatas de sobrevivência e constituem quadros que organizam e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio. Bronckart explica que a essas atividades verbais ou gerais se articulam atividades languageiras que contribuem para o restabelecimento de um acordo sobre os contextos das atividades e asseguram sua regulação.

Quanto ao segundo elemento, as formações sociais, enfatiza-se que elas são:

(...) as formas concretas que as organizações da atividade humana, e de modo mais geral, da vida humana, assumem, em função dos contextos físicos, econômicos e históricos. Elas são geradoras de regras, de normas, de valores etc., referentes às modalidades de regulação das interações entre os membros de um determinado grupo (BRONCKART, 2008, p. 113).

O terceiro elemento, os textos, tem sua relevância nas pesquisas do ISD por serem os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. Considerados “unidades comunicativas globais”, os textos possuem características composicionais dependentes das propriedades tanto das situações de interação, quanto das atividades gerais a que fazem referência, assim como das condições histórico-sociais de sua produção. Assim, os textos são distribuídos “em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa” (BRONCKART, 2008, p. 113).

O último elemento do ambiente humano – os mundos formais de conhecimento – é inspirado na teoria dos “mundos representados”, de Habermas (ver 1.1.1). Estes são considerados produtos de operações de descontextualização e de generalização que se aplicam aos textos e aos conhecimentos que eles veiculam. Dessas operações resultam os conhecimentos abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais que, por sua vez, se organizam em sistemas de representações coletivas.

O segundo nível de trabalho – a análise dos processos de mediação e de formação – volta-se para os processos que os grupos humanos desenvolvem com vistas a garantir a transmissão e (re)produção dos pré-construtos. Tais processos podem ser organizados em três campos de análise. No primeiro, tem-se o processo de educação informal do qual os adultos se valem para integrar os recém-chegados nas redes de pré-construtos coletivos, elaborando atividades conjuntas e proporcionando-lhes explicações verbais sobre normas, valores sociais e conhecimentos constituídos em mundos formais. O segundo campo trata dos processos de educação formal em sua dimensão didática e pedagógica. O último campo corresponde aos processos de transação social empregados nas interações cotidianas entre pessoas dotadas de pensamento consciente, avaliações recíprocas (no geral, verbais) para controlar e fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada uma com relação aos pré-construtos coletivos.

O último nível de trabalho do ISD – a análise dos processos de desenvolvimento – refere-se aos efeitos que exerce a transmissão dos pré-construtos coletivos na constituição e no desenvolvimento das pessoas. Este nível pode desenvolvido em três áreas. A primeira envolve as condições de manifestação do pensamento consciente. Segundo a análise proposta por Vygotski, essa manifestação resulta da interiorização dos signos languageiros (em sua relação com as atividades coletivas e com os conhecimentos formais) tal como o entorno humano os apresenta em seus processos de formação. A segunda área compreende a análise das condições do desenvolvimento posterior das pessoas que é, igualmente, uma análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir. A terceira e última área é a da análise dos mecanismos com os quais cada pessoa contribui para a transformação permanente dos pré-construtos coletivos, sejam estas formas de atividade econômica, organizações e valores sociais, modalidades de funcionamento das línguas ou das representações coletivas

organizadas nos mundos formais, sejam propriedades dos gêneros de texto e dos tipos de discurso.

Dos aspectos teóricos ressaltados dentro do quadro teórico do ISD, interessa para nossa pesquisa que nos debrucemos mais sobre a sua vertente analítica capaz de propiciar uma análise do agir humano no ambiente laboral, qual seja: a praxiológica.

Considerando, conforme já apontamos anteriormente, que o ISD se dedica ao trabalho de análise do desenvolvimento humano, Bronckart (2008), ao tratar propriamente da problemática do agir, julga ser importante a análise do que Schwartz (2003) chama de dimensão ergológica, ou seja, do trabalho como “uma forma de agir, como uma prática, que seria própria da espécie humana” (p. 93). Segundo o autor, os humanos, como qualquer espécie socializada, tiveram que desenvolver atividades coletivas organizadas para assegurar a sobrevivência da espécie, as quais foram se tornando complexas e diversificadas. Nesse contexto, destaca Bronckart, ocorre a divisão do trabalho, com a atribuição de tarefas específicas aos indivíduos, um processo associado a formas de organização social particulares que “implicam a emergência de normas, de relações hierárquicas, de papéis e de responsabilidades atribuídas aos indivíduos etc.” (p. 94).

As reflexões teóricas expostas na seção anterior deste trabalho sobre a noção de ação humana, principalmente no tocante à *Semântica de Ação* (RICŒUR, 2015/1977), à *Teoria da Atividade* (LEONTIEV, 1979) e à teoria de *Pilotagem da Ação* (BÜHLER, 1934; SCHÜTZ, 1998) contribuem sobremaneira para a base do entendimento do agir no quadro teórico do ISD. Segundo Bronckart (2006), a percepção da ação é sempre o resultado de um *processo interpretativo*, uma vez que o observado são sempre os comportamentos humanos. Dessa feita, considerar como atividade, ação ou pilotagem tais comportamentos, implica atribuir aos sujeitos destes certas propriedades que não são diretamente observáveis, mas que podem ser pensadas como orientação ou determinação desses comportamentos.

A partir, também, das reflexões teóricas citadas no parágrafo anterior, Bronckart (2006; 2008) propõe definições mais estáveis de termos ligados à ação com vistas à compreensão, de modo inteligível, de afirmações – seja sobre posicionamento teórico, seja sobre o andamento ou resultados de pesquisas – que dizem respeito ao estatuto do agir no âmbito do ISD. Eis os termos e suas definições:

- Agir (ou agir-referente): a este termo atribui-se um sentido genérico para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, nomeando, assim, o dado observado.
- Atividade: atribui-se a este termo um status teórico ou interpretativo para designar uma leitura do agir que leva em conta, sobretudo, as dimensões motivacionais e intencionais, mas também os recursos mobilizados por um coletivo organizado.
- Ação: também imbuído de um status teórico ou interpretativo, este termo designa uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa em particular.

Bronckart (2006; 2008) propõe, ainda, a distinção de alguns termos e em diferentes planos de análise. No plano motivacional, distinguem-se os *determinantes externos*, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os *motivos*, que são as razões de agir, tais como interiorizadas por uma pessoa em especial. No plano intencional, distinguem-se as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas, e as *intenções* – que são os fins do agir –, tais como interiorizadas por uma pessoa em particular. No plano dos recursos para o agir, distinguem-se os *instrumentos*, que designam tanto os artefatos concretos que estão à disposição de alguém, quanto os modelos de agir disponíveis no meio social, e as *capacidades*, que designam os recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa em especial.

É importante também ressaltar que, no contexto do ISD, todos os seres humanos que intervêm no *agir* são denominados de *actantes*. No plano interpretativo, é utilizado o termo *ator*, quando as próprias configurações textuais constroem o *actante* como fonte de determinado processo, dotado de *capacidades*, *motivos* e *intenções*. Usa-se, ainda, o termo *agente* que é utilizado quando as configurações textuais não atribuem estas propriedades ao *actante*.

No que diz respeito, especialmente, à análise do agir em contextos laborais, o ISD se fundamenta em quatro dimensões da análise do trabalho provenientes da ergonomia de linha francesa, propostas por Daniellou, Laville e Teiger (1983), as quais apresentamos a seguir.

Como primeira dimensão, tem-se o *trabalho real*, que designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta. Analisam-se aqui os comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa. Como segunda dimensão, tem-se o *trabalho prescrito*, que remete aos documentos

responsáveis pelas instruções e que fundamentam uma representação do que deve ser o trabalho, ou seja, é anterior à sua realização efetiva. Essa análise é feita com base nos documentos pré-figurativos provenientes das instituições ou empresas com vistas a planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar. Como terceira dimensão, tem-se o *trabalho representado (ou interpretado pelos actantes)* que permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador. Como última dimensão, tem-se o *trabalho interpretativo pelos observadores externos*, que é efetuado a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos por pesquisadores de uma determinada profissão.

De acordo com Brito (2009), o trabalho real (atividade) é aquilo que os trabalhadores colocam em jogo para realizar o trabalho prescrito (tarefa). Dessa feita, o trabalho real passa a ser uma resposta às imposições externas que, por sua vez, são apreendidas e modificadas pela ação do próprio trabalhador. Para a autora, as prescrições são recursos incompletos, uma vez que, desde a sua concepção, elas não são capazes de contemplar todas as situações encontradas no exercício cotidiano de trabalhar. Consequentemente, torna-se primordial o papel das pessoas como protagonistas ativos do processo produtivo (e não como “fator” ou “recurso” humano), pois qualquer que seja a tarefa, sempre caberá ao trabalhador a responsabilidade de fazer os ajustes necessários ao êxito de sua atividade.

Em se tratando do trabalho do professor, Lousada (2004) enfatiza que a utilização dessas noções provenientes da ergonomia de vertente francesa para a área da educação é bastante útil, apesar de recente. Segundo a autora, a dicotomia trabalho prescrito/trabalho real permite levar em consideração as prescrições concebidas por outros, do nível nacional ao âmbito da escola e os procedimentos inerentes ao próprio gênero profissional¹¹. Nas palavras dessa pesquisadora:

Como trabalho prescrito, podemos considerar os aspectos institucionais e normativos, tanto formais como informais, que determinam o trabalho do professor (SOUZA-E-SILVA, 2003). Além disso, a noção de trabalho real permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor, constantemente habitado por outras intenções que não se realizaram.

¹¹ Clot e Faïta (2000) concebem a noção de gênero profissional como sendo a parte subtendida da atividade, ou seja, é tudo aquilo que “os trabalhadores de um determinado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam e temem; o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a um conjunto de avaliações pressupostas, sem que seja necessário especificar novamente a tarefa sempre que ela se apresente. É como *uma senha* conhecida somente por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT; FAITA, 2000, p. 11).

Essas intenções são muitas vezes provenientes das prescrições, e acabaram sendo normalizadas durante a realização da atividade, em função dos próprios alunos, de imperativos ligados ao tempo, de reflexões durante a própria ação do professor, entre inúmeras outras possibilidades (LOUSADA, 2004, p. 277).

Também em relação ao trabalho docente, Amigues (2004) chama a atenção para o fato de que o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com “prescrições vagas”. Estas, de acordo com o autor, obrigam o professor a, constantemente, redefinir para si mesmo as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles precisam prescrever aos aprendentes. Desse modo, “a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Com base no quadro teórico até aqui apresentado, diversas situações de trabalho foram objeto de pesquisas com resultados que vêm contribuindo consideravelmente para que profissionais de diferentes áreas possam desenvolver as competências necessárias para a otimização de seu ofício. É justamente neste contexto de discussão que se insere o interesse pela pesquisa de particularidades do agir docente. Bronckart (2008) afirma que a evolução das didáticas das disciplinas escolares fez emergir um novo campo de pesquisa: o trabalho do professor.

Bronckart (2006) afirma que as didáticas das disciplinas escolares se constituíram entre os anos 60 e 70 e, em contraposição ao aplicacionismo direto dos saberes científicos ao campo educacional, foram marcadas pelo desenvolvimento de um triplo trabalho, a saber:

(i) a análise do estado de ensino de uma determinada matéria (suas finalidades, sua história, sua organização, as características de seus professores e de seus alunos etc.); (ii) a análise aprofundada dos aportes das disciplinas científicas de referência; (iii) trabalhos de pesquisa e de intervenção que visam a melhorar o estado do ensino, com a introdução de conceitos e métodos oriundos do campo científico, mas que são sempre objeto de uma **transposição**, isto é, de uma adaptação, levando-se em conta o que parece ser possível fazer em uma determinada situação didática. (BRONCKART, 2006, p. 205, grifos do autor).

Inicialmente, a didática estava muito mais voltada para os alunos (seus processos de aprendizagem, suas relações com os saberes etc.). No entanto, com o desenvolvimento das disciplinas escolares e com a instituição de uma relação produtiva entre a didática e o campo da ergonomia ou da análise do trabalho,

passou-se a observar com mais atenção o que os professores fazem na aula, gerando, pois, o interesse no desenvolvimento de pesquisas vinculadas à realidade do trabalho docente.

Conforme afirma Bronckart (2008), as muitas pesquisas que tiveram como escopo o trabalho do professor conduziram a um *reequilíbrio* dos interesses dos estudos da didática. Entende-se que voltar-se para o desenvolvimento dos alunos jamais deixará de ter a sua importância para as investigações na área de ensino-aprendizagem. No entanto, é imprescindível compreender quais são as capacidades necessárias ao professor para que este possa obter êxito naquilo que é próprio de sua profissão: “a gestão de uma situação de sala de aula e do desenvolvimento de cada aula, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (SENSEVY, 1998 *apud* BRONCKART, 2008, p. 102).

Nas seções que seguem, voltar-nos-emos, pois, para uma reflexão mais detalhada de contributos teóricos que dizem respeito às especificidades do agir docente.

1.2 AS AÇÕES DOCENTES

Tratamos, na primeira parte deste capítulo, do conjunto de teorias que dizem respeito ao estatuto dos processos praxiológicos, bem como sua função no desenvolvimento dos seres humanos e na sua formação profissional. De posse dessas bases teóricas, dirigimos agora nossa reflexão, de modo mais específico, à ação ou trabalho docente: entender o que é ser professor e, mais ainda, reconhecer os elementos que formam parte desse trabalho, que o configura, é imprescindível para os nossos interesses de investigação.

Antes de partimos para a discussão acerca das teorias do *agir docente*¹² (CICUREL, 2007; 2011), ferramenta importante para a análise de nossos dados, consideramos pertinente abordarmos aqui a questão da *pedagogia*¹³ e sua relação com as ações docentes.

¹² A expressão original utilizada por Cicurel (2007; 2011) é *Agir professoral*. Optamos por *Agir docente* por ser a expressão mais comum na literatura da área no contexto brasileiro.

¹³ Adotamos neste trabalho a perspectiva de Pedagogia proposta por Tardif (2014). Ancorado principalmente nos estudos do Campo da Ergonomia, da Sociologia do Trabalho, da Sociologia das Profissões, da Psicologia, da Antropologia e da Etnologia da Educação, esse autor busca repensar a

1.2.1 As ações docentes e a pedagogia

Segundo Tardif (2001), noções tão vastas como as de pedagogia, didática, Aprendizagem etc. não apresentam utilidade alguma se não forem diretamente relacionadas com as situações concretas do trabalho docente. Para o autor, um dos grandes problemas na pesquisa em educação é o da abstração, pois muitas pesquisas se baseiam em abstrações sem levar em conta coisas simples, porém fundamentais, como o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, as relações entre os pares, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar... O que essas pesquisas deixam de lado é o fato de que a escola – assim como as indústrias, os bancos ou outros serviços públicos – se assenta no trabalho realizado por diversas categorias de agentes.

É, pois, primordial que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho do professor. “Omitir esse imperativo seria como falar de medicina, hoje, abstraindo o sistema de saúde, a indústria farmacêutica, as organizações de pesquisa subvencionada e as corporações médicas” (TARDIF, 2014, p. 115). Assim, faz-se necessário situar o lugar de que se fala de pedagogia e tentar defini-la da maneira mais adequada possível.

Considerando suas pesquisas referentes à análise do trabalho docente, Tardif (2014) propõe a seguinte definição de pedagogia:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2014, p. 117).

De modo geral, essa definição diz que o que comumente se chama *pedagogia*, na perspectiva da análise do trabalho docente, é a tecnologia utilizada pelos professores. Tardif (2014) destaca que a importância de se associar a pedagogia a uma tecnologia do trabalho reside no fato de que o trabalho humano corresponde a uma atividade instrumental que se exerce sobre um objeto ou situação com a intenção de transformá-los visando um resultado específico. Como qualquer processo de trabalho, a ação docente supõe a presença de uma tecnologia capaz de

natureza da pedagogia e, conseqüentemente, do ensino no ambiente escolar. Seu intuito é mostrar como a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica na escola.

operar nos objetos ou situações as transformações almejadas. Em resumo, “não existe trabalho sem técnica, não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto” (TARDIF, 2014, p. 117).

Ensinar deve ser considerado, a exemplo de todo trabalho humano, um trabalho constituído por componentes distintos os quais podem ser isolados de modo abstrato para fins de análise. Tardif (2001) propõe os seguintes componentes: o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, por fim, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. Analisar esses componentes permite evidenciar quais são suas influências sobre as ações dos professores.

De acordo com o pesquisador, uma maneira eficiente para o entendimento do trabalho docente é a comparação com o trabalho industrial. Desse modo, é possível evidenciar as características do ensino e, ainda, perceber as principais diferenças entre as tecnologias que encontramos no trabalho com os objetos materiais e as tecnologias da interação humana, como a pedagogia. Eis o quadro comparativo proposto pelo autor:

Quadro 1
Quadro comparativo entre trabalho na indústria e trabalho na escola

	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Precisos • Operatórios e delimitados • Coerentes • A curto prazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambíguos • Gerais e ambiciosos • Heterogêneos • A longo prazo.
Natureza do objeto do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Material • Seriado • Homogêneo • Passivo • Determinado • Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Humano • Individual e social • Heterogêneo • Ativo e capaz de oferecer resistência • Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) • Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção. • O trabalhador controla diretamente o objeto • O trabalhador controla totalmente o objeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. • O trabalhador precisa da colaboração do objeto • O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
Produto do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado. • O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador • Independente do trabalhador 	<ul style="list-style-type: none"> • O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido • O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho • Dependente do trabalhador

(Fonte: TARDIF, 2001, p.25)

A comparação que se faz nesse quadro permite um claro entendimento de que, embora o trabalho docente comporte todos os elementos comuns a outros ofícios, ao ter como objeto os seres humanos – e como principal meta promover transformações sobre estes –, é inevitável o surgimento de especificidades que fazem com que as ações de um professor sejam carregadas de inúmeras incertezas. Essa realidade exige desse profissional um manuseio preciso de sua tecnologia de trabalho, a *pedagogia*, e, também, constante interpretação e adaptação aos contextos inerentemente heterogêneos e mutáveis de sua ação pedagógica.

Seguindo essa mesma linha de pensamento que considera a atividade de ensino como um verdadeiro trabalho, apresentaremos a seguir, sobretudo à luz das reflexões de Cicurel (2007; 2011; 2013), o conceito de agir docente, a noção de tipificação desse agir e, ainda, os seus elementos constituintes.

1.2.2 O que é o agir docente?

Conforme vimos delineando ao longo deste capítulo, o agir docente não difere completamente do agir de outros ofícios: há os atores do contexto de trabalho, há uma tarefa a ser desempenhada, há documentos pré-figurativos para tal trabalho, resultados específicos são esperados... No entanto, para descrever e analisar o agir do professor, é preciso levar em conta algumas particularidades que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, haja vista que o trabalho no contexto educativo suscita variáveis que, muito provavelmente, não se aplicam a outras atividades laborais, ou pelo menos não têm a mesma importância para a sua realização.

Para a construção de um conceito de agir docente, conforme Cicurel (2011), é necessário observar, *a priori*, que esse agir não se realiza do mesmo modo se se consideram as seguintes variáveis: as culturas educativas, o ambiente, a personalidade e a formação do professor, as instituições e os públicos. Apenas para exemplificar quão distinto e complexo essas variáveis podem tornar o trabalho docente e, ainda, até que ponto essas variáveis parecem estar interligadas, considere-se o fator cultura educativa (ver cap. 2). Em se tratando de um público marcado por uma pluralidade linguístico-cultural (como o do contexto de nossa pesquisa), inevitavelmente, esse fator terá grande peso sobre as ações do professor. Este precisará rever o seu repertório didático e seu plano de trabalho com

muito mais frequência do que o faria se trabalhasse com um grupo mais homogêneo do ponto de vista linguístico-cultural. Assim, as culturas educativas (tanto as dos alunos, quanto as do professor) por si só já constituem uma variável determinante para distinguir o agir docente de outras atividades, uma vez que a *heterogeneidade* inerente aos espaços de aprendizagem complexifica bastante o estabelecimento de regularidades ou de tipicidades de ações.

Ainda que o agir docente seja fortemente influenciado e complexificado pelas variáveis supramencionadas, é possível identificar um conjunto de propriedades que ele comporta. Segundo Cicurel (2011), trata-se de um conjunto de ações verbais e não verbais, preconcebidas ou não, que são estabelecidas por um professor para transmitir e comunicar saberes ou um *poder-saber* a um dado público em um dado contexto. A autora destaca que, ao se falar do *agir*, dá-se ênfase ao fato de que, para desempenhar sua profissão de docente, o professor executa uma sequência de ações, em geral coordenadas e, às vezes, simultâneas e subordinadas a uma meta global, que são carregadas de intencionalidade.

É importante ressaltar que as ações docentes têm a particularidade de serem não somente ações sobre o outro, mas também de serem destinadas a provocar ações por parte de um grupo de indivíduos, haja vista que elas visam provocar transformações de saberes e, às vezes, de comportamentos.

O agir docente, de acordo com Cicurel (2011), é construído no encontro entre um projeto e uma interação com os alunos, assim como em concepções fortes que os atores professores possuem acerca de sua prática profissional. A pesquisadora afirma que todo docente pode ser enquadrado na seguinte situação: ele, o professor, se responsabiliza por implementar uma *ação planejada*. Esta, por sua vez, pode ser traduzida pela conformidade a um programa, à definição de objetivos, de metas etc., evidenciando, portanto, que acima da ação de ensino do professor alguma coisa preexiste e que ele deve seguir como direcionamento.

Para corroborar sua ideia, Cicurel lança mão da definição de ação proposta por Schutz (1998). Para este autor, o termo ação sempre irá designar a conduta humana como um processo em curso concebido pelo ator antecipadamente, ou seja, está baseado em um projeto preconcebido. Assim, o que o autor entende por ação corresponde aos passos dados pelo professor no exercício de seu ofício.

Todo e qualquer curso é precedido de um plano, conforme entendimento de Cicurel (2011). Esse plano ora pode ser preciso, ora pode ser apenas um esboço,

mas o professor nunca irá partir do zero. Desse modo, a ação docente possui um status de preconcebida (com objetivos que preexistem), sendo, pois, uma ação presumida racional que tem como meta favorecer ou permitir o aumento de conhecimentos dos outros atores desse processo: os alunos.

É sabido pelos profissionais da educação que um curso deve ter um começo e um fim, e que deve estar preparado e, frequentemente, pré-organizado, por isso ele se presta à observação. No entanto, ainda que a ação seja circunscrita, observável, isso não diminui a extrema complexidade do agir docente, principalmente porque ele não se limita apenas ao momento do curso. Trata-se, na verdade, de uma ação que, em parte, existe anteriormente e que continua além do curso, uma vez que o processo de apropriação de um conhecimento em si mesmo vai muito além do tempo do curso. No âmbito das línguas-culturas estrangeiras, por exemplo, os resultados de uma ação de ensino podem ser esperados em longo prazo. Acrescente-se que, para a ação de ensino de uma língua-cultura, mais ainda do que para qualquer outra matéria, a razão de ser do curso é o uso da língua alvo fora do contexto de sala de aula e, frequentemente, posterior ao processo de ensino.

É importante salientar, no que diz respeito a essa planificação própria do agir docente, que esta não se concretiza sem encontrar obstáculos ou resistências, o que comporta sempre o risco de provocar uma *desplanificação*. É, pois, tarefa do professor reagir a esses intentos de desestabilização de seu agir, dirimindo as situações conflituosas no seu ambiente de trabalho e, sobretudo, aproveitando as ocasiões proporcionadas pelo grupo para atuar como mediador do saber a ser transmitido.

Cicurel (2011), ao analisar autocomentários de professores acerca de seu agir, chama atenção para a frequência de verbalizações que evidenciam um sentimento de fracasso proveniente do evidente hiato entre o que se previa e o que efetivamente se realizou em sala de aula. Não são poucos os casos em que a ação projetada pelo professor se depara com a vontade do outro, às vezes uma resistência por parte dos próprios alunos. Filliettaz (2002), quando descreve os traços que podem caracterizar uma ação, estabelece uma distinção entre os “produtos antecipados” e os “produtos emergentes”. No primeiro caso, consideram-se os resultados da planificação dos professores e, no segundo, os resultados oriundos das intervenções dos alunos. Para Cicurel (2011), essa clivagem entre o que está previsto e o que surge sem que nós esperemos se aplica bem ao agir

docente. Assim, a adaptação de um projeto de partida, seja opondo-se à demanda dos aprendentes, seja aceitando um desvio dos planos iniciais, deve ser considerada uma prática inerente ao trabalho do professor.

A análise de autocomentários de professores iniciantes de francês como língua estrangeira permitiu a Cicurel (2011) apreender uma questão bastante complexa com relação ao agir docente: *Quais os critérios de sucesso de uma ação de ensino?* De acordo com a autora, as dificuldades de se alcançar o sucesso das ações docentes provêm do fato de que os objetivos não são necessariamente os mesmos para os diferentes atores que formam o contexto de aprendizagem: os professores, os aprendentes, as instituições, os pais etc. No entanto, com base nos autocomentários de estagiários, Cicurel constatou que, para eles, o êxito do agir docente está atrelado, sobretudo, a dois fatores:

- O primeiro é a *congruência entre o projeto, a planificação e o que acontece efetivamente no curso das ações de ensino*. Cicurel (2011) destaca que na apreciação do sucesso interacional de um professor iniciante, preocupado com o seu desempenho, conta inicialmente o fato de ter conseguido fazer o que estava planejado dentro do tempo determinado;

- O segundo é a *utilidade das ações cumpridas*, que implica transmitir ou expor a matéria objeto da ação de ensino de modo claro e eficiente. Para atingir este objetivo, é necessário que o professor cativete a atenção do público, seja eficaz e implemente as estratégias adequadas para que a aprendizagem ocorra realmente.

Nota-se, portanto, a partir dessa perspectiva de análise do agir de professores iniciantes, que a língua objeto de ensino não se configurou exatamente como o centro das preocupações dos docentes. Os fatores acima mencionados corroboram a ideia de que, de modo geral, o êxito do agir docente está fortemente associado à consecução adequada de um projeto, à atenção ao plano de ações de ensino e, ainda, à garantia de envolvimento, de ação conjunta entre os atores que constituem o contexto de trabalho do professor.

1.2.3 O agir docente: tipificações e elementos constitutivos

Segundo Cicurel (2013), são muito recorrentes os casos em que o comportamento docente não mostra exatamente uma operação intelectual

consciente e premeditada, ou seja, há professores que realizam um grande número de ações de forma impulsiva, como resposta a determinadas situações de seu contexto de trabalho. No entanto, isso apenas se torna possível porque, no geral, os professores constituem ao longo de sua vida laboral uma reserva de experiências anteriores à qual recorrem como auxílio no momento oportuno. Esse mecanismo só é factível porque o ator professor tem a capacidade de operar *tipificações* (SCHÜTZ, 1998).

No curso de sua pesquisa sobre ação docente, Cicurel (2011) observou que havia no discurso dos professores acerca de suas ações inúmeras marcas de distância em relação ao imediatismo da ação cumprida. Segundo a autora, esse distanciamento reflete a capacidade que o professor tem de, ao verbalizar sua ação, valer-se de generalizações que conduzem a tipificações. A recorrência, nesses discursos, de advérbios tais como *normalmente*, *geralmente*, *habitualmente*, acompanhados de enunciados que fornecem princípios ou o que, em um repertório do docente, parecem estar em consonância com a convicção que o professor adquiriu ao longo de sua vivência profissional, constitui uma evidência de tipificação.

Na teoria da tipificação (SCHÜTZ, 1998; FILLIETTAZ, 2002; CICUREL, 2011), de modo geral, considera-se que, no exercício de sua atividade cotidiana, as pessoas são levadas a realizar constantemente ações típicas, o que inclui os modos de vida, os métodos para se orientar no ambiente e instruções eficazes para utilizar os meios típicos com o fim de se alcançar os resultados em situações consideradas típicas.

De acordo com a teoria de tipificação de Schütz (1998), a possibilidade de *agir com o outro* existe porque nós armazenamos modelos de ações típicas que têm uma semelhança com as ações em curso e que nos permitem nos adaptarmos à situação. É por isso também que somos capazes de interpretar os comportamentos sociais. Para esse autor, as ações humanas revelam o caráter fundamentalmente intersubjetivo do mundo no qual os agentes vivem. É, pois, baseados neste caráter intersubjetivo das pré-experiências típicas que os sujeitos são levados a desenvolver suas próprias condutas, denominadas por Filliettaz (2002) *autotipificações*. Para esse autor, a noção de tipificação está baseada mais na natureza intersubjetiva das relações com o mundo do que nas normas prescritivas, externas à ação. Seus objetivos se centram na compreensão subjetiva dos indivíduos: sua dimensão interior, suas intenções, motivações, projetos, concepções, enfim, nos processos

através dos quais atribuímos sentido ao mundo que nos cerca e às nossas relações cotidianas.

Cicurel (2011) destaca que essas tipificações, provenientes da apreciação que nós fazemos de ações pretéritas, constituem as fontes para a implementação de ações futuras e podem ser consideradas, portanto, o fundamento do agir docente. Desse modo, um professor pode chegar a ampliar seu conhecimento da profissão e seu repertório didático quando dominar as variações possíveis em relação a princípios de ação que inspiram sua práxis. “A ação particular está inscrita no fluxo ininterrupto de sua atividade de ensino, ela é modelizada ou pode sê-la, as tipificações se formam” (CICUREL, 2011, p. 129)¹⁴.

A pesquisa de Cicurel (2011) revelou que, além de ser uma prática que aplica competências diversas sobre a língua e a interação, o agir docente faz emergir a capacidade do professor para distinguir tipos de ação, a habilidade para nomear o que se faz, para agrupar ações em categorias e, ainda, para fazer generalizações, ora sobre seu próprio agir (*normalmente eu não faço isso...*), ora sobre os grupos com os quais trabalha (*os chineses adoram a gramática*). É a partir desse momento que se manifesta a capacidade do ator professor para determinar uma *gramática de ações*, ou seja, quando este assume um posicionamento reflexivo diante de suas ações docentes.

Ao analisar o discurso de professores de francês como língua estrangeira, em que estes refletiam sobre suas ações no exercício da profissão, Cicurel (2007) conseguiu identificar elementos que ela afirma serem constitutivos próprios do agir docente, os quais expomos a seguir.

O primeiro elemento referido é o *projeto de ação*: a ação realizada em sala constitui uma atualização de um *projeto* que a precede, marcada pela preparação do curso e, sobretudo, por uma forte antecipação do que pode ocorrer. Um fator importante a considerar, em se tratando de agir docente, é que a ação do professor não inicia exatamente com sua *entrada física* em sala de aula, nem tampouco termina no fim da aula.

A *planificação das ações* é apontada como o segundo elemento: a ação de ensino é sempre uma ação planejada e, principalmente, marcada pela intencionalidade, já que ela visa promover transformações nos atores alunos. Para

¹⁴ No original: “L’action particulière est inscrite dans le flux ininterrompu de son activité d’enseignement, elle est modélisée ou peut l’être, les typifications se forment”.

Cicurel (2007), esta disposição é marcada pelo fato de o professor evidenciar uma tendência a justificar sua ação e colocar antecipadamente sua racionalidade.

Como terceiro elemento, a autora cita os *obstáculos da ação*: a implementação da ação docente engloba diversos objetivos, quais sejam: os saberes a transmitir e dosar, a gestão da interação, a gestão do tempo, a preservação da face etc. No entanto, para alcançar as metas almejadas é preciso ultrapassar *obstáculos* de diferentes tipos como, por exemplo, as dificuldades para encontrar modos de transposição do saber, para a manutenção da planificação, a necessidade de suscitar a atenção dos alunos etc.

O quarto elemento são os *riscos da ação*: o agir docente comporta sempre uma parcela de incerteza, uma vez que o professor, ao realizar uma ação pública, corre constantemente o risco de ser desestabilizado, surpreendido. A evidência dessa dimensão da ação de ensino se revela nas autoavaliações frequentemente emitidas pelos professores ao término de um curso (*isso funcionou, é um bom curso, isso não dá certo...*). Entende-se, pois, que a ação engloba objetivos aos quais o professor atribui grande importância porque o sucesso da ação é instável.

O último elemento apontado é a *competência corporal*: uma parte da ação de ensino constitui-se de um saber-fazer que abrange uma *competência corporal*, na qual se pode incluir a gestão do espaço e a relação com os objetos didáticos: o modo de escrever no quadro, como posicionar-se diante da classe, o modo de utilizar o projetor, como se dirigir aos diferentes pontos da sala, podem ser exemplos dessa dimensão do agir docente.

Parece-nos ainda pertinente, para concluir esta etapa de discussão sobre a análise do trabalho do professor, apresentar algumas categorias de descrição do agir docente identificadas por Cicurel (2011) a partir dos dizeres dos diferentes participantes engajados na ação de ensino e de formação na área de línguas: *o tempo, o elo educativo, a preocupação com a língua, a intercompreensão, os afetos, as normas de comportamento, as mediações materiais*.

Com relação à categoria *tempo*, o professor precisa levar em conta que sua ação deve obedecer às restrições de tempo. Esse elemento impõe ao docente recortes precisos e adequados tanto dos saberes, quanto das próprias ações de ensino, ou seja, administrar o tempo a favor da aprendizagem faz parte das ações docentes.

Sobre a categoria *elo educativo*, é importante considerar que o processo de ensinar implica a implementação de uma relação educativa. É uma ação legítima do professor garantir a qualidade dessa relação, promovendo situações que viabilizem um ambiente favorável para a aprendizagem e, sobretudo, o engajamento dos aprendentes nesse processo.

No que diz respeito à categoria *preocupação com a língua*, é pertinente que o professor considere que a ação de ensinar uma língua implica necessariamente que se fale ou que apresente o objeto-língua, com foco nos conteúdos languageiros e no uso que se faz da língua; ou seja, em seu agir a língua requer um lugar privilegiado.

Quanto à categoria *intercompreensão*, é necessário entender que a compreensão é sempre um dos grandes desafios de uma classe de língua estrangeira. Todo professor de língua precisa ter a preocupação de compreender o que querem dizer os alunos e de assegurar que eles compreendem os comandos.

Sobre a categoria *afetos*, cabe salientar que o agir docente tem como objeto os seres humanos, dotados de subjetividade, o que faz com que a ação docente seja suscetível de provocar emoções. Cabe, portanto, ao professor gerenciar essa diversidade de sentimentos que se instala no ato da interação didática.

No que se refere à categoria *normas de comportamento*, tem-se o entendimento de que a ação docente se submete às normas sociais. É fundamental que o professor interprete as atitudes dos alunos e estime qual é a relação com as normas de conduta em vigor na sala.

Por fim, a *mediação material* é a categoria que se refere à materialidade da transmissão, às maneiras de apresentar os dados, de se encontrar diante de imprevistos técnicos. É importante observar que esta mediação material demandada pela ação docente (colocar no quadro, pôr em colunas, numeração, distribuição de documentos fotocopiados etc.) é o que está visível para o público.

A discussão dos aportes teóricos que até aqui realizamos, embora não exaustiva, já nos permite mensurar a complexidade que envolve o agir docente. No entanto, tendo em vista que nossa pesquisa tem como escopo o agir docente de professores de PLE em contexto de pluralidade cultural, consideramos pertinente proceder a uma reflexão mais delimitada sobre o referido tema. Sendo assim, na continuidade deste capítulo, apresentaremos e discutiremos categorias de análise concernentes, principalmente, ao trabalho dos professores de línguas estrangeiras.

1.3 AS AÇÕES DOS DOCENTES NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

No campo das didáticas das línguas, a observação das ações desenvolvidas em sala de aula deve ser considerada legítima quando se fala de ensino e aprendizagem, uma vez que é neste espaço que se realiza o encontro entre o professor, o aluno e a língua objeto de ensino. Graças às evoluções e modificações pelas quais vêm passando os modos de olhar este espaço de ações didáticas, as expectativas, as representações, as funções que se dá à sala de aula já não são mais as mesmas. Em estudos recentes, por exemplo, Cicurel (2007; 2011; 2013) tem demonstrado que a sala de aula de língua estrangeira é um lugar de emergência de interações complexas e específicas – em grande parte, evidenciadas pela observação das interações que nela se desenvolvem – a partir das quais a aprendizagem toma forma.

De acordo com Cicurel (2013), nos anos 60 e 70, as salas de aula de LE se tornaram lugares de realização de novas metodologias que apresentavam, supostamente, bons resultados como, por exemplo, a áudio-lingual, introduzida nos Estados Unidos e a estruturo-global audiovisual introduzida na França. Tratava-se de metodologias que pretendiam desenvolver, sobretudo, as competências orais, fazendo, pois, com que a sala de aula se tornasse um lugar de atualização de uma metodologia dominante, *ideal*. Essa época ficou, então, marcada pela convicção de se poder validar cientificamente a utilização de uma metodologia de ensino universalmente adequada. Cerca de quinze anos depois, no entanto, as metodologias audiovisuais começaram a ser vistas, na França com certo ceticismo. Gerou-se, a partir daí, uma *desconstrução da hegemonia metodológica* que, sobretudo naquele país, mostrou suas primeiras evidências a partir de um artigo de Moirand (1974 *apud* CICUREL, 2013) que criticava o tipo de comunicação gerado por essas metodologias audiovisuais.

A observação sistemática do que ocorre efetivamente em sala de aula passa então a ter um papel muito mais proeminente em se tratando da reflexão acerca de questões de ensino e aprendizagem de línguas. No que diz respeito à observação de aulas, destaca-se a importância da célebre tabela de Flanders (1960 *apud* CICUREL, 2013). Conforme Cicurel (2013), essa tabela permite avaliar o comportamento de um professor, seu direcionismo ou seu autoritarismo, em função

do espaço que ele deixa à iniciativa do aluno. Assim, a configuração desse novo momento conduz a uma mudança incontestável: a sala de aula se torna mais um lugar de *interação* entre professor e alunos do que de realização de uma metodologia ideal.

De acordo com Cicurel (2011), o ensino de uma língua estrangeira no âmbito de uma classe se apresenta de forma dialogada, isto é, como uma sequência de trocas verbais constituídas por uma alternância de turnos de fala de co-actantes. A particularidade deste diálogo, sublinha a pesquisadora, é que ele coloca em contato participantes cujo status, definido pela instituição, é assimétrico. Há aquele que orienta as trocas verbais e há os outros que participam desse jogo interativo e influenciam, em parte, a sua dinâmica.

Quando se tem uma interação didática, isto é, uma interação que visa à ampliação de conhecimentos dos participantes aprendentes, as modalidades de transmissão ligadas ao objeto ensinado devem ser postas em primeiro plano. Por conseguinte, é necessário dar espaço às ações e estratégias de ensino, suportes, atividades pedagógicas, programas, elementos que contribuam amplamente para a construção da interação em sala.

Consoante ao que postula Cicurel (1986; 2011; 2013), consideramos que as diferentes dimensões do trabalho do professor – que constituem o conjunto do que chamamos *agir docente* –, se tecem exatamente em torno dessas interações que, naturalmente, se constroem entre os atores de um cenário didático. Discorreremos pois, a seguir, acerca dos parâmetros de uma situação de ensino de língua estrangeira sob o ângulo da interação didática.

1.3.1 A interação didática e o agir do professor de línguas estrangeiras

A construção de dados para a análise da ação docente, a partir de interações na aula de língua, viabiliza a determinação de alguns aspectos que podem introduzir, na didática das línguas, o que Moirand e Cicurel (1986) denominam *interação didática* no ensino de línguas estrangeiras, a qual apresenta características próprias e está presente em qualquer situação de aprendizagem de línguas.

Em decorrência da disposição do espaço ou mesmo com base na observação do jogo interacional e da presença de rotinas, uma simples observação de uma sala

de aula é suficiente para se perceba que a aprendizagem de uma língua neste espaço didático possui traços específicos e bem identificáveis e que tal situação não pode ser comparada, em hipótese alguma, com a apropriação de uma língua em meio natural. Cicurel (2013) propõe um esquema que representa como se configura o ensinar ou aprender uma língua no contexto de aula:

Quadro 2
Esquema de Representação do ensino e aprendizagem de uma língua no contexto de aula

L1 (locutor competente)	deve/quer transmitir	A L2 (locutores menos competentes)
conhecimentos, um saber-fazer/saber-dizer		
segundo métodos e meios X para acelerar os processos aquisicionais		
pela mediação de objetos (frequentemente escriturais: textos, livros, meios, inscrições na lousa)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>influência do contexto, geográfico, institucional, do extraclasse (estatuto da língua estudada, possibilidades de ouvir a língua, de falá-la, etc.)</i> ✓ <i>contrato didático: aceitação por ambas as partes de se submeter a certas atividades linguísticas com o objetivo de apropriação de saberes.</i> 		

(Fonte: CICUREL, 2013, p. 57)

Vion (1992) postula que existem dois grandes tipos de interação: a *interação com finalidade externa* (possuindo um objetivo que preexiste à interação) ou aquela *com finalidade interna* (o objetivo não preexiste à troca). O agir do professor de LE, num contexto institucional se constrói inevitavelmente em torno de uma interação com finalidade externa, uma vez que subjaz a suas ações o objetivo de transmitir um saber, um saber-dizer, o que não ocorre, por exemplo, numa conversa *trivial* em que não há a necessidade de objetivos precisos (Ex.: começar uma conversa com um amigo ou alguém próximo). Sobre essa questão, Cicurel (2013) chama a atenção para o fato de que a comunicação didática na sala de aula precisa sempre permitir a realização de objetivos, e isso jamais poderá ser ignorado por aqueles que conduzem o trabalho ou a pesquisa docente.

Entende-se, pois, que a interação didática se realiza com restrições ligadas tanto aos objetivos e à situação do ensino, quanto aos estilos dos docentes. Cicurel considera que, apesar de as restrições se apresentarem diferentemente segundo os contextos e os objetivos, estas vão exigir sempre:

- que os participantes estejam reunidos num espaço fechado ou delimitado durante um tempo, anteriormente definido, se distribuindo de maneira mais ou menos regular (de onde vem o canônico “horário” que é entregue no início do ano);
- que haja uma interação de um ator conhecedor da matéria ensinada com atores-aprendizes que precisam de sua colaboração para alcançar os resultados esperados;
- que a interação tenha uma finalidade cognitiva: trata-se de ensinar/aprender um saber ou um saber-fazer. Este objetivo se realiza sob a forma de atividades, de tarefas a serem desenvolvidas com a finalidade de permitir a apropriação de saberes;
- que resultados de natureza diversa sejam obtidos, o que às vezes é implícito à interação em si (*feed-back* corretivo, por exemplo);
- que a interação seja inserida em um *programa* que tem suas exigências;
- que o conhecimento interiorizado por cada um dos participantes de um *roteiro* referente aos hábitos e aos comportamentos constitua uma força de pré-conhecimento do contexto-aula que permite aos participantes acompanharem o desenrolar interacional;
- por último, que esta transmissão aconteça sob uma forma dialogada que se constrói coletivamente, colocando em prática um sistema de alternância da fala que é, pode-se dizer, dominado pelo ator conhecedor (CICUREL, 2013, p. 58).

No que diz respeito à aula de língua, como no nosso caso, a interação na sala de aula segue de modo bastante coerente as orientações supramencionadas. No entanto, essa interação possui uma finalidade muito específica que nada mais é que fazer adquirir um saber que se constitui como um conjunto de competências da linguagem. Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, no curso da interação didática, o agir docente deve se voltar para aquilo que, de fato, se considera com sendo *língua*, ou seja, os conteúdos linguísticos, as progressões, os discursos sobre a língua, o uso da metalíngua pelos participantes do processo, pelos nativos e, ainda, o desdobramento das atividades didáticas apropriadas.

A existência dessas especificidades na interação didática na sala de aula de LE conduz ao entendimento de que as oportunidades interacionais criadas por um ator conhecedor da metalíngua são, particularmente, movidas por uma finalidade cognitiva que se manifesta pela presença de atividades didáticas formalizadas cujo objetivo é favorecer a aprendizagem. Ora, a aula de língua não é uma conversação sem sequência. De acordo com Cicurel (2013), “a aprendizagem de certos aspectos da língua se faz certamente graças a trocas (o que pode dar a ilusão de que é uma conversação ordinária), mas essas trocas se realizam de acordo com um roteiro de atividades didáticas, em geral reconhecido pelos protagonistas” (p.61).

Há de se considerar também como inerente a esse jogo interativo da sala de LE a existência de ações docentes que operam uma manipulação da comunicação na

metalingua com a intenção de potencializar os processos de aquisição do aluno. Isso significa, portanto, que a interação na aula de língua é construída para permitir a aprendizagem. “Observa-se facilmente que o uso da língua não é o mesmo de uma conversação cotidiana, mas é o funcionamento da aula que é primordial” (CICUREL, 2013, p. 62). Além disso, existe também nessas interações um regime discursivo particular. Segundo Cicurel (2013), a aula de língua é *um universo de linguagem* em que a atenção se centra sobre as palavras, as expressões, a gramática etc., portanto, uma importante dimensão metalinguística e metalinguageira. É, assim, possível encontrar nas aulas de LE a produção de um discurso sobre as regras gramaticais, sobre as palavras, sobre a pronúncia e, ainda, a produção de um discurso sobre o uso das palavras.

Conclui-se, pois, que o mundo da sala de aula se dá parcialmente através da observação refinada das interações que nela se desenrolam. Cicurel (2013) afirma que se não houvesse esse trabalho sobre o *detalhe* das interações e dos turnos de fala, não seria possível verificar o que, de fato, acontece na sala de aula. De modo particular, as pesquisas sobre a sala de aula de ensino de língua vêm permitindo isolar fenômenos discursivos e interacionais, nominá-los e dar um significado a acontecimentos que parecem, à primeira vista, banais.

De modo geral, as pesquisas acerca do agir docente nas salas de LE, no seio das interações didáticas, permitem responder a questões comuns entre os atores do processo de aprendizagem: “quais são as aquisições linguísticas que tal aluno não tinha e que tem agora graças a uma orientação instrutiva, graças à realização de tal programa e de tais conteúdos, graças aos tipos de discursos, às explicações fornecidas, aos tipos de interações incentivados” (CICUREL, 2013, p. 68). Para tanto, insiste Cicurel, é necessário armazenar, anotar, inventariar a variedade e a multiplicidade das práticas de ensino, pois é apenas através do armazenamento das práticas que o professor, o formador ou o pesquisador conseguirá realizar o inventário dos repertórios, das práticas discursivas que têm como objetivo a transmissão do saber-dizer ou do saber-fazer em língua estrangeira.

Para concluir essa seção, apresentamos oito elementos considerados importantes por Cicurel (2013) para se proceder a uma abordagem etnográfica de uma sequência de aula:

1. *O local da interação e o quadro temporal*, ou seja, às características ligadas à instituição (se pública ou privada), à sala de aula, à disposição da sala e dos

participantes e, ainda, ao início/fim das aulas, ao ritmo dos encontros numa determinada duração etc.

2. *O quadro participativo e de regulação de fala*, que diz respeito ao número de participantes, estatuto e papel interacional (dissimétrico vs. simétrico).

3. *Os objetivos da interação*, referentes aos objetos de aprendizagem a serem identificados e às atividades didáticas desenvolvidas.

4. *A construção do tema*: o tema conversacional, a orientação dada pelo professor, a mudança de tema.

5. *A metalinguagem*, que envolve o tratamento da língua a ser ensinada, a terminologia a ser ensinada e sua função na interação (uma interação de aprendizagem de língua é necessariamente rica no plano metalinguístico).

6. *A história conversacional*, que tem relação com as marcas de uma vivência, de uma experiência, seja do grupo ou de um dos participantes, que preexiste à interação observada.

7. *As práticas de transmissão*, ou seja, as maneiras que evocam características de uma época, de uma cultura, de um indivíduo etc.; condutas típicas que os participantes reconhecem, por exemplo: retomada da lição, anúncio da atividade. Em suma, modelos didáticos que transparecem através das práticas.

8. *O repertório didático*, constituído por recursos nos quais o professor parece se apoiar em sua prática (modos explicativos, métodos, maneiras de avaliar etc.).

Retomando o objetivo geral da presente investigação, a saber, *aferrir os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes sobre o agir docente nas aulas de PLE*, consideramos que uma reflexão mais atenta sobre os dois últimos elementos supramencionados pode proporcionar um olhar mais consciente sobre as práticas que compõem o conjunto do agir dos professores participantes de nossa pesquisa. O entendimento dos postulados relacionados às práticas de transmissão e ao repertório didático nos parece imprescindível para analisar as práticas de ensino desses professores e para analisar como e em que medida elas sofrem influência do contexto pluricultural em que se realizam.

Dessa feita, dando sequência a este capítulo, discorreremos com mais detalhes acerca dessas duas categorias de análise do agir docente propostas por Cicurel (2007; 2011; 2013): o repertório didático e as práticas de transmissão.

1.3.2 Os repertórios didáticos e as práticas de transmissão

Com vistas a estabelecer práticas de transmissão adaptadas a seu público, o professor dispõe de certo *repertório* que se constitui progressivamente. Trata-se do *repertório didático* que, conforme Cicurel (2011), é constituído por um conjunto de recursos diversificados, tais como modelos, saberes, situações, dos quais um professor se vale para fundamentar suas ações de ensino. No geral, um professor (seja iniciante ou mais experiente) tem um repertório didático que ele constrói ao longo de suas experiências didáticas. Essas experiências não se limitam à sua prática em sala de aula, acontecem ainda em sua formação, antes mesmo de lecionar, por exemplo, ao assistir a uma aula ou ao realizar uma atividade em que ele é o autor da produção. Em se tratando especificamente de uma situação de aprendizagem de uma língua, o repertório verbal em sua totalidade pode ser considerado um dos recursos que compõem o repertório didático do professor.

Em consonância com essa acepção, Causa (2012) afirma que, de modo geral, o repertório didático pode ser definido como o conjunto de saberes, saber-fazer e saber-pedagógicos de que dispõe um professor para transmitir a língua alvo a um determinado público e em um contexto específico. Para a autora, tais saberes são forjados a partir de um conjunto complexo de modelos internalizados adquiridos por meio da formação e/ou imitação, de representações (compartilhadas e individuais), de conhecimentos gerais e sobre a língua a ser ensinada e sobre as línguas em geral etc. e se modificam no decorrer da experiência docente. A pesquisadora destaca que “a atualização destes saberes na realidade da sala de aula permite transformá-los em competências didáticas e profissionais” (CAUSA, 2012, p. 15)¹⁵.

Cabe ressaltar que essa definição enfatiza o papel desempenhado pelos modelos na constituição dos repertórios didáticos. Segundo Causa (2012, p. 15), os modelos podem ser entendidos como “um conjunto de ‘referências’ teóricas e práticas que se forjam a partir da experiência pessoal e formativa do professor por impregnação, observação e imitação”¹⁶.

No que diz respeito aos seus aspectos e à sua construção, Causa (2012) afirma que o repertório didático é compartilhado, individual, permeável e

¹⁵ No original: “l’actualisation de ces savoirs dans le réel de la classe permet de les transformer en compétences didactiques et professionnelles”.

¹⁶ No original: “un ensemble de ‘références’ théoriques et pratiques qui se forment à partir de l’expérience personnelle et formative de l’enseignant par imprégnation, observation et imitation”.

parcialmente consciente e que ele se constrói (ou se transforma) a partir de uma (re)leitura crítica do que se passa na realidade da sala de aula e, sobretudo “a partir de incidentes críticos que marcam um distanciamento, devido principalmente a uma falta de experiência e/ou a uma interpretação inadequada da situação, entre o que o professor iniciante faz e o que ele deveria/desejaria ter feito, entre o que ele disse e o que deveria ter dito” (CAUSA, 2012, p. 19)¹⁷.

Essa autora chama a atenção, ademais, para o fato de que o repertório didático se situa no meio do caminho entre os saberes/modelos anteriores e a prática de sala de aula em tempo real. De acordo com Causa (2012), como o repertório didático se realiza nas atividades de sala de aula (ele marca, de fato, a passagem dos saberes declarativos para os saberes procedurais), o sucesso ou mesmo o insucesso da aplicação destas atividades tem uma certa repercussão na construção do repertório didático do professor. Assim, conforme conclui essa autora:

Se a aplicação de um modelo teórico/prático experimentado em classe dá bons resultados, esta conduta será integrada no *repertório didático*. Do mesmo modo, se uma atividade não planejada implementada para responder às necessidades imediatas da classe é considerada eficaz pelo professor, ela será retida no *repertório didático*, e assim por diante. Se, ao contrário, a aplicação de uma atividade planejada não responde de maneira eficaz, ela não será retida, mas isso não significa, no entanto, que ela seja afastada de maneira definitiva do *repertório didático*. A inclusão ou a exclusão de atividades/conduitas/estratégias/técnicas no *repertório didático* depende do tratamento destes dados (compromisso entre o que aconteceu realmente na sala de aula e a percepção que o professor pode ter do ocorrido) pelo professor na fase pós-ativa da classe, daí a importância da atividade reflexiva sobre suas próprias práticas docentes e do acompanhamento, em formação inicial, de um “expert” no tratamento destes dados (CAUSA, 2012, p. 21)¹⁸.

Para ajudar a compreender melhor a noção de repertório didático, há de se levar em conta que as ações docentes se realizam geralmente em virtude da existência de uma cultura profissional ou cultura de ensino. Segundo Gine (2003

¹⁷ No original : “à partir d’incidents critiques qui marquent un écart, dû principalement à un manque d’expérience et/ou à une interprétation inadéquate de la situation, entre ce que l’enseignant novice fait et ce qu’il aurait dû/aurait voulu faire, entre ce qu’il a dit et ce qu’il aurait dû dire”.

¹⁸ No original: “Si l’application d’un modèle théorique/pratique expérimenté en classe donne de bons résultats, cette conduite sera intégrée dans le *répertoire didactique*. De même, si une activité non planifiée mise en place pour répondre aux besoins immédiats de la classe est jugée efficace par l’enseignant, elle sera retenue dans le *répertoire didactique*, et ainsi de suite. Si, au contraire, l’application d’une activité planifiée ne répond pas de manière efficace, elle ne sera pas retenue mais cela ne signifie pas pour autant qu’elle soit écartée de manière définitive du *répertoire didactique*. L’inclusion ou l’exclusion d’activités/conduites/stratégies/techniques dans le *répertoire didactique* dépend du traitement de ces données (compromis entre ce qui s’est passé réellement dans la classe et la perception que l’enseignant peut en avoir) par l’enseignant dans la phase post-active de la classe, d’où l’importance de l’activité réflexive sur ses propres pratiques enseignantes et de l’accompagnement, en formation initiale, d’un ‘expert’ dans le traitement de ces données.”.

apud CICUREL, 2011), o trabalho docente se inscreve num terreno comum constituído por estratégias profissionais, por cenários de ação, de formas de discurso, de sistemas de valores, de códigos comuns. Assim, ainda que se observem professores pertencentes a culturas bastante distintas, percebe-se alguma coisa que transcende as diferenças culturais, pois seu agir difere completamente do agir de pessoas que nunca exerceram a função docente.

No entanto, é preciso considerar que, embora a profissão de professor seja estabelecida em bases comuns, fatores relacionados à sua vida pessoal podem ter influência sobre suas ações. Cicurel (2011) destaca que, no exercício de sua função, o professor não é menos *homem plural*. Em outras palavras, o professor é “um indivíduo que se socializou e se formou no âmbito de estratos diferentes, que esteve (ou não) em contato com locutores da língua ensinada, que recebeu uma ou outra formação pedagógica.” (p. 150)¹⁹. Desse modo, o professor vai construindo suas próprias convicções e é em função deste sistema de crenças que ele age em classe.

A partir das verbalizações de um grupo de professores de francês, Cicurel (2011) cita uma lista de elementos que podem dar uma noção da amplitude do repertório didático potencial de um professor de LE, quais sejam:

1. Modelos de ensino diversos, como práticas metodológicas;
2. Figuras de professores (positivas ou negativas);
3. Formações diversas (saberes acadêmicos e pedagógicos);
4. Experiências enquanto aprendentes;
5. O papel da cultura educativa nativa;
6. Transmissão dos saberes em família (relação com o meio social e com o saber);
7. Contatos com outros professores do meio institucional onde está inserido;
8. Materiais pedagógicos e saberes didáticos através de leituras;
9. Conhecimentos de grupos e dos próprios alunos (quando houver);
10. *Feedback* após avaliação;
11. Saberes ordinários sobre a língua estrangeira;
12. Saberes científicos sobre a língua estrangeira;
13. Exemplos de convicções, de crenças, de princípios sobre o ensino;

¹⁹ No original: "(...) un individu qui s'est socialisé et formé au sein de strates différentes, qui a été (ou non) en contact avec des locuteurs de la langue qu'il enseigne, qui a reçu telle ou telle formation pédagogique".

14. Estratégias adaptadas às dificuldades encontradas;
15. Humor, encenação, mímicas etc.

Rodrigues (2013) entende que cada um desses elementos supracitados compõe a trajetória de ensino e aprendizagem de um estudante de LE, seja através da experiência como aluno, seja através da experiência como professor. Para a pesquisadora, se o indivíduo assume a posição tanto de aluno, quanto de professor, ele pode constituir seu repertório, por exemplo, a partir de figuras de professores (positivas ou negativas) e da influência da própria cultura educativa nativa. Dessa feita, os repertórios são construídos em interações em sala de aula, ou fora dela, entre interlocutores que participam desses lugares-comuns.

Particularmente, consideramos que, embora esses elementos potenciais do repertório didático nem sempre sejam percebidos e declarados de modo consciente pelos professores, o reconhecimento de sua existência é primordial, uma vez que os recursos que subjazem às práticas de transmissão na sala de LE são oriundos desse repertório que, bem delineado ou não, todo professor apresenta.

Beacco (2010) propõe quatro tipos distintos de saberes constitutivos da didática do francês e das línguas que ele julga ter uma ligação direta com o do repertório didático: os saberes científicos, os saberes divulgados, os saberes de *expertise* profissional e os saberes ordinários.

Os *saberes científicos* são aqueles atribuídos a alguma comunidade científica, produzidas, sobretudo, por meio das pesquisas de instituições universitárias. Cicurel (2011) destaca que, na didática das línguas, o *corpus* de conhecimentos é com mais frequência atrelado a uma disciplina de referência – a linguística, a sociologia, a psicologia cognitiva etc. Cada professor recebe, pois, uma formação inicial e os saberes científicos seriam oriundos deste estrato, acrescido de formações acadêmicas ulteriores.

Quanto aos *saberes divulgados*, Beacco (2010) afirma tratar-se de formas circulantes de saberes pelas quais os atores de um campo têm acesso aos saberes fundamentais de forma *mais leve*, vulgarizada. A título de exemplo, devem-se considerar as brochuras, as introduções de manuais de língua e, ainda, as formações mais profissionais como suportes de divulgação de ideias.

Os *saberes de expertise profissional* estão ligados aos saberes profissionais. Trata-se, portanto, do saber-fazer ligado à profissão que surge a partir do conjunto de experiências passadas no exercício da função docente.

Por fim, os *saberes ordinários* são os saberes sociais que podem apresentar inúmeros aspectos. No campo das línguas, consideram-se as representações a respeito das línguas, as ideologias linguísticas, metodológicas etc.

Consideramos que é somente no âmbito das ações docentes que os repertórios didáticos se constroem e se reconstroem evidenciando os recursos e saberes que oportunamente o configuram. Essa realidade acentua, sobremaneira, a importância da noção de repertório didático, até aqui exposta, para o entendimento do agir do professor de línguas. No nosso caso específico, os elementos que constituem o repertório potencial do professor de LE nos ajudam a estabelecer parâmetros plausíveis para refletir sobre as práticas de ensino dos professores de PLE do contexto de nossa investigação, mais precisamente as especificidades dessas práticas com relação à heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes.

No que diz respeito mais especificamente às práticas de transmissão, Cicurel (2011) afirma que estas devem ser entendidas como práticas languageiras didáticas (verbais, não verbais e/ou mimo gestuais) e práticas interacionais que um professor realiza com vistas a fazer com que um público menos instruído possa se apropriar de saberes e *savoir-faire*. Elas dependem da cultura de origem, da formação do professor, de sua experiência, e de sua personalidade. As atividades didáticas formalizadas, inscritas em uma determinada tradição educativa (traduções, comentários de textos, jogos etc.), assim como as práticas pedagógicas mais livres constituem as práticas de transmissão.

Desse modo, ações didáticas diversas tais como os modos de distribuição da fala, as maneiras de propor correção, o encorajamento para participar do processo de descoberta do sentido ou, ainda, o recurso à memória dos alunos, às improvisações, às narrações, às comparações, à língua de origem, às oposições entre termos etc. constituem facetas de uma prática de transmissão (CICUREL, 2011).

A realização dessas práticas de transmissão depende de certas capacidades profissionais e pessoais que devem ter um professor para promover aprendizagem. Tais capacidades estão atreladas à noção de *competência transmissiva*. De acordo com Cicurel (2011), essa competência pode ser definida como “um conjunto de aptidões destinadas a permitir o ensino e a apropriação de uma matéria” (p.152).

A noção de competência transmissiva é composta por quatro outras noções de competência, quais sejam: *a competência planificadora, a competência linguístico-*

pedagógica, a competência que integra saberes sobre o grupo e a competência cultural.

A *competência planificadora*, obviamente, diz respeito à capacidade de planejamento das práticas considerando um programa (os conteúdos, objetivos etc.) que visa à progressão de um determinado curso.

A *competência linguístico-pedagógica* deve ser entendida como a capacidade de organizar o material verbal, de explicá-lo, de torná-lo acessível, de proceder a comparações, recapitulações etc. Essas práticas estão relacionadas ao que, no repertório didático, pode ser considerado a competência metalinguageira que o docente possui enquanto *usuário-professor* e enquanto sujeito ordinário da língua.

A *competência que integra saberes sobre o grupo* está relacionada à capacidade de percepção da personalidade dos aprendente, de seus hábitos, de suas motivações e daquilo que eles conhecem para captar as ocasiões propícias em que o conhecimento que se tem do grupo pode favorecer as práticas de ensino.

A *competência cultural*, ancorada aos saberes divulgados e ordinários, diz respeito à capacidade de proceder à mobilização de exemplos sociais, culturais, históricos etc. para, por exemplo, relacioná-los às palavras que o professor enfatizar em sala.

A competência transmissiva é constituída, pois, tanto de saberes referentes à matéria a ser ensinada, quanto de saberes com contornos mais desfocados, às vezes mal definidos, dentre os quais, em se tratando de um contexto de ensino de língua, poder-se-iam citar os saberes sociais, os saberes literários, os saberes políticos... Logo, “a cultura profissional de um professor de língua reside na sua capacidade de utilizar a interação com habilidade, de se apoiar na fala do aprendente, ou ainda de saber organizar ou às vezes interromper as digressões” (CICUREL, 2011, p. 152)²⁰.

De todo modo, o que fica bem definido pelo que foi exposto até aqui é que o conhecimento do repertório didático (dos recursos e dos saberes que o compõem) constitui a base para a construção da competência transmissiva do professor de LE (seus gestos de profissão, sua cultura de ensino, suas iniciativas didáticas, seu repertório linguístico, sua capacidade languageira etc.), competência necessária para

²⁰ No original: “la culture professionnelle d’un enseignant de langue réside dans sa capacité à se servir de l’interaction avec habilité, à s’appuyer sur la parole de l’apprenant, ou encore à savoir organiser ou parfois interrompre les digressions”.

a realização de práticas de transmissão adequadas aos diferentes públicos. Além disso, esse conhecimento dos repertórios também colabora para delinear e categorizar os diversos perfis que podem apresentar os professores de línguas em formação inicial ou continuada.

A diversidade de possibilidades de maneiras de agir que marcam o ofício do professor mostra o quão complexo e rico é o trabalho em sala de aula. Em vista disso, faz-se necessária uma reflexão atenta sobre essa questão, no sentido de mostrar que, ainda que a ação docente se mostre com esse contorno dinâmico, *uma ação não monolítica* (nas palavras de Cicurel), não se pode perder de vista que toda ação de ensino (o trabalho real) persegue objetivos claros e está ancorada em planificações prévias e orientações metodológicas e institucionais (trabalho prescrito), dimensões de trabalho sem as quais o fazer pedagógico não pode se realizar.

Para dar sequência a este estudo, apresentamos no capítulo subsequente os postulados referentes à interculturalidade, o segundo eixo teórico que embasa a nossa investigação.

CAPÍTULO 2

A LÍNGUA/LINGUAGEM, A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE NO AGIR DOCENTE

Para estudar o agir do professor na sala de aula de PLE heterogênea do ponto de vista da língua-cultura dos aprendentes, consideramos necessário refletir sobre os diferentes saberes que fundamentam seu repertório didático e que, por conseguinte, orientam suas práticas de transmissão. Dessa feita, discutimos no presente capítulo conceitos-chave para uma análise do trabalho do professor de línguas estrangeiras, quais sejam: *língua/linguagem*²¹, *cultura e interculturalidade*.

Inicialmente, discutimos os três principais conceitos de língua/linguagem que circulam na literatura da área (GERALDI, 1984; KOCH, 1992; TRAVAGLIA, 1997; BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2006) – língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como forma de ação – pois temos a convicção de que toda e qualquer prática de ensino de um professor de LE reflete basicamente suas concepções – ainda que nem sempre bem delineadas – tanto do que é língua-linguagem quanto do que é ensiná-la.

Por considerarmos que ensinar uma língua estrangeira significa colocar os aprendentes em contato com um mundo culturalmente diferente do seu, refletiremos, em seguida, sobre cultura e alguns conceitos correlatos como identidade cultural e cultura educativa.

Fechamos o capítulo abordando o conceito de Interculturalidade e discutindo sua relação com o agir docente. Parece-nos de extrema relevância para os objetivos da presente investigação os postulados referentes, sobretudo, à interculturalidade. Em primeiro lugar, porque uma formação em línguas estrangeiras é, por definição, intercultural. Não se pode, na atualidade, falar de ensino de LE sem mencionar expressões como *componente cultural*, *dimensão intercultural*, *competência intercultural*, *competência comunicativa intercultural*, noções que surgem a partir do quadro teórico da interculturalidade. Em segundo lugar, conforme já explicitamos na introdução deste trabalho, nossa pesquisa se assenta em dois grandes eixos: a

²¹ Optamos por utilizar a expressão língua/linguagem, ao longo deste trabalho, principalmente nas passagens em que nos referimos, ao mesmo tempo, ao sistema (língua) e ao uso desse sistema (linguagem).

teoria do agir docente (ver Cap. 1) e a *interculturalidade*. Acreditamos que esses dois eixos nos proporcionam os subsídios teóricos necessários para analisar os impactos que a pluralidade cultural pode ter sobre o agir docente dos professores de PLE, sujeitos de nossa investigação.

2.1 A LÍNGUA/LINGUAGEM

Conforme Fuza *et al.* (2011), cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. A esse respeito, Geraldi (1984) afirma que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.

Bakhtin/Volochinov (2006) discutem três noções – Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Dialogismo – a partir das quais resultam as concepções de língua/linguagem *como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de ação ou interação* (GERALDI, 1984). De certo modo, essas concepções estão atreladas às correntes mais conhecidas dos estudos linguísticos, quais sejam: a gramática tradicional, o estruturalismo e a linguística da enunciação. Discorreremos, a seguir, sobre cada uma das referidas concepções de linguagem.

2.1.1 A língua/linguagem como expressão do pensamento

A partir do estudo de Geraldi (1984), conceber a linguagem como expressão do pensamento equivale a entender que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (p. 43). Infere-se, portanto, que nessa concepção a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos e que a capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá de sua exteriorização, através de linguagem articulada e organizada. Dessa feita, “a linguagem é considerada a *tradução do pensamento*” (PERFEITO, 2005, p. 2).

Segundo Perfeito (2005), a concepção de linguagem como expressão do pensamento é fundamentada na tradição gramatical grega, passando pelos latinos,

pela Idade Média e pela Moderna, sendo rompida apenas no início do século XX, com os postulados de Saussure. A autora acrescenta que é nessa concepção que se instituem os estudos tradicionais de língua, partindo-se da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, uma vez que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão, segmentação do universo).

A maior prova que se pode dar da persistência dessa concepção é encontrada, segundo Lyons (1979, p.18), “nas mais recentes edições (1932) no dicionário e na gramática da Academia Francesa que, desde a sua fundação por Richelieu (1637), vem cumprindo a tarefa de estabelecer, autoritariamente, o vocabulário e a gramática do francês”. Lyons (1979) sublinha que essa gramática é definida nessas obras como “a arte de falar e escrever corretamente” e que a tarefa do gramático consiste em descrever “o bom uso”, isto é, a língua das pessoas cultas e dos escritores que escrevem em francês “puro” e, também, em defender esse ‘bom uso’ de “todos os fatores de corrupção, tais como a invasão de palavras estrangeiras no vocabulário, de termos técnicos, gírias [...]”.

A concepção de língua/linguagem como expressão do pensamento está relacionada à primeira linha de pensamento filosófico e linguístico discutido por Bakhtin/Volochinov (2006) denominada *Subjetivismo Idealista*. A partir dessa perspectiva, a linguagem está associada à constituição de um sujeito único, central e controlador de todo o dizer, ou seja, é considerada como expressão do pensamento consciente e, por isso, os adeptos dessa corrente pregam que *quem não escreve bem é porque não pensa bem*. De acordo com Doretto e Beloti (2011), essa noção não contempla todas as características da língua por estar associada ao subjetivismo psicológico, que pressupõe um mundo criado a partir de uma consciência autônoma, de um único sujeito detentor de todo o conhecimento.

Santos e Cunha (2017) destacam que, em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, esta concepção tradicional toma por base os principais pressupostos que nortearam, durante séculos, o ensino do Latim: transmissão de regras gramaticais, a partir, sobretudo, de excertos de textos literários clássicos; uso sistemático da tradução para compreender os textos (escritos); memorização destes, assim como das regras gramaticais e do vocabulário. As atividades propostas

consistiam, principalmente, em exercícios²² de aplicação das regras de gramática, ditados e tradução/versão.

Em suma, nessa concepção, a aprendizagem da teoria gramatical é tomada como condição *sine qua non* para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), ou seja, acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à apropriação da língua e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino (CAZARIN, 1995).

2.1.2 A língua/linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção considera a língua/linguagem como instrumento de comunicação. Nesta, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Geraldi (1984) afirma que esta concepção está ligada à teoria da comunicação a qual tem como principal representante Jakobson (1969) que postulou as *funções da linguagem*, inspiradas nos seis elementos que constituem o ato de comunicação. Aliás, uma das limitações dessa teoria de Jakobson reside no fato de ele considerar essas funções da linguagem num ou noutro elemento do processo comunicativo, ignorando a função performativa inerente à linguagem (AUSTIN, 1990; SEARLE, 1984).

Há, ademais, uma associação dessa concepção ao Estruturalismo – considera-se a linguagem como uma ferramenta para transmitir uma mensagem por meio de uma variedade dita *padrão* (GERALDI, 1984) que mantém estreita relação com a tradição gramatical, principalmente no que diz respeito ao trabalho com as estruturas linguísticas, por meio do qual objetiva-se o desenvolvimento da expressão oral e escrita – e ao Transformacionalismo, marcado, sobretudo, pela preocupação com as formas abstratas da língua.

A concepção da língua/linguagem como instrumento de comunicação está relacionada à segunda linha de pensamento de Bakhtin/Volochinov (2006), a saber, o *Objetivismo Abstrato*. De acordo com essa orientação, a língua é um sistema

²² O exercício remete a um trabalho metódico, formal, sistemático, homogêneo, direcionado para um objetivo específico e concebido como resposta a uma dificuldade particular (NUNAN, 1989).

estável, imutável, isto é, fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história. Considerando-se essa perspectiva, entende-se que a linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua (TRAVAGLIA, 1997).

De acordo com Santos e Cunha (2017), essa concepção materializa-se no ensino e aprendizagem de LE, de modo geral, em duas metodologias: a audiolingual e a estrutural-global audiovisual (SGAV). A primeira, norte-americana, pauta-se pelos princípios da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield). Procura evitar que os alunos cometam erros. As estruturas morfossintáticas são automatizadas, passo a passo, através de exercícios estruturais. A gramática é, portanto, ensinada implicitamente, não através de regras, mas de modelos (frases completas). A língua é ensinada/aprendida como um processo mecânico de formação de hábitos, de automatismos. A segunda apoia-se mais na psicologia da forma ou da estrutura (Gestalttheorie) e na linguística europeia (Saussure, Círculo de Praga, Bally, Benveniste). Está, portanto, mais vinculada ao conceito da fala em situação de comunicação (JAKOBSON, 1963). Rivenc (1972), um de seus principais elaboradores, considera que é por aproximações sucessivas que o aluno, sob a orientação do professor, conseguirá tornar significativos e integrar em seu comportamento linguístico séries de microssistemas que fazem parte do sistema linguístico a ser aprendido, objetivando novas performances de comunicação.

2.1.3 A língua/linguagem como forma de ação ou interação

A terceira concepção, a da língua/linguagem como forma de interação, considera a linguagem como “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23). Nessa concepção, diferentemente das anteriores, tem-se o social interferindo no individual, uma vez que a formação da expressão depende das condições sociais.

Segundo Koch (1992), nessa concepção 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).

Entende-se, portanto, que o que se expressa entre os interlocutores não é tão somente o resultado de uma atividade mental transmitida por um indivíduo para o meio social, são também as próprias situações ou ideias do meio social que se encarregam de determinar como será produzida uma ação de linguagem, um enunciado.

A concepção da linguagem como ação ou interação está associada ao que Bakhtin/ Volochinov (2006) postula como *Concepção Dialógica de Linguagem*. Segundo esses autores, a língua se constitui em um processo ininterrupto, que ocorre por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Desse modo, os sujeitos, praticamente ignorados nas concepções anteriormente expostas, assumem a condição de agentes sociais, uma vez que é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Segundo Santos e Cunha (2017), nessa concepção de língua/linguagem, o contexto é um dado incontornável para explicar, tanto os processos de compreensão, quanto os de produção. Nossos enunciados são sempre produzidos e interpretados em um determinado contexto. Este, contudo, “não é o que permite compreender ‘completamente’ o sentido de um enunciado (tudo o que escaparia da decodificação linguística), mas o conjunto das informações que tornam pertinente o enunciado do locutor” (MOESCHLER, 2001, p. 12-13).

Oliveira e Wilson (2012) chamam a atenção para dois pressupostos básicos ligados a concepção interacional de língua/linguagem que podem ser considerados pertinentes para a atividade de ensino de línguas, quais sejam:

- a) os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí, se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão;
- b) as funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfossintático, se chegar à apreensão dessas funções (OLIVEIRA; WILSON, 2012, p.239).

No que diz respeito ao ensino de LE, Cunha e Santos (2017) consideram que essa concepção se materializa, *grosso modo*, em duas abordagens: a abordagem

comunicativa (AC) e a perspectiva acional (PA). A AC, centrada nos usos sociais da língua-cultura, procura levar os alunos a desenvolverem uma competência de comunicação – i.e, a serem capazes de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (ex. pedir permissão) e segundo a situação de comunicação (local, status do interlocutor etc). Na AC, as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos são substituídos por atividades de conceitualização, de comunicação real ou simulada, de criatividade... e o erro é concebido como parte do processo natural da aprendizagem.

Na PA, a aprendizagem da língua-cultura é orientada para a ação que, por sua vez, deve ser motivada por um objetivo claro e alcançar um resultado tangível, identificável. Esta orientação metodológica é aquela que perpassa o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR), publicado pelo Conselho da Europa (2001), e na qual, de modo geral, os aprendizes de uma língua são considerados como atores sociais que devem realizar ações comunicativas e não comunicativas. Já no início deste documento é apresentado, ainda que indiretamente, um conceito dessa nova²³ abordagem de ensino de línguas:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, 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. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Puren (2009), por sua vez, argumenta que a PA, ainda que não pretenda se definir como uma nova abordagem de ensino, vai além dos pressupostos da abordagem comunicativa, por exemplo, quando passa a considerar o aprendente de língua um ator social e o processo de aprendizagem e uso da língua ocorrendo simultaneamente. Nessa nova perspectiva, o aluno passa de um aprendente para um ator social, um utilizador da língua para cumprir ações sociais. Em vista disso, “já não se quer mais apenas formar um ‘estrangeiro de passagem’ capaz de

²³ Referimo-nos à PA como uma nova abordagem porque traçamos uma relação desta com a abordagem de ensino de línguas mais difundida antes da publicação do QECR, a saber, a abordagem comunicativa.

comunicar em situações previstas, e sim ajudar um aprendente a tornar-se um usuário da língua, um ator social capaz de se integrar eficazmente em outro país”²⁴ (ROSEN, 2007, p. 23).

No que diz respeito especificamente às tarefas, o QECR (2001) determina que se trata de uma ação necessária no ensino-aprendizagem de língua, uma vez que elas refletem a vida cotidiana e podem envolver um número maior ou menor de atividades linguísticas. A tarefa é, pois, definida como “qualquer ação 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 objetivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30).

O QECR postula, ainda, que as tarefas se desdobram em dois tipos distintos, a saber, as tarefas pedagógicas e as tarefas pedagógicas comunicativas, porém sem perder de vista que elas são complementares para a consecução das tarefas acionais. As tarefas pedagógicas têm como característica serem “afastadas da vida real e das necessidades dos aprendentes e visam desenvolver a competência comunicativa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 218). *Grosso modo*, seriam aquelas atividades didáticas típicas da abordagem comunicativa: atividades gramaticais, de vocabulário etc. realizadas com vistas à apropriação de funções comunicativas.

As tarefas pedagógicas comunicativas têm como característica “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 (...)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 218). Elas 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” (p. 218).

Diante das concepções de língua/linguagem aqui abordadas, percebe-se, além de sua evidente distinção, que estas refletem com certa fidelidade o momento histórico de seu estudo, o contexto de sua idealização. Teixeira e Ribeiro (2013)

²⁴ No original: “On ne se contente plus de former un ‘étranger de passage’ capable de communiquer dans des situations attendues, on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur de la langue, un acteur social à même de s’intégrer efficacement dans un autre pays”.

destacam que, a partir do momento em que a língua é analisada num dado período e que se percebe que há uma evolução em seu estudo, transformações são inevitáveis, uma vez que a sociedade – dada sua natureza complexa e dinâmica – demanda mudanças, as quais, por sua vez, incidirão na representação²⁵ da linguagem. É, pois, uma responsabilidade do professor de línguas estar atento a essas mudanças.

Assim, se assumimos que a sociedade, bem como cada de um de seus indivíduos, exerce um papel imprescindível para o entendimento das concepções de língua/linguagem e, por conseguinte, das concepções e orientações do ensino de línguas, faz-se necessário, também, considerar o papel da cultura e das muitas noções a ela associadas – por exemplo, identidade cultural e cultura educativa – para uma reflexão apropriada acerca do agir do professor de PLE. Para tanto, discutiremos, na sequência, diferentes concepções de cultura e as noções acima referidas.

2.2 A CULTURA

Entender o que é cultura, conhecer suas características mais relevantes e, ainda, dominar noções ou conceitos importantes a ela associados, parece-nos imprescindível para a construção de saberes e práticas sólidos e coerentes que se fazem necessários para alicerçar o agir docente na sala de aula de LE. No entanto, nem entre os clássicos, nem entre os modernos há um conceito unívoco de cultura, o que faz com que a inserção do componente cultural na sala de aula se torne, de fato, um desafio para os docentes de LE, uma vez que estes terão de situar suas escolhas numa concepção de cultura que contemple o contexto real de suas ações de ensino.

Além disso, é preciso considerar que discutir cultura no contexto educacional demanda uma reflexão acerca de outros conceitos com ela inter-relacionados, sobretudo em se tratando de uma pesquisa que se volta para ensino e aprendizagem de PLE em contexto pluricultural como a nossa. Dessa feita, discutiremos, também nesta seção, além das concepções de cultura (BESALÚ,

²⁵ Teixeira e Ribeiro (2013) utilizam o termo *Representação* a partir da concepção de Goffman (1996), que o usa para referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência.

2002, 2004; REIJA *et alii*, 2009; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996, 2001; MALGESINI E GIMÉNEZ, 1997), as noções de *Identidade cultural* (RAJAGOPALAN, 2006; KLEIMAN, 2006; HALL, 2003; MOITA LOPES, 2006; REVUZ, 2001; CORACINI, 2003), *Cultura Educativa* (MARTÍN, 2007; CHISS, 2013; CADET, 2006; CICUREL, 2011; DARMON-SHIMAMORI, 2010) com vistas, principalmente, a elucidar algumas das categorias teóricas ligadas à concepção de cultura por nós adotada que orientam, sobremaneira, o olhar analítico que lançamos sobre nossos dados de investigação.

2.2.1 Concepções de cultura

O conceito clássico de cultura, conforme Besalú (2002), é o que fala de cultivo da mente, da emergência e desenvolvimento das atitudes e valores intelectuais, artísticos e morais, em sintonia com a trilogia dos clássicos: *Beleza, Bem e Verdade*. A partir dessa perspectiva, a forma mais apropriada para avançar neste terreno, explica o autor, seria através da cultura acadêmica, dispensada tradicionalmente nas instituições escolares e universitárias, quando estas eram intrinsecamente seletivas e existiam tão somente para a formação das elites. É também nessa perspectiva que surge a assimilação entre cultura e instrução, que permite a classificação dos sujeitos em função da quantidade de *cultura* acumulada.

Entende-se, pois, a cultura como um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores, portadores de prestígio e privilégios sociais. A hierarquização individual (pessoa culta, cultivada, frente à pessoa inculta ou selvagem) é inerente a essa conceptualização.

Besalú (2002) associa a essa visão de cultura clássica o nível de elaboração e de reflexão acerca das questões culturais entre os profissionais da educação que, de um modo geral, é de uma grande pobreza e simplicidade. Para o autor, as concepções desses profissionais incidem, sobretudo, em seu caráter quantitativo e acumulativo. Desse modo, a cultura seria um objeto estático, um conjunto de produtos, um capital que se pode ou não possuir, que se pode adquirir e acumular. Incidem, também, em seu caráter unívoco e internamente homogêneo – ou seja, todas as diversidades culturais, as internas e as externas seriam exceções ou anomalias – e, ainda, na imutabilidade de seus traços fundamentais, o que daria lugar à existência de culturas incompatíveis entre si.

De acordo com Besalú (2002), nos meados do século XIX, formalizou-se a primeira definição de cultura a partir de uma visão antropológica. Nesta, a cultura é conceituada como o patrimônio comum da humanidade e se refere não aos indivíduos em particular e a seus esforços para *crescer culturalmente*, mas aos coletivos humanos e a seu grau de civilização, de progresso material e espiritual. O autor explica que esta conceitualização também implica hierarquização, porém esta se daria entre os grupos que, em função de suas conquistas, se situariam em uma determinada posição ao longo da escala civilizatória. É, pois, essa visão que permite falar de povos cultos, civilizados ou superiores e de povos incultos, primitivos ou inferiores.

A ideia central dessa relação é que todas as sociedades passaram ou deverão passar pelas mesmas fases de desenvolvimento em uma única escala evolutiva. Para Besalú (2002), se se considera que as culturas do Ocidente são as mais evoluídas, as mais civilizadas, é óbvio que isto justifica os *esforços civilizadores* para com os outros povos e culturas com o fim de lhes *ajudar* a superar seu atraso histórico e avançar pelo caminho mais adequado. O autor chama a atenção para o fato de que essa forma de entender as diversidades culturais era amplamente compartilhada por toda a intelectualidade dessa época, inclusive por K. Marx.

O início do século XX é marcado pela construção de um sentido contemporâneo de cultura. Cada sociedade passa a ter reconhecida sua própria lógica interna e é impossível julgar uma cultura a partir dos parâmetros de outra, ou seja, não haveria regularidades na evolução das culturas, pois cada uma delas seria particular e diversa.

Tem-se, portanto, o surgimento do relativismo cultural e da aceitação da diversidade cultural. Assim, todas as culturas são legítimas, todos os povos são iguais em humanidade e foram e são capazes de se adaptar às necessidades de seu meio. No entanto, o fato de cada cultura seguir seu próprio caminho de evolução, não quer dizer que as culturas sejam independentes e se ignorem. Na verdade, as influências são recíprocas e o enriquecimento é necessário para a própria evolução interna.

Besalú (2002; 2004), que desenvolve pesquisas sobre a diversidade cultural em contextos educativos, propõe um conceito de cultura contemporâneo que contempla os interesses de pesquisa de nossa tese. Segundo o autor, a *cultura* designa o modo de ser de uma determinada comunidade humana, suas crenças,

seus valores, seus costumes, seus comportamentos... “Todos pertencemos a um meio cultural, todos somos cultura pelo simples fato de sermos seres humanos e vivermos em sociedade” (BESALÚ, 2002, p. 26)²⁶. Esse pesquisador sugere que, sob essa perspectiva, a cultura é constitutiva do sujeito, vai sempre com ele, que não tem como dela prescindir por um só segundo.

Essa concepção de cultura pode ser mais bem compreendida a partir de algumas características apresentadas por Malgesini e Giménez (1997). De acordo com esses autores:

1. A cultura se aprende através do processo de socialização, não é herança genética, é adquirida através da relação de cada indivíduo com o meio social e natural em que se desenvolve;
2. A cultura não é estática, mas um magnífico mecanismo de adaptação às mudanças e às transformações do meio. Nas sociedades abertas e complexas, este dinamismo é muito mais perceptível do que nas sociedades fechadas;
3. A cultura dá sentido e significado à realidade, é o filtro através do qual percebemos a realidade, interpretamo-la e a compreendemos. Lemos o mundo a partir de nossos parâmetros culturais;
4. A cultura se transmite através da linguagem, através de símbolos. Provavelmente o mais elaborado, o mais humano, seja a linguagem verbal, com toda sua ampla gama de registros, porém é obvio que qualquer código, qualquer linguagem, é capaz de produzir e comunicar mensagens.

Malgesini e Giménez (1997) destacam que a cultura é formada por componentes distintos, alguns facilmente detectáveis e observáveis e outros mais abstratos e difíceis de observar. Entre os elementos mais visíveis estariam a gastronomia, o folclore, as festas, as moradias, a música, a arte, a literatura, as vestimentas, por exemplo. Já entre os elementos mais profundos e nucleares estariam aqueles que determinam nossa maneira de ser e de nos comportarmos, alguns inclusive inconscientes, tais como a cosmologia, o conceito de pudor, o conceito de beleza, os modelos de relação, a definição de loucura, as funções relacionadas com a categoria, com o sexo, com a idade..., a linguagem corporal, a expressão de emoções, os valores, os ideais etc.

²⁶ No original: “Todos pertenecemos a un ámbito cultural, todos somos cultura por el simple hecho de ser seres humanos y vivir en sociedad.”

Ainda sob a visão de Malgesini e Giménez (1997), a cultura é um todo integrado, ou seja, não é possível analisar e interpretar cada um de seus componentes separadamente. Os autores argumentam que a cultura é um sistema e, como tal, cada um de seus elementos se explica em relação aos demais. Logo, as culturas são compreensíveis a partir da vivência real e prolongada e o contexto em que elas se geram e se desenvolvem é o húmus que dá substância às distintas dimensões da cultura e é o que proporciona os meios para entendê-las.

Segundo Abdallah-Pretceille (2001), a noção de cultura uniforme, atualmente, é substituída pelo princípio da diversidade cultural como conceito central das pesquisas relativas ao *cultural*, de acordo com as consequências que esta tem no comportamento, na socialização, na aprendizagem e na comunicação. Para a autora, estas consequências só podem ser compreendidas se se inscrevem num modelo baseado na miscelânea, na variação, e não num modelo baseado na diferença. Somente a noção de culturalidade²⁷ é que permitiria a leitura desta complexidade.

Para Abdallah-Pretceille (2001), não basta descrever as culturas, é preciso analisar o que sucede entre os indivíduos e os grupos que dizem pertencer a culturas diferentes, analisar os usos sociais e comunicativos da cultura. Trata-se, pois, complementa a pesquisadora, de admitir que a variável cultura está presente nos problemas educativos, sociais e políticos, porém, sem que saibamos *a priori* de que forma. Daí decorre a necessidade de abordar este tema partindo da consideração dos fenômenos culturais, e não das características atribuídas ou auto atribuídas.

Levando-se em conta que nossa investigação se realiza num contexto de diversidade linguístico-cultural, parece-nos pertinente abordar também, nesta seção, as chamadas *attitudes culturais* (BESALÚ, 2002; REIJA *et alii*, 2009). Trata-se de comportamentos (ou atitudes) considerados prototípicos que os indivíduos assumem em situações de interação com culturas distintas, a saber: o etnocentrismo, o relativismo cultural e o interculturalismo.

²⁷ Na noção de culturalidade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996), destaca-se o fato de que a cultura está em contínuo movimento, não é hermética: o importante são os traços culturais e não as estruturas. Desse modo, o indivíduo atua de acordo com um conhecimento preciso dos elementos significativos, seleciona e utiliza as informações culturais segundo seus interesses e as restrições próprias de cada situação.

Segundo Reija *et alii* (2009), o etnocentrismo consiste em aproximar-se de outras culturas, mas analisando-as a partir da cultura de origem, ou seja, nossa cultura funcionaria como a medida para todas as demais culturas. Assim, quando temos atitudes etnocêntricas, estamos colocando as lentes de nossa cultura para ver as outras.

Uma consequência grave do etnocentrismo é a falta de compreensão. Reija *et alii* (2009) explicam que, assim como para compreender uma pessoa devemos captar seu mundo interior (para entender como ela simboliza sua experiência), para conhecer uma cultura é necessário contemplá-la a partir dos valores que a penetram. Um bom exemplo que mostra quão comuns são as atitudes etnocêntricas na atualidade é o convencimento bastante difundido de que as culturas estão cada vez mais se ocidentalizando e que o destino final dessas culturas é o estilo de vida ocidental. De acordo com Reija *et alii* (2009), essa colocação tão tipicamente etnocêntrica evidencia um profundo desconhecimento da diversidade cultural.

De igual modo, o paternalismo, que consideramos também uma atitude comum ao se interagir com pessoas de outras culturas, é decorrente de uma desigualdade de níveis sociais/ culturais que evidenciam fundamentos etnocêntricos.

O relativismo cultural é, conforme Reija *et alii* (2009), a atitude que propõe o conhecimento e análise de outras culturas a partir de seus próprios valores culturais, além de estabelecer a igualdade de todas as culturas. Os autores explicam que, quando temos esta atitude, evitamos a avaliação e nos mostramos respeitosos com as diferentes expressões culturais. Respeito, aliás, é palavra-chave com relação ao relativismo cultural.

Embora à primeira vista essa atitude pareça bastante positiva, ela tem um grande defeito e inúmeros riscos, na opinião de Reija *et alii* (2009). Seu principal defeito reside exatamente no modo como ela se materializa, como ocorre de fato esse respeito e tolerância que defende: *eu te respeito e te compreendo, porém você na sua casa e eu na minha*; ou seja, não há a busca pelo encontro entre as culturas. Em vista disso, inclusive, os autores consideram que o relativismo cultural chega a configurar racismo (com uma nova roupagem), apesar de reconhecer que nem todas as pessoas que têm esta atitude sejam racistas.

Com relação aos riscos associados ao relativismo cultural, Reija *et alii* (2009) destacam três: *a guetização, o romanticismo e o conservacionismo*:

- A guetização ou separação se configura como uma consequência da relação que se estabelece entre uma cultura majoritária e outra minoritária, quando se respeita a identidade cultural do outro, porém não se manifesta nenhum interesse em estabelecer contatos. Nas sociedades multiculturais, é comum que este relativismo cultural seja uma atitude das pessoas da maioria cuja consequência é que os grupos de outras culturas fiquem separados, formem seus guetos. No entanto, a guetização não é apenas uma consequência do relativismo cultural, ela também pode ser resultado de certas políticas cujo propósito seja não misturar culturas locais com estrangeiras.

- Já o romanticismo consiste no fenômeno que se produz quando temos uma visão distorcida da realidade que nos faz exagerar no que diz respeito aos aspectos positivos de uma cultura. Geralmente, constitui-se como a primeira etapa pela qual passam as pessoas que não têm atitudes etnocêntricas quando entram em contato com uma cultura diferente. Sua principal consequência é a perda do sentido crítico para certos aspectos culturais e generalizações, tais como: *as pessoas negras são incríveis!* O deslumbramento diante das culturas, presente no romanticismo, pode provocar a indiferença em relação a violações dos direitos humanos.

- O conservacionismo consiste numa visão estática das culturas. Para estes, a melhor forma de conservar as culturas é não as misturar. Sobre essa questão, Reija *et alii* (2009) argumentam, primeiramente, que é necessário lembrar que a cultura é um dispositivo de adaptação, isto é, algo vivo, que evolui adaptando-se às novas circunstâncias. É importante zelar pelas tradições e, assim, conservar nossa memória histórica, porém é vital evoluir e sobreviver. Em segundo lugar, temos de entender que as culturas se misturaram, se misturam e vão continuar se misturando, pois, queiramos ou não, encontros entre culturas são muito frequentes.

A terceira atitude apontada por Reija *et alii* (2009) é o interculturalismo. Esta atitude, marcada pelo respeito a outras culturas, supera as carências do relativismo cultural. Segundo Besalú (2002), o interculturalismo é a atitude que busca e pratica o diálogo a partir da igualdade e tem uma visão crítica de todas as culturas, inclusive da própria.

De acordo com Reija *et alii* (2009), uma atitude interculturalista é aquela que:

1. Permite-nos analisar outras culturas a partir de seus próprios padrões culturais.

2. Busca o encontro e, portanto, não cai no risco da guetização, nem teme a troca que pode produzir o contato.
3. Promove um encontro em igualdade, no qual não cabe o paternalismo nem a superioridade-inferioridade.
4. Tem uma visão crítica das culturas, na qual aceita a cultura, porém pode rejeitar e lutar contra algumas de suas instituições (touro, infanticídio, marginalização dos idosos etc.) (REIJA *et alii*, 2009, p. 146)²⁸.

O interculturalismo se caracteriza, pois, por buscar e valorizar as relações positivas entre as culturas e, ainda, pela conservação dos costumes e, principalmente, da *identidade cultural*, para a qual dedicamos a próxima seção deste subcapítulo.

2.2.2 Identidade cultural

A primeira referência à identidade, conforme Besalú (2002) é a individual, a pessoal, a que faz com que cada pessoa seja única e distinta de qualquer outra. Esta é formada por uma série de elementos, vários deles compartilhados com muitos outros indivíduos, porém sua combinação em cada uma das pessoas é sempre diferente. O estudioso considera que essa identidade pessoal tem alguns elementos genéticos (sexo, traços físicos...), porém muitos de seus elementos são construídos, e podem sofrer transformações, ao longo de nossa existência: religião, nacionalidade, classe social, língua, profissão, time de futebol, empresa, partido, preferência sexual etc. Para Bohn (2005), todos os sujeitos, antes mesmo de nascer, são *identificados* pelos seus pares, e se lhes atribui uma identidade de gênero, uma etnia, uma classe social... Esse fato corrobora a pertinência da temática da constituição identitária no âmbito familiar e social. Somos, portanto, “o resultado de nossas identificações: o ser social se constrói em relação aos outros e através deste jogo de pertencimentos” (BESALÚ, 2002, p. 32).

Para traçar a noção de identidade apropriada para o nosso interesse investigação – que se situa num âmbito educacional, precisamente na área de ensino e aprendizagem de PLE –, baseamo-nos, principalmente, nos estudos de

²⁸ No original: “1. Nos permite analizar otras culturas desde sus propios patrones culturales. 2. Busca el encuentro y, por tanto, no cae en el riesgo de la guetización ni teme el cambio que puede producir el contacto. 3. Promueve un encuentro en igualdad, con lo cual no cabe el paternalismo ni la superioridad-inferioridad. 4. Tiene una visión crítica de las culturas, en las que acepta la cultura pero puede rechazar y luchar contra algunas de sus instituciones (toros, infanticidio, marginación de ancianos, etc)”.

Rajagopalan (2006), Kleiman (2006), Hall (2003), Lopes (2006), Revuz (2001) e Coracini (2003).

De acordo com Rajagopalan (2006), a identidade se constrói na língua e através dela, e o indivíduo não possui uma identidade fixa anterior e fora da língua. Essa visão de construção da identidade decorre do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa e, ainda, de apresentar um caráter individual, por um lado, e social por outro, uma vez que ela se forma a partir do contexto em que se inserem o discurso e os interlocutores. O autor explica essa noção afirmando que o sujeito só se apresenta como real a partir do momento em que se constitui como ser social.

Ao discutir a noção de identidade, Hall (2003) apresenta três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Segundo o autor, o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado e unificado. Nessa concepção, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. O sujeito sociológico, por sua vez, refletia a crescente complexidade do mundo moderno; percebia que o núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas formado na relação com outras pessoas, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e a cultura que ele habitava, ou seja, interativa. O sujeito pós-moderno é marcado pelo fato não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente.

É essa última concepção aquela que melhor representa a visão de identidade de Hall (2003). Para ele, o sujeito cartesiano, centrado e estável, perdeu lugar devido a vários eventos considerados descentralizadores, dentre os quais destaca: o pensamento marxista, que se opõe ao racionalismo de Descartes, a teoria do inconsciente de Freud, a linguística estrutural de Saussure, a teoria das relações de poder de Foucault, além de movimentos político-sociais. Estes ocasionaram a desestruturação do sujeito, que perdeu a sua centralidade em relação ao universo, fragmentando-se e deslocando-se, passando a assumir identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente.

Destaca-se também nos estudos de Hall (2003) a noção de identidade cultural, a qual se fundamenta na origem, nas raízes, naquilo que define o sujeito de maneira autêntica. Ela se caracteriza como aquela que configura o sujeito contemporâneo marcado pelo hibridismo. Segundo esse autor:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns no mundo globalizado (HALL, 2003, p. 88).

Kleiman (2006), por sua vez, conceitua a identidade a partir de uma perspectiva das interações sociais. Para ela, a identidade é um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social que se constrói na interação e faz parte da realidade social das práticas discursivas, ao lado de outras construções de relações sociais entre os sujeitos e a construção de sistemas de conhecimento e crenças. Assim, “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social” (KLEIMAN, 2006, p. 281).

Considerando essa concepção que toma a identidade como um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social, que são reconstruídos por meio da interação entre os sujeitos envolvidos numa dada prática social, a noção de identidade que Kleiman (2006) assume um aspecto individual e social que pode ser ressignificado e recriado no processo de interação, fazendo emergir as identidades dos sujeitos.

Em consonância com as concepções anteriormente expostas, Moita Lopes (2006) defende a ideia segundo a qual a construção da identidade ocorre no seio da interação entre sujeitos que agem nas práticas sociais particulares em que estão inseridos. Assim, a visão desse autor sugere a identidade como sendo mutável, flexível, ou melhor, como estando em construção permanente, uma vez que o próprio contexto educacional, por exemplo, pode ser considerado como um processo social suscetível de constantes transformações.

No que diz respeito à discussão da noção de identidade e o ensino de uma LE, Revuz (2001) afirma que “toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 2001, p. 217). Em outras palavras, para ela, o contato com outras línguas-culturas implica, inevitavelmente, uma experiência mobilizadora de aspectos identitários por parte dos aprendentes.

Sobre esse tema, Rajagopalan (2006) afirma que as atividades de ensino e aprendizagem de línguas fazem parte de um processo muito mais amplo que pode

ser chamado de redefinição cultural. É na linguagem e por meio dela que nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação. Nas palavras do próprio autor, “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 41).

Nessa mesma linha de pensamento, Revuz (2001) concebe a aprendizagem da língua estrangeira como o desejo pelo novo, pelo diferente, pelo estranho, o que tem implicações na constituição identitária dos aprendentes, sendo que estes podem ser interpelados a admirar o *outro*. Desse modo, instaura-se um deslocamento, ou seja, a formação de um novo sujeito, diferente, um sujeito híbrido.

Tendo em vista que o escopo de nossa investigação são práticas de ensino de professores de PLE em contexto de pluralidade linguístico-cultural, parece-nos pertinente expor aqui, também, a noção de identidade profissional docente. De acordo com Pimenta (2005):

uma identidade profissional se constrói [...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2005, p. 19)

Vista a partir desse prisma, conforme Borges (2013), a identidade do professor é construída tanto na exterioridade – quando se inscreve nas práticas do contexto escolar e de sala de aula, pela identificação com o ambiente educacional –; quanto na interioridade, através da subjetividade de cada sujeito, das significações, representações, saberes, história de vida que cada um constrói. Para a pesquisadora, a identidade docente não é imutável, nem algo que possa ser adquirido, pelo contrário, é um processo de construção do sujeito historicamente situado que atua numa prática social.

De acordo com Coracini (2003), a identidade do professor de línguas é construída no entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e, ainda, com base em representações que se fazem desse profissional. A identidade do profissional de línguas está, pois, em constante formação, ao longo do

tempo, através do convívio do sujeito com os múltiplos discursos, nos mais diversos contextos, principalmente nos de ensino e aprendizagem.

Por tudo o que foi até aqui exposto, adotaremos nesta tese uma concepção de identidade cultural como sendo “fragmentada, inacabada, complexa, heterogênea, construída na relação e marcada pela diferença” (SCHMIDT, 2014, p. 144). Assim, seja individual, linguística, cultural ou profissional, a identidade não pode ser considerada um atributo inato, nem tampouco unitário, uma vez que ela está em constante transformação ao longo da vida dos indivíduos.

2.2.3 Culturas educativas

Optamos por utilizar como ferramenta teórica o conceito de *culturas educativas* porque temos o entendimento de que o conjunto das reflexões concernentes a essa área de discussão do ensino/aprendizagem de línguas-culturas forma a base da compreensão do fenômeno para o qual nos voltamos em nossa investigação, ou seja, a pluralidade linguístico-cultural e seus efeitos sobre as práticas de ensino de professores de PLE.

De acordo com Martín (2007), a cultura educativa pode ser considerada uma subcultura da cultura entendida no sentido mais amplo, constituída de uma herança transmitida historicamente e de relações simbólicas e sociais entre os parceiros educativos. No entanto, a cultura educativa de um país é uma subcultura muito abrangente, que poderia se definir como uma macro cultura na rede de microculturas, porque ela age no conjunto de grupos sociais e se encontra na base das sociedades. A partir desse enfoque, Porcher (1995 apud MARTÍN, 2007) considera que cada sociedade é caracterizada por maneiras de ensinar e maneiras de aprender. Trata-se de herança histórica, ou se preferirmos, de tradições, mas também de identidades coletivas, de formas de viver juntos.

Segundo Chiss (2013), as culturas educativas e linguísticas (que dizem respeito às línguas, aos textos, aos discursos, às literaturas) condicionam as culturas didáticas cujo epicentro é a sala de aula. Nela se desenvolvem as atividades e se produzem as interações, nela ocorrem as progressões no ensino e os processos de apropriação. Trata-se, portanto, do lugar exato em que se apresenta concretamente o problema das metodologias e dos modos de agir. Esta é,

portanto, a razão que nos leva a situar nossa investigação no âmbito das discussões acerca do papel das diferentes culturas educativas no ensino/aprendizagem de LE.

Segundo Cadet (2006), a noção de cultura educativa pode ser definida da seguinte maneira: a(s) cultura(s) educativa(s) se constrói(em) a partir de discursos atuais tidos em lugares de educação – família e instituições escolares – em que os indivíduos evoluíram e remete(m) aos hábitos que eles adquiriram ali, pela assimilação de regras, normas e rituais. De fato, como apontaram Castellotti e Carlo (1995 *apud* CADET, 2006), a experiência escolar, sobretudo em uma sociedade, se assenta em um plano de igualdade no qual a educação institucional e a educação familiar desempenham um grande papel na constituição da cultura educativa dos indivíduos.

Para Cicurel (2011), a expressão *cultura educativa* designa o conjunto de comportamentos, imagens, valores, transmitidos pela inculcação, imitação, formação, que estão ligados aos atos de ensino/aprendizagem e que exercem certa influência no agir docente. Retomando o que já abordamos no primeiro capítulo desta tese, esse agir de que fala a autora se tece entre a singularidade de uma experiência do indivíduo e elementos atrelados a uma cultura educativa. Desse modo, quando adotamos uma abordagem etnográfica de pesquisa, exercemos o papel de observadores de uma cena educativa e tentamos ver o que é *característico* da classe, da interação didática, dos discursos mantidos neste lugar, enfim, buscamos detectar as chamadas “práticas de transmissão”.

Tais práticas didáticas se materializam em gêneros de exercícios/atividades identificáveis e marcados por uma época e lugar e podem ser mal compreendidas por um público de alunos que não foi preparado para elas ou que foi educado anteriormente sob outro tipo de mediação pedagógica em sua cultura de origem. Daí decorre nosso posicionamento de que, quando se adota uma abordagem intercultural no ensino de PLE, cabe ao professor refletir sobre as diferentes culturas educativas que interagem com ele em sala de aula para que possa fazer as escolhas didáticas que fundamentam seu agir docente.

Cicurel (2011) ressalta que um professor pode compartilhar a mesma cultura educativa dos aprendentes – por exemplo, um professor de francês, brasileiro, que ensina no Brasil a língua francesa para alunos brasileiros, seria um desses casos, conforme a autora – porém, atualmente, são bastante frequentes situações de ensino em que o professor é de uma cultura educativa diferente daquela de seus

alunos. Desse modo, representações diferentes do ato transmissivo podem se encontrar ou se confrontar.

A cultura educativa, com frequência, é fortemente marcada pelo lugar geográfico e nacional. No entanto, este fator não pode ser considerado o mais pertinente. De fato, para Cicurel (2011), uma instituição pode gerar uma cultura educativa pelo conjunto de hábitos, de regras, de modos comunicativos, de valores, de posturas e obrigações que lhe são atrelados. Uma pré-escola, por exemplo, não tem a mesma *cultura educativa* de uma escola de ensino fundamental, ainda que as duas estejam situadas no mesmo país.

Essa pesquisadora explica que a maneira de ensinar/aprender se inscreve em uma determinada cultura que tem suas tradições e seus hábitos, por isso, os indivíduos – expostos desde a infância a modos de transmissão, comportamentos, julgamentos explícitos e implícitos –, são fortemente marcados por este primeiro contexto de socialização. Assim, a noção de cultura educativa contém a ideia de que as atividades educativas e as tradições de aprendizagem se formam como um tecido que condiciona em parte o indivíduo professor e os aprendentes imprimindo-lhes hábitos de aprendizagem. Na própria formação de um professor se inscrevem, pois, os hábitos de ensino calcados em modelos encontrados ao longo da biografia escolar e da exposição a experiências de ensino/aprendizagem diversas, conclui a pesquisadora.

Segundo Beacco (2008), a expressão culturas educativas designa vários conjuntos de traços que configuram os processos educativos em uma sociedade ou um determinado conjunto de sociedades. Essa visão, de certo modo, nos conduz à percepção de que as culturas educativas podem ser descritas em traços distintivos. Assim, o acúmulo de diferentes traços é o que permite estabelecer seu aspecto. Sobre essa questão, Cicurel (2011, p. 193) afirma que, ao se tratar de cultura no ensino de línguas estrangeiras, “é necessário poder descrever os contextos de ensino, saber apreender deles os traços constitutivos, conhecer melhor a evolução das práticas pedagógicas através do tempo, ligá-las a uma cultura nacional, estudar o encontro com outros usos culturais e pedagógicos”²⁹. Essa pesquisadora afirma ainda que traços culturais relativos ao modo de transmissão de uma língua e de sua

²⁹ No original: “il faut pouvoir décrire les contextes d’enseignement, savoir en dégager les traits constitutifs, mieux connaître l’évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, les relier à une culture nationale, étudier la rencontre avec d’autres usages culturels et pédagogiques.”

cultura são suscetíveis de emergir no seio de produções pedagógicas, de representações dos atores, ou ainda nos comportamentos no decorrer da interação.

Para observá-los, podemos nos apoiar:

- nas interações em classe e nas maneiras como a fala é distribuída, na forma como as regras comunicativas são aplicadas na classe;
- nos manuais de língua em uso para tentar depreender as representações dos traços culturais que eles veiculam pelo texto ou pela imagem;
- nas entrevistas com os participantes e os atores de uma determinada cultura;
- nas atividades didáticas e nos modos de avaliação (CICUREL, 2011, p. 192)³⁰.

Com base nos estudos de Darmon-Shimamori (2010), que pesquisou os traços distintivos da cultura educativa irlandesa, podemos afirmar que uma cultura educativa pode ser descrita, em primeiro lugar, pela história de um povo/cultura que, além de influenciar as reflexões sobre a didática, constrói (e reconstrói) os comportamentos pedagógicos ao longo do tempo. De igual modo, ela pode ser definida pelos textos ou documentos oficiais que regem o ensino nas diferentes culturas e orientam a transmissão dos conteúdos educativos selecionados. Por fim, e talvez de modo mais importante, a cultura educativa pode ser identificada nas atitudes daqueles que são os protagonistas do processo educativo: os professores e os alunos.

Cicurel (2003), em seu artigo *Figuras de Mestre*³¹, afirma que, seja um mestre à moda antiga, dirigindo-se a alunos discípulos, seja um professor animador ou mesmo um futuro professor que está em fase de apropriação de modelos didáticos, todas as diferentes figuras que se pode ter de um professor não apenas evocam relações diferentes com os saberes científicos e com sua transmissão, mas mostram, principalmente, que cultura educativa e modo de ensino estão em inter-relação. Segundo a pesquisadora, é no momento do encontro com alguma coisa que não é idêntica que nos deparamos com questionamentos e interrogações educativas e didáticas, tais como: “Onde encontrar rastros da cultura educativa? Em qual

³⁰ No original: “les interactions en classe et les manières dont la parole est distribuée, sur la façon dont les règles communicatives sont à l'oeuvre dans la classe; les manuels de langue en usage pour tenter de dégager les représentations des traits culturels qu'ils véhiculent par le texte ou par l'image!; des entretiens avec les participants et les acteurs de la culture donnée; les activités didactiques et les modes d'évaluation”.

³¹ Cicurel (2003) descreve diferentes figuras de Mestres – O velho Mestre (Le Maître ancien), O Mestre sem discurso magistral (Le Maître sans parole magistrale), O Mestre estupefato (Le Maître stupéfait), O Mestre em formação (Le Maître en devenir) – observando como a natureza das relações entre aprendentes e professores pode variar de um contexto para outro e, ainda, enfatizando a relação entre as práticas de transmissão e as culturas educativas.

corpus nos apoiar para efetuar um trabalho de investigação? Como conseguir descrever o que constitui a cultura educativa?” (CICUREL, 2003, p. 33)³².

Cicurel (2011) apresenta sete elementos constituintes de uma cultura educativa. Eles compõem o modelo chamado IMAVERT (acrônimo desses elementos) oriundo de proposições estabelecidas empiricamente de início e, depois, testadas em experiência de contextos educativos diferentes oriundos de professores em formação. Eis os elementos:

1. A interação: o sistema de regulação da fala e o lugar na interação (como a fala é dada ou tomada), o sistema de se dirigir ao outro (por “tu”/“você”); como se nomeia os interlocutores), as regras sociais e comportamentais em classe, as posturas corporais, os modos de se vestir, a existência de rituais escolares (levantar-se quando o professor entra por exemplo), os tipos de interação didática (aula expositiva, trabalho em pequenos grupos etc.).
2. Os modelos de transmissão de saber (ou cultura de aprendizagem): papel da escrita, da memória, o “hábito de decorar”, a imitação de modelos, os exemplos, o papel da tradição, o papel desempenhado pela criatividade (descoberta de regras, de jogos) etc.
3. As atividades didáticas e suas formas de organização, segundo as metodologias ou os contextos (ditados, exercício, simulação...).
4. Os valores educativos: as representações do papel docente e da cena educativa; a relação com a obediência, a passividade ou, ao contrário, a valorização da participação; as representações da autoridade, a ideia que fazemos do saber e das condições de transmissão.
5. Os sistemas de avaliação, de notação ou de sanção (tão discordantes segundo as culturas): os assuntos de exame, o encorajamento, as punições, as caracterizações dos comportamentos de indivíduos ou de grupos que estão atrelados a estes julgamentos.
6. O repertório didático: o impacto dos modelos de formação, a cultura gramatical e, mais amplamente, os saberes sobre a língua do professor, tudo o que tem uma influência nas práticas de transmissão.
7. Os textos de referência: textos sagrados ou literários, mas também textos de manuais que se utiliza em um determinado contexto e que foram autoridade durante certa época (pensemos no papel desempenhado pelo *Bescherelle* ou por um método audiovisual como o *De vive voix*, mas também, em outras culturas, pelos versículos da Bíblia ou do Alcorão) (CICUREL, 2011, p. 201)³³.

³² No original: “Où trouver des traces de la culture éducative? Sur quel corpus s’appuyer pour effectuer le travail d’investigation? Comment parvenir à décrire ce qui constitue la culture éducative?”

³³ No original: 1. L’interaction: le système de régulation de la parole et la place dans l’interaction (comment est donnée ou prise la parole), le système d’adresse (vouvoiement/ tutoiement), comment on nomme les interlocuteurs), les règles sociales et comportementales en classe, les postures corporelles et vestimentaires, l’existence de rituels scolaires (se lever quand le professeur entre par exemple), les types d’interaction didactique (enseignement magistral, travail par petits groupes, etc.).
 2. Les modèles de transmission du savoir (ou culture d’apprentissage): rôle de l’écriture, de la mémoire, le “par coeur”, l’imitation des modèles, les exemples, le rôle de la tradition, le rôle joué par la créativité (découverte de règles, de jeux), etc.
 3. Les activités didactiques et leurs formes d’organisation, selon les méthodologies ou les contextes (dictée, exercice, simulation ...).
 4. Les valeurs éducatives: les représentations du rôle professoral et de la scène éducative; le rapport à l’obéissance, la passivité ou au contraire la valorisation de la participation; les représentations de l’autorité, l’idée que l’on se fait du savoir et des conditions de transmission.

Os elementos apontados pela supramencionada autora nos parecem de grande relevância para os objetivos de nossa investigação. No entanto, como ela bem ressalva, temos ciência de que, efetivamente, uma cultura educativa não pode ser descomposta em elementos, pois se constitui como um conjunto compacto que não exhibe traços separadamente. Desse modo, nos baseamos nestes elementos porque, em consonância com essa pesquisadora, consideramos que tentar determinar “de que maneira esta ou aquela cultura educativa se define em relação a um parâmetro permite focar no objeto observado” (CICUREL, 2011, p. 200)³⁴ que, no nosso caso, é o agir docente em salas de PLE plurilíngues e pluriculturais.

Darmon-Shimamori (2010) afirma que além dos traços distintivos das culturas educativas, abordadas anteriormente, há outros aspectos igualmente importantes na descrição e na análise de culturas educativas. Dentre esses aspectos o autor cita os elementos perturbadores da aprendizagem: *a organização do curso e as relações humanas*. No que diz respeito ao primeiro elemento, o autor considera que, em determinados casos, o simples fato de organizar um curso diferentemente do que os aprendentes foram acostumados pode perturbar a sua aprendizagem. Darmon-Shimamori cita, então, uma experiência que teve ao estudar chinês no nível A1. Sua professora era chinesa e sempre começava seu curso da mesma maneira: escrevia todas as palavras do vocabulário com seus ideogramas e suas traduções no início, em seguida, todos liam o texto, a fim de compreender o seu sentido. O autor explica que essa ordem operatória era muito confusa para os estudantes franceses, uma vez que, na cultura educativa francesa, a prática comum é, antes de tudo, tentar fazer deduzir o sentido das palavras de um texto a partir dos conhecimentos adquiridos anteriormente e dos contextos. Em consequência, uma explicação do vocabulário de antemão e sem contexto era desestabilizador para os francófonos que sentiam dificuldade para compreender e integrar o vocabulário. Assim, a

5. Les systèmes d'évaluation, de notation ou de sanction (si disparates selon les cultures): les sujets d'examen, l'encouragement, les punitions, les caractérisations des comportements d'individus ou de groupes qui sont attachés à ces jugements.

6. Le répertoire didactique: l'impact des modèles de formation, la culture grammaticale, et plus largement, les savoirs sur la langue de l'enseignant, tout ce qui a une influence sur les pratiques de transmission.

7. Les textes de référence: textes sacrés ou littéraires mais aussi textes de manuels que l'on utilise dans un contexte donné et qui font autorité pendant une certaine époque (pensons au rôle joué par le Bescherelle ou par une méthode audiovisuelle comme *De vive voix* mais aussi, dans d'autres cultures, par les versets de la Bible ou du Coran).

³⁴ No original: "(...) de quelle manière telle ou telle culture éducative se définit par rapport à un paramètre permet de mettre l'objet observé en lumière".

sequência de uma aula, ou de um curso, marcada culturalmente, pode ter um impacto no mais das vezes negativo sobre a aquisição de linguagem.

Quanto ao segundo elemento, Darmon-Shimamori (2010) considera que as relações humanas que se instituem entre os protagonistas da cena didática constituem fatores que podem favorecer ou não a boa aprendizagem de um determinado aluno. Se duas culturas tendo códigos relacionais diferentes se encontram, os riscos de incompreensão e desconforto podem aumentar. Em sua pesquisa sobre as culturas educativas de irlandeses, o autor identificou que esses aprendentes tinham necessidade de uma relação próxima com os seus professores, a fim de se sentirem livres para se expressar durante as lições e pedir respostas a todas as suas perguntas. Considerando essa situação, o estudante que tem como hábito fazer as suas perguntas aos professores sem sanções e que integrou este procedimento às suas estratégias de aprendizagem pode se sentir desmunido quando chega em uma cultura cujas pessoas que agem dessa forma são malvistas. É por conta disso que as normas relacionais podem ter um efeito sobre a aquisição de uma língua estrangeira.

Outro aspecto importante apontado por Darmon-Shimamori (2010) para determinar a cultura educativa é a *confiança em si mesmo*. De acordo com o pesquisador, do mesmo modo que esta característica varia segundo os indivíduos, ela difere segundo as culturas. Cada uma pode ser definida em função daquilo que é caracterizado como uma situação de exposição ou de perda de face potencial. As relações sociais mudam de um país para outro notadamente segundo este fator de confiança em si, portanto convém ao professor agir de modo a compreender e levar em conta esse fator segundo os códigos sociais visando criar uma atmosfera que seja adequada. A ameaça à face é um exemplo de situação que pode criar bloqueios na aprendizagem de certos aprendentes mais reservados ao ponto de fazê-los desistir do curso. Assim, é importante que o professor, no curso de seu agir, estabeleça estratégias para favorecer a confiança dos estudantes em si mesmos durante as aulas, encorajando-os a desenvolverem suas competências.

Esse autor observa, ainda, que as tradições de aprendizagem e as atividades educativas são as restrições que devem ser negociadas entre professores e aprendentes, porque as diferenças interculturais nos modos de transmissão do saber podem ser problemáticas no processo de aprendizagem. Tem-se claro, portanto, que todo contexto de ensino é impregnado por características pedagógicas

culturalmente marcadas, tanto de docentes, quanto de discentes. Daí decorre a percepção que temos dos possíveis efeitos da heterogeneidade linguístico-cultural no contexto de nossa investigação. Em outras palavras, quando o ensino de uma língua estrangeira, no nosso caso específico o PLE, ocorre em um ambiente plurilíngue e pluricultural, as culturas educativas do professor e dos aprendentes têm inevitavelmente um impacto sobre as formas de transmissão de saber. A categorização desse impacto, bem como a descrição dos fatores que o caracterizam, estão entre os grandes desafios perseguidos por nossa investigação.

2.3 A INTERCULTURALIDADE

O modo como vimos alinhando nosso estudo, ao longo deste capítulo, no que concerne à questão da cultura e de conceitos pertinentes a ela associados (identidade cultural e cultura educativa), converge, inevitavelmente, para uma discussão a partir de um conceito-chave para nossa investigação: o da interculturalidade. Esse conceito vem cada vez mais sendo utilizado no âmbito educativo, mas sua amplitude alcança também outras instâncias sociais, uma vez que o fenômeno da pluralidade linguístico-cultural está em todos os lugares e, portanto, não impacta apenas os contextos escolares.

Segundo estudo de Santos (2014), a questão da diversidade cultural tornou-se tema de interesse de cientistas sociais a partir do processo de descolonização ocorrido na África, América Latina e Ásia, fato que ocasionou um fluxo maior de imigrantes das ex-colônias para o continente europeu. A autora destaca que essa migração, intensificada entre os anos setenta e oitenta do séc. XX – e que resultou na transformação demográfica de algumas cidades europeias – teve como consequência o surgimento de situações limite de tolerância.

Sobre os impactos desse fenômeno migratório na sociedade europeia, Moura (2005) explica que, em vista desse fluxo migratório, os europeus foram obrigados a conviver, a dividir espaço com o *outro*, que vivia distante e era *seguramente controlado*. Esse *outro* – o ex-colonizado – passou conseqüentemente a frequentar as ruas e praças, mercados e igrejas, escolas e cinema cotidianamente e, ainda, a disputar vagas de emprego com os nativos e a ter também a proteção do Estado no que diz respeito à saúde, à educação de seus filhos e à seguridade social. No entanto, o que parece ser mais impactante para a sociedade que acolhe é o fato de

que o sujeito imigrante “traz consigo valores que colocam em cheque suas tradições morais [as dos europeus] como instituição familiar e monogamia” (MOURA, 2005, p.30).

O conceito de interculturalidade consolidou-se, no contexto mundial, conforme Santos (2014), por meio do crescimento dos processos mercantis de globalização que diminuíram o poder de estados e nações hegemônicas, o que proporcionou maior interação entre povos e estreitamento de fronteiras. Ademais, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação permitiu o aumento dos contatos de pessoas e ideias, o que proporcionou também, um maior contato entre as diferentes culturas.

No que diz respeito ao âmbito educativo, Besalú (2002) afirma que as primeiras formulações referentes à interculturalidade como proposta de atuação surgiram no campo da pedagogia para enfatizar a necessidade de contato, de interação entre as diferentes culturas e a vontade de intervenção educativa. O intuito dessas ações, segundo esse autor, seria o de evitar o essencialismo e de promover uma nova sociedade e uma nova síntese cultural a partir da diversidade cultural existente.

Esse fluxo migratório de que falam Moura (2005) e Santos (2014) segue sendo uma realidade hoje. No entanto, as motivações que o ensejam, embora ainda muito pautadas pelas desigualdades sociais, parecem estar se ampliando, tomando novos contornos, adequando-se às novas demandas sociais... É no contexto educacional que melhor se observa essa transformação. Nossa pesquisa, por exemplo, tem em seu contexto uma situação de migração *temporária* em que os sujeitos oriundos de diferentes culturas (países subdesenvolvidos e, em sua grande maioria, com sérios problemas socioeconômicos) passam um determinado tempo no Brasil, momento em que devem, primeiramente, apropriar-se da língua/cultura de nosso país para, em seguida, poder cursar uma graduação em uma de nossas universidades. Uma vez formados, esses sujeitos retornam a seus países de origem.

Sobre essa questão, parece-nos importante assinalar a orientação dada por Alonso (2006). Para ele, o processo das migrações não deve ser reconhecido como um fenômeno residual e transitório e menos ainda como um perigo externo do qual há que defender-se sem matizações, mas como um componente integrador das sociedades, que se faz fundamental numa sociedade extremamente complexa como a que vivenciamos na atualidade.

Assim, sem perder de vista a perspectiva da interculturalidade nas diferentes instâncias sociais, centrar-nos-emos mais, neste trabalho, nos contributos teóricos referentes à interculturalidade nos contextos formais de aprendizagem. Analisar, pois, as práticas de ensino dos professores que atuam nas turmas pluriculturais do contexto de nossa investigação também à luz da proposta de educação intercultural (BESALÚ, 2002; ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001), viabiliza uma reflexão produtiva no que diz respeito ao impacto que o encontro de diferentes línguas-culturas, na sala de aula de PLE, pode ter nas ações de ensino desses docentes.

Com base em pesquisadores como Beacco (2000), Besalú (2002), Walsh (2005) e Abdallah-Pretceille (2001), expomos nas seções seguintes primeiramente algumas concepções de interculturalidade, de pluriculturalidade e de multiculturalidade, por entendermos que se trata de perspectivas da diversidade cultural que se inter-relacionam. Em seguida, apresentamos o conceito de educação intercultural que é suscetível de favorecer uma melhor compreensão do agir docente em contextos de pluralidade linguístico-cultural.

2.3.1 Concepções de Interculturalidade

Antes de discorrermos propriamente sobre Interculturalidade e Educação Intercultural, faz-se necessária a compreensão da noção de multiculturalidade e pluriculturalidade. Entendemos que a multi-, a pluri- e a interculturalidade referem-se a uma mesma questão: a diversidade cultural. No entanto, refletem modos distintos de conceituar essa diversidade e de desenvolver práticas relacionadas à diversidade na sociedade e suas instituições sociais, dentre as quais estão as instituições escolares.

De acordo com Walsh (2005), a multiculturalidade refere-se basicamente à multiplicidade de culturas que existem dentro de um determinado espaço, seja local, regional, nacional o internacional, sem que necessariamente haja uma relação entre elas. Neste mesmo sentido, Villodre (2012) afirma que a multiculturalidade pode ser definida como a presença, em um território, de diferentes culturas que se limitam a coexistir, porém sem conviver. Em contextos dessa natureza, não se pode, portanto, falar de situação de intercâmbio cultural, pois a multiculturalidade se mostra mais como um conceito estático que leva a uma situação de segregação e de negação da

convivência e da transformação social devido à adoção de posturas paternalistas frente a minorias culturais presentes.

A pluriculturalidade, por sua vez, é geralmente entendida como a presença simultânea de duas ou mais culturas em um mesmo território e a possível relação entre essas culturas (VILLODRE, 2012). Para Walsh (2005), a pluriculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, sugere uma pluralidade histórica e atual na qual várias culturas convivem num espaço territorial e, juntas, constituem uma totalidade nacional. A pluriculturalidade se define, pois, como um fenômeno que pode ocorrer em qualquer sociedade, como fruto dos fluxos migratórios, e que traz consigo a pluralidade de culturas em contraposição à ideia da monoculturalidade.

Segundo Touraine (1998), ainda que a distinção entre o multi- e o pluri- seja sutil, o principal a compreender é que o primeiro diz respeito a uma coleção de culturas singulares com diferentes formas de organização social, justapostas, enquanto o segundo destaca a pluralidade *entre* e *dentro* das próprias culturas. Em suma, a multiculturalidade normalmente se refere, de forma descritiva, à existência de distintos grupos culturais que, na prática social e política, permanecem separados, divididos e opostos, ao passo que a pluriculturalidade indica uma convivência de culturas num mesmo espaço territorial, embora sem ter, necessariamente, uma profunda inter-relação equitativa (WALSH, 2005).

Segundo Abdallah-Pretceille (2001), o termo *intercultural* surgiu na França, em 1975, no contexto das ações sociais e educativas e foi sendo aplicado, principalmente, no trato de situações de disfunção e de crise associadas aos problemas concernentes à imigração. Em pouco tempo, esse termo passou a ser adotado e amplamente utilizado em todos os setores da ação social, fato que explica porque o/a *intercultural(idade)* comporta múltiplas orientações e aplicações.

Para Beacco (2000), o surgimento da noção de *interculturalidade* não foi motivado apenas pelo grande número de imigrantes no contexto europeu, mas também pelo movimento de culturas nacionais reivindicatórias de reconhecimento de suas diferenças. Segundo esse autor, a interculturalidade seria a capacidade de experimentar outra cultura e analisar essa experiência. Tal capacidade, entre outras coisas, permitiria: ajudar as pessoas a entender melhor as diferenças culturais; a estabelecer ligações cognitivas e afetivas entre as experiências passadas e futuras; a promover a mediação entre os membros de dois (ou mais) grupos sociais e suas culturas; e a questionar os pressupostos de seu próprio grupo cultural e meio.

De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* (DTCE)³⁵, a interculturalidade pode ser considerada um tipo de relação que se estabelece intencionalmente entre culturas, e que visa ao diálogo e ao encontro entre estas a partir do reconhecimento mútuo de seus valores e de seus modos de viver. Essa relação, no entanto, não pretende fundir as identidades das culturas envolvidas numa identidade única, mas reforçá-las e enriquecê-las de forma criativa e solidária. Ainda segundo o DTCE, esse conceito de interculturalidade “inclui também as relações que se estabelecem entre pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos, sociais, profissionais, de gênero, etc. dentro das fronteiras de uma mesma comunidade” (DTCE, *online*)³⁶.

Walsh (2005) afirma que, como conceito e prática, a interculturalidade significa *entre culturas*. No entanto, ela não deve ser entendida simplesmente como um contato entre culturas, mas como um intercâmbio que se estabelece em condições de igualdade. Para a autora, além de uma meta a ser alcançada, a interculturalidade seria um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada para gerar, construir e propiciar o respeito mútuo e o desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais. A interculturalidade visa, pois, romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, assim, “reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida cotidiana, uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os grupos da sociedade” (WALSH, 2005, p. 4)³⁷.

Os problemas de ordem cultural e social – quando da migração de trabalhadores e de suas famílias para a Europa, nos anos 70 – motivados, em sua maioria, pela intolerância e pela discriminação levaram o Conselho da Europa a analisar a problemática dos impactos da diversidade cultural no contexto educativo. Como consequência, em 1984, esse Conselho votou a primeira recomendação referente a esse assunto, na qual propõe aos governantes e aos Estados membros que a formação dos professores lhes permita, entre outros pontos:

³⁵ Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

³⁶ No original: “incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad”.

³⁷ No original: “(...) reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad”.

1- Tomar consciência das diversas formas de expressão cultural que existem em suas culturas nacionais e nas culturas das comunidades de migrantes; 2- Reconhecer que as atitudes etnocêntricas e os estereótipos podem prejudicar indivíduos e, portanto, procurar lutar contra essas influências; 3- Compreender que eles também devem se tornar artífices de um movimento de intercâmbio cultural, elaborar e aplicar estratégias que lhes permitam se familiarizar com outras culturas, compreendê-las e levá-las em consideração, fazendo também com que os alunos as levem em consideração (CONSEIL DE L'EUROPE, 1984, p. 3)³⁸.

Outro documento, igualmente importante e que também considera as transformações da sociedade e seu atual status pluricultural, é *El informe UNESCO: La educación encierra un tesoro*, também conhecido por *Informe Delors* (1996). Em seu quarto capítulo, esse documento apresenta os quatro pilares sobre os quais deveria ser baseada a educação para o século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Segundo esse documento, aprender a conhecer significa adquirir o domínio dos instrumentos próprios do saber para descobrir e compreender o mundo que nos rodeia. Pressupõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. *Aprender a fazer* é privilegiar a competência pessoal e incrementar níveis de qualidade. *Aprender a viver juntos* é habilitar o indivíduo para viver em contextos de diversidade e igualdade, tomando consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos. *Aprender a ser* significa aprender a se desenvolver como pessoa, de modo global e harmônico.

Com base no exposto, parece-nos claro que se pode assentar nesses quatro pilares a chamada *Educação Intercultural*, como instrumento de reconhecimento da cultura e através da qual se pode promover a valorização das diferenças culturais num contexto de diversidade e de pluralismo linguístico-cultural, como o de nossa investigação.

³⁸ No original: "1 - Prendre conscience des diverses formes d'expression culturelle existant dans leurs cultures nationales et dans celles des communautés de migrants; 2 - Reconnaître que les attitudes ethnocentriques et les stéréotypes peuvent causer du tort aux individus et donc essayer de contrer leur influence; 3 - Comprendre qu'ils doivent, eux aussi, devenir des artisans d'un mouvement d'échange culturel, élaborer et appliquer des stratégies permettant de se familiariser avec d'autres cultures, de les comprendre, de les prendre en compte et de les faire prendre en compte par les élève."

2.3.2 Educação Intercultural

No que tange às políticas sociais e educativas referentes ao fenômeno multicultural, há na literatura da área pelo menos três grandes perspectivas teórico-práticas, quais sejam: Assimilacionismo, Multiculturalismo e Interculturalismo (BESALÚ, 2002; ALONSO, 2006; PINO, 1992; SIGUÁN, 1992).

No assimilacionismo, prioriza-se de modo absoluto a unificação, a coesão social, superando a fragmentação cultural existente nas sociedades multiculturais e se considera que a cultura escolar vigente é o reflexo da cultura universal, válida para todos e, desse modo, a única forma admissível de organização do trabalho educativo. O objetivo pretendido é que todos os alunos (sejam do grupo dominante ou minoritário) tenham as mesmas oportunidades na sociedade em que vivem e, para isso, todas as diferenças devem ser eliminadas. Todos devem aprender as mesmas coisas, nas mesmas instituições, uma vez que todos são pessoas em formação, que precisarão compartilhar e competir num mesmo mercado de trabalho e entorno.

Segundo Alonso (2006), o assimilacionismo deve ser rechaçado como política de educação, uma vez que implica a renúncia de sua cultura por parte dos grupos minoritários, ou seja, as minorias são absorvidas e dominadas pela cultura hegemônica. Para os assimilacionistas, não se deve levar em conta a identidade cultural de origem porque isto seria um obstáculo no processo de integração.

No multiculturalismo, parte-se do reconhecimento e da valorização de todas as culturas, diferentes e irredutíveis em sua diversidade e da opção por sua sobrevivência e desenvolvimento. A coexistência de grupos diferenciados culturalmente em um mesmo espaço é considerada uma opção desejável e justa. Para Besalú (2002), a ótica multiculturalista leva à fragmentação do sistema educativo, pois para cada grupo cultural é prevista uma escola específica. Uma via intermediária muito comum nesses casos, segundo esse autor, é incluir atividades de aprendizagem complementares, fundamentalmente de língua e cultura de origem para cada uma das culturas presentes, no plano de atividades culturais da escola. No entanto, existe o risco de se cair no chamado folclorismo pedagógico, pois as tentativas de transmitir os elementos nucleares de uma cultura em um ambiente descontextualizado tornam muito difícil a compreensão de seus significados mais

profundos e, via de regra, se limitam à transmissão de suas expressões mais superficiais e externas (gastronomia, música, moradia, vestimentas etc.).

No interculturalismo, o ponto de partida reside em dois objetivos básicos que se coadunam, em grande medida, com a noção de educação intercultural no contexto atual da sociedade. O primeiro se refere ao reconhecimento do pluralismo cultural e ao respeito pela identidade de cada cultura; o segundo, concerne à construção de uma sociedade plural, porém coesa e democrática. Preservar a diversidade cultural significa, de acordo com Besalú (2002), que a escola deve transmitir uma cultura plural, em que estejam representadas todas as culturas que coexistem em determinado ambiente, na perspectiva de construir uma cultura comum, de modo que nenhuma expressão cultural seja desvalorizada ou marginalizada. Em suma, trata-se de preparar os alunos para viver em ambientes ambíguos, plurais, contraditórios e conflituosos.

Esse novo contexto mundial, marcado principalmente pelo fenômeno migratório e pela globalização, demanda que (nos) eduquemos sob uma visão positiva da diversidade cultural, uma vez que a diversidade não é um obstáculo para a vida em comum, mas uma fonte de enriquecimento mútuo. A presença do estrangeiro, do imigrante não pode ser encarada como um problema. É muito mais uma oportunidade de ampliação de horizontes. Como bem afirma Alonso (2006, p. 863), “se não houvesse diferenças, não poderíamos entender sequer quem somos: não poderíamos dizer ‘eu’ porque não teríamos um ‘tu’ com o qual nos comparar”.

É, pois, neste contexto, que ganha espaço a educação intercultural. Considerada, fundamentalmente, uma atitude e um comportamento concernente à natureza das relações que se constroem entre as culturas particulares que convivem em determinado ambiente, ela procura, segundo Besalú (2002), atender as mais diferentes necessidades do indivíduo e dos grupos: afetivas, cognitivas, sociais, culturais etc. visando possibilitar que cada cultura expresse sua solução aos problemas. Ela se configura como um meio para promover a comunicação entre as pessoas e para favorecer as atitudes de abertura em um plano de igualdade. Portanto, não se dirige apenas às minorias étnicas ou culturais, mas a todos. Desse

modo, “a educação intercultural é uma educação para e na diversidade cultural e não uma educação para os culturalmente diferentes” (BESALÚ, 2002, p. 71)³⁹.

Para entender a educação intercultural, afirma Alonso (2006), é necessário considerar que todos os indivíduos nascem e se configuram em uma determinada matriz cultural, ou seja, todos possuímos uma identidade cultural que nos configura e nos dá sentido e que, de certo modo, é um reflexo do conjunto das referências culturais pelas quais uma pessoa ou grupo se define, se manifesta e deseja ser reconhecido. Embora já tenhamos assumido, neste trabalho, a ideia de que a identidade cultural não é algo estático, fixado para sempre (ver 2.2.2), consideramos que só é possível pensar, sentir, analisar, crescer, fazer a partir de uma identidade cultural.

Para Alonso (2006), conscientizar-se da onipresença da cultura em todas as atividades e da identidade cultural em todas as pessoas é essencial para compreender os comportamentos culturalmente diversos, não a partir de nossa própria cultura, mas a partir da do outro. Não existe, pois, um sujeito sem intersubjetividade, sem um tecido de relações intrínsecas com os outros sujeitos.

Assim, a educação intercultural visa colocar em contato as diversidades culturais aceitando o *outro* como uma realidade portadora de valores, pensamentos e emoções.

Conforme Sánchez e Abellán (2000), a Educação Intercultural visa desenvolver entre todos os alunos, de todas as instituições, através de qualquer área e âmbito curricular, uma sólida competência cultural, isto é, toda uma série de atitudes e habilidades que lhes capacitem para saber estar, conviver e responder adequadamente em uma sociedade diversa, plural, democrática e multilíngue. A partir desse posicionamento, esses autores propõem objetivos e princípios para orientar a educação intercultural.

Os objetivos apresentados por Sánchez e Abellán (2000, p. 5) são os seguintes:

- ✓ Cultivar atitudes interculturais positivas.
- ✓ Melhorar o autoconceito pessoal, cultural e acadêmico dos alunos.
- ✓ Potencializar a convivência e a cooperação entre alunos de diversas culturas.

³⁹ No original: “la educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes”

- ✓ Fomentar a igualdade de oportunidades acadêmicas.
- ✓ E atuar em colaboração com as famílias e outras entidades culturais.

Entre os princípios pedagógicos da Educação Intercultural propostos por esses autores, destacamos os seguintes:

- ✓ Formação e fortalecimento nos centros educativos e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e corresponsabilidade social.
- ✓ Reconhecimento do direito pessoal de cada aluno a receber a melhor educação diferenciada, com cuidado especial à formação de sua identidade pessoal.
- ✓ Reconhecimento positivo das diversas culturas e línguas e de sua necessária presença e cultivo na escola.
- ✓ Atenção à diversidade e respeito às diferenças, sem etiquetar nem definir ninguém em virtude destas.
- ✓ Não segregação dos grupos.
- ✓ Luta ativa contra toda manifestação de racismo ou discriminação.
- ✓ Tentativa de superação dos preconceitos e estereótipos.
- ✓ Melhora do sucesso escolar e promoção dos alunos de minorias étnicas.
- ✓ E comunicação ativa e inter-relação entre todos os alunos.

Consonante à exposição que até aqui realizamos, apresentamos, por fim, o conceito de educação intercultural de Diaz-Aguado (1998) que vemos como um dos mais completos na literatura da área – considerando os fundamentos da interculturalidade – e do qual nos apropriamos para fundamentar nossa investigação acerca do agir docente do professor de PLE, em contextos de pluralidade linguístico-cultural:

A educação intercultural é um enfoque educativo baseado no respeito e valorização da diversidade cultural dirigido a todos e a cada um dos membros da sociedade em seu conjunto, que propõe um modelo de intervenção, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas as dimensões do processo educativo com vistas a alcançar a igualdade de oportunidades/resultados, a superação do racismo em suas diversas manifestações, a comunicação e competência interculturais (DIAZ-AGUADO, 1998, p. 40)⁴⁰.

⁴⁰ No original: “La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales”

Assim, para alcançar um modelo de educação, de fato, intercultural, que dialogue com essa concepção de Diaz-Aguado (1998), é necessário conhecer as características básicas das culturas que trazem consigo aqueles que, por diferentes razões (estudo, trabalho, problemas socioeconômicos, guerras etc.), se encontram na condição de imigrantes. Os sujeitos só podem fazer da diferença um instrumento positivo, se esta for reconhecida, compreendida e aceita pelos demais e isso depende, sobremaneira, da formação e do desenvolvimento de cada indivíduo, ou seja, de sua educação (seja no seio familiar, seja em contextos educativos formais).

Parece-nos, pois, evidente que a sala de aula de língua constitui um espaço legítimo para o desenvolvimento de uma abordagem educativa intercultural. Em se tratando de uma sala de aula pluricultural, como são as de nossas turmas de PLE/PEC-G da UFPA, a necessidade de um enfoque dessa natureza se acentua.

Consideramos, no contexto de nossa investigação, que a interculturalidade, assim como a educação intercultural, podem assumir um status de *eixo transversal* no agir do professor de PLE, proporcionando, entre muitas outras questões: a) a utilização sistemática da cultura dos alunos nas atividades de aprendizagem de PLE; b) uma análise da influência das culturas educativas sobre o agir docente; c) uma reflexão tanto sobre o repertório didático, quanto sobre as práticas de transmissão do professor de PLE que favoreçam as ações de ensino em contextos plurilíngues e pluriculturais; d) um olhar crítico sobre a planificação docente com vistas a evidenciar os aspectos culturais que subjazem aos conteúdos a serem desenvolvidos em sala; e) o questionamento e a análise de estereótipos e de conflitos de cunho cultural que podem comprometer o trabalho na sala de aula; f) e, ainda, a análise e a escolha tanto de instrumentos de ensino, quanto de materiais didáticos com potencial para proporcionar a aprendizagem de PLE nas turmas pluriculturais.

Coadunando os pressupostos teóricos do Agir Docente, da Interculturalidade e da Educação Intercultural, acreditamos ser possível analisar as práticas de ensino dos professores-sujeitos de nossa pesquisa, de modo a aferir quais são, efetivamente, os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes sobre o agir docente nas aulas de PLE.

Concluindo este capítulo, retomamos, na próxima seção, os principais tópicos aqui abordados – língua/linguagem, cultura e interculturalidade – chamando a

atenção para o modo como a relação que se estabelece entre eles pode orientar o agir do professor de línguas estrangeiras.

2.3.3 Interculturalidade e agir docente

Nesta era da globalização, atribui-se às línguas uma importância fundamental no desenvolvimento dos valores humanos e sociais. A crescente conscientização da diversidade linguística, econômica, cultural, social que caracteriza a nossa sociedade global confere às línguas um papel preponderante, na medida em que a aprendizagem destas se estabelece como algo imprescindível na formação dos indivíduos. Aliás, conforme pontua Aguiar (2010), a globalização econômica e cultural acentuou a emergência de novos públicos na aprendizagem de línguas.

De acordo com Gago (2010), a natureza dinâmica da sociedade atual nos leva a uma constante criação de novos termos, bem como à compreensão de conceitos que antes não pareciam tão necessários. A *Comunicação Intercultural* é um desses novos conceitos que, nos últimos anos, tem se revelado fundamental para a relação entre as diferentes culturas. Para essa pesquisadora, as condições políticas e sociais mundiais atuais forçam a emigração e o diálogo intercultural, sem que se disponha, na maior parte dos casos, de ferramentas para lidar com essa situação, e as experiências didáticas de LE realizadas até o momento ainda não estão dando conta de responder a esta necessidade.

A inserção da dimensão cultural na aprendizagem de LE, segundo Di Pierro (2010), deve estar orientada para o desenvolvimento dos alunos como falantes interculturais ou mediadores que sejam capazes de perceber seu interlocutor como aquele que possui qualidades próprias que superam sua consideração de simples representante de uma identidade externa à nossa. Com base nisso, a comunicação intercultural passa a ser concebida como um tipo de comunicação centrada no respeito da pessoa e na igualdade dos direitos humanos como base de interação social.

Cabe salientar que, em se tratando de ensino e aprendizagem de LE, essa noção de comunicação intercultural implica basicamente duas questões: por um lado, o aluno deve adquirir competência linguística suficiente para poder se comunicar de uma maneira adequada e eficaz; por outro lado, ele deve desenvolver uma competência intercultural capaz de garantir o entendimento mútuo entre

peças com distintos referentes culturais, assim como desenvolver a habilidade de interagir com outros indivíduos, como seres humanos complexos e dotados de uma identidade própria (DI PIERRO, 2010).

Um conceito de comunicação intercultural que se coaduna bastante com as motivações de nossa investigação é o que propõe Vilá (2005). Para esta autora,

A comunicação intercultural (...) pode ser definida como a comunicação interpessoal em que intervêm pessoas com referentes culturais suficientemente diferentes para que se auto percebam, tendo que superar algumas barreiras pessoais e/ou contextuais para chegar a se comunicar de forma efetiva (VILÁ, 2005, p. 47).⁴¹

Ainda segundo Vilá (2005), a comunicação pode ser entendida efetivamente como intercultural em virtude de dois componentes importantes, quais sejam:

- a) A multiculturalidade do encontro, que se refere ao fato de as pessoas que iniciam a aventura de se comunicar possuem referentes culturais diferentes e podem perceber essas diferenças culturais;
- b) A eficácia comunicativa intercultural, pois as pessoas que entram em contato percebem que há um grau aceitável ou suficiente de compreensão mútua e se sentem satisfeitos nas relações interpessoais, ultrapassando, portanto, os obstáculos que costumam se apresentar no intercâmbio cultural.

Para Byram e Fleming (2001), o falante intercultural é aquele que tem conhecimentos de uma, ou preferencialmente de mais culturas e identidades sociais e que desfruta da capacidade de descobrir e de se relacionar com gente nova de outros entornos aos quais não foi formado de modo intencional. Consoante a essa percepção, Tato (2004) afirma que o bom aluno de LE não é o que imita bem o nativo, mas o que é consciente de suas próprias identidades e culturas e de como elas são percebidas pelo *outro*. É também conhecedor das identidades e culturas das pessoas com quem interage. Desse fato resulta o princípio de que um ensino de línguas, de fato comprometido com a dimensão intercultural, deve contemplar – em conjunto com o tradicional objetivo de adquirir a competência linguística necessária para utilizar a língua em qualquer comunicação oral ou escrita segundo os códigos estabelecidos – um segundo objetivo, mais inovador: desenvolver a competência intercultural do aprendente.

⁴¹ No original: “La comunicación intercultural [...] puede ser definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.”

Álvarez González (2010) propõe 13 parâmetros que, sob nossa análise, podem orientar sobremaneira o agir docente de professores preocupados com o desenvolvimento dessa competência intercultural, quais sejam:

1. Promover atitudes, condutas e transformações sociais positivas mediante o ensino e aprendizagem de valores, habilidades, atitudes, conhecimentos... da nova língua-cultura;
2. Facilitar a manutenção da identidade e as características culturais;
3. Trabalhar em um contexto não excludente. Eliminar a hierarquização: as duas culturas num mesmo plano (no caso de nossa pesquisa, as várias culturas num mesmo plano);
4. Descobrir que um conhecimento tem o mesmo valor que outro;
5. Adquirir um ponto de vista próprio;
6. Favorecer o conhecimento do outro e modificar os preconceitos sobre os distintos grupos culturais;
7. Conhecer melhor sua própria cultura;
8. Promover a abordagem holística e inclusiva;
9. Criar um espaço comum de convivência;
10. Eliminar o etnocentrismo: favorecer a compreensão;
11. Modificar estereótipos;
12. Criar uma relação de empatia: ser capaz de compartilhar emoções;
- 13 Propiciar uma tomada de consciência sobre a necessidade de um mundo mais justo.

Na prática, ainda se perseguem os mesmos objetivos que contemplam a construção de uma competência comunicativa, no sentido que lhe dá Hymes (1971)⁴². No entanto, ampliam-se as perspectivas, pois se visa também: a) à promoção de uma consciência intercultural por parte dos aprendentes; b) e à consequente construção de uma competência comunicativa intercultural.

No QEER, fala-se da *consciência intercultural* como aquela que deve ser fomentada entre os alunos, sobretudo, por meio das ações de ensino do professor. Sobre “consciência intercultural”, o documento posiciona-se como segue:

⁴² Na visão de Hymes (1971), a competência comunicativa engloba um conjunto inteiro de conhecimentos – linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos – para que o falante possa comunicar-se através da língua. Para este autor, ela se relaciona com saber *quando falar e quando não falar*, e, ainda, *de que falar, com quem, quando, onde e de que forma*. Em outras palavras, trata-se da capacidade de formar enunciados que não sejam apenas gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados.

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.150).

Em consonância com esse posicionamento, Castro (2008) propõe que o falante intercultural, por um lado, se habitue a não considerar a comunidade da língua alvo como algo novo ou totalmente alheio a sua realidade ou comunidade de origem e, por outro, tente conseguir uma integração de ambas as realidades com o fim de se enriquecer como pessoa. Assim, conceitos como o de “oposição”, cedem lugar aos de aceitação do Outro, do diferente. Consideramos, no entanto, que para chegar a desenvolver essa perspectiva intercultural, o aprendente de PLE, por exemplo, possui ou vai se apropriar – com a ajuda do professor – de habilidades que também sejam interculturais, quais sejam:

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 (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 15).

Essa orientação do QECR sinaliza, portanto, para a necessidade da aquisição de uma competência que permita aos alunos aprender a compreender os outros e a alteridade. Em consonância com Areizaga (2011), acreditamos que, atualmente, já existe um consenso acerca do papel desempenhado pelas línguas estrangeiras: elas são responsáveis por perseguir objetivos educativos de carácter formativo que implicam ir além da aquisição de uma competência linguística e cuja meta é formar cidadãos para uma sociedade multicultural e multilíngue. Nesse contexto, “o conceito de competência comunicativa intercultural tenta responder à necessidade de oferecer um modelo para a integração de língua e cultura no ensino de línguas” (AREIZAGA, 2011, p. 162) ⁴³.

⁴³ No original: “el concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas”.

Definida por Byram (1997) como a habilidade de compreender e de se relacionar com pessoas de outros países, a competência comunicativa intercultural engloba a competência linguística, a sociolinguística, a pragmática (competência discursiva e funcional) e a intercultural e sua aquisição supõe que “ser competente no uso comunicativo de uma língua estrangeira está estreitamente vinculado a sê-lo interculturalmente” (GONZÁLEZ, 2013, p. 386)⁴⁴.

Por competência linguística, deve-se entender o conhecimento dos recursos formais e a capacidade para utilizá-los. Trata-se do conjunto de habilidades necessárias que todo usuário linguístico coloca em prática para produzir discurso e que envolve, inevitavelmente, os componentes léxico-gramatical, fonológico e semântico. Já por competência sociolinguística entende-se o conjunto de conhecimento e habilidades necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua, o que inclui, portanto, as convenções sociais, imprescindíveis à abordagem comunicativa. A competência pragmática é aquela que permite ao aprendente de língua criar um *discurso* coeso e coerente e realizar *funções* ou *atos* com a língua. Faz referência ao uso adequado da língua em contexto (lugar, tempo, relação entre os interlocutores, características pessoais) e procura garantir a eficácia comunicativa.

No que diz respeito à competência intercultural, cabe citar a definição dada pelo *Diccionario de términos clave de ELE (online)*⁴⁵, do Instituto Cervantes. Segundo esse documento, trata-se da “habilidade do aprendiz de uma segunda língua ou língua estrangeira para atuar adequada e satisfatoriamente nas situações de comunicação intercultural que se produzem com frequência na sociedade atual, caracterizada pela pluriculturalidade”⁴⁶. Ainda segundo o dicionário, o processo de aquisição dessa competência costuma passar por três fases distintas, quais sejam: a) monocultural, quando o aprendente enxerga a cultura do outro a partir sua própria cultura; b) intercultural, quando o aprendente adota uma posição intermediária, podendo, pois, estabelecer comparações entre ambas; c) transcultural, quando o

⁴⁴ No original: “Ser competente en el uso comunicativo de una lengua extranjera está estrechamente vinculado a serlo interculturalmente.”

⁴⁵ Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

⁴⁶ No original: “habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfatoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.” Disponível em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.

aprendente alcança a distância apropriada com relação às culturas em contato para desempenhar a função de mediador entre elas.

De acordo com Byram (1997), a competência comunicativa intercultural compreende cinco saberes:

1. O Conhecimento (Saber): conhecimento de grupos sociais e dos seus produtos e práticas no país do indivíduo e no país dos outros, e os processos gerais da interação social e individual;
2. Atitudes (Saber Ser): curiosidade e abertura, capacidade para rever a própria desconfiança frente a outras culturas e crenças na sua própria cultura. Trata-se de uma vontade de relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, aceitando que não são os únicos possíveis, e de aprender a considerá-los a partir de uma pessoa exterior, de alguém que tem um conjunto de valores, crenças e comportamentos distintos;
3. Competências de interpretação e relacionamento (Saber compreender): capacidade para interpretar um documento ou evento de outra cultura, para explicá-lo e relacioná-lo com documentos da sua própria cultura;
4. Competência de descoberta e interação (Saber aprender e fazer): capacidade para adquirir novo conhecimento de uma ou mais culturas e suas práticas culturais, e capacidade para gerar conhecimento, atitudes, competências sob os constrangimentos da comunicação e interação em tempo real;
5. Consciência crítica cultural (saber comprometer-se): capacidade para avaliar criticamente, e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da sua cultura e das culturas dos outros países.

Byram (2011) sustenta que esses saberes supramencionados estão interligados e são fundamentais na ação intercultural na qual o falante se mostra consciente das diferenças e semelhanças entre a sua cultura e a do *outro*, conseguindo descentrar-se para ajudar esse *outro* a agir em conjunto na ultrapassagem de obstáculos resultantes da diferença. Assim, professores e pesquisadores do ensino de LE em contexto de diversidade linguístico-cultural precisam ter consciência de que o processo de aquisição de uma competência intercultural nunca poderá ser considerado concluído e que essa competência não precisa ser perfeita para permitir uma comunicação satisfatória.

No que diz respeito ao papel do professor no desenvolvimento de uma abordagem intercultural e, conseqüentemente, na aquisição de uma competência

comunicativa intercultural, trata-se de privilegiar um agir docente compromissado com a missão de ser um mediador entre as muitas culturas possíveis na sala de aula. Como aponta Tato (2004), a missão essencial do professor de LE é levar o aprendente a estabelecer relações entre sua(s) cultura(s) e as outras, suscitar neste uma curiosidade pela alteridade e proporcionar-lhe uma tomada de consciência sobre o modo como os outros povos e indivíduos o veem e veem a(s) sua(s) cultura(s).

Di Pierro (2010) partilha esse mesmo pensamento com relação à missão de um professor de LE e propõe que os docentes que visam a uma formação intercultural preparem os aprendentes, principalmente, para:

- Adquirir uma competência linguística e cultural adequada.
- Interagir com pessoas de outras culturas.
- Compreender e aceitar seu interlocutor como uma pessoa que possui uma individualidade que se manifesta numa série de valores, crenças, tradições, costumes, valores e comportamentos, que obteve de referentes culturais diferentes daqueles do aprendiz.
- Saber apreciar e valorizar em toda sua dimensão a interação com indivíduos de distinto referente cultural. (DI PIERRO, 2010, p. 456)⁴⁷

Ao atuar em sala de aula, efetivamente como um mediador entre as diferentes culturas presentes em sala, o professor acaba por promover uma *sensibilização cultural* (GONZÁLEZ, 2013), uma vez que o objetivo é que os aprendentes sejam levados a uma reflexão intercultural e sejam familiarizados com questões socioculturais distintas das suas, tendo-se em vista que isso lhes permitirá oferecer respostas adequadas frente a situações prováveis de rejeição ou de desconhecimento. Ao professor mediador convém, portanto, conhecer as diferenças e as semelhanças entre sua própria cultura e as dos alunos que formam o grupo com o qual está trabalhando, a fim de que suas ações docentes, além de promover conhecimento, também ajudem a evitar mal-entendidos e situações geradoras de conflitos culturais dentro ou fora de sala de aula.

De acordo com González (2013), é papel dos professores facilitar a seus alunos as ferramentas necessárias, bem como situações interculturais apropriadas para que estes possam conhecer e adquirir os elementos contextuais que

⁴⁷ No original: “- Adquirir una competencia lingüística y cultural adecuada.

- Interactuar con personas de otras culturas.

- Comprender y aceptar a su interlocutor como una persona que posee una individualidad que se manifiesta en una serie de valores, creencias, tradiciones, costumbres, valores y comportamientos, que obtuvo de referentes culturales diferentes a los del aprendiz.

- Saber apreciar y valorar en toda su dimensión la interacción con individuos de distinto referente cultural.”

proporcionem coerência e adequação a seus discursos e, desse modo, evitem choques culturais que dificultem ou impeçam o sucesso da comunicação. Tudo isso se faz necessário porque, nas palavras da própria autora, “cada língua se situa num contexto sociocultural determinado e supõe o uso de um quadro de referência específico que difere do que tem o aprendente dessa língua” (GONZÁLEZ, 2013, p. 392)⁴⁸. Dessa feita, torna-se função primordial dos professores de LE proporcionar a seus grupos de alunos novos conteúdos curriculares e ensinar-lhes novas estratégias que lhes permitam desenvolver modelos eficazes em suas novas relações comunicativas interculturais.

Em vista do que apresentamos neste capítulo, parece ser unânime entre expressivas pesquisas na área das didáticas das línguas a convicção de que o estudo de outras culturas e a aprendizagem de um idioma são indissociáveis (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001; 2005; CASTRO, 2008; GAGO, 2010; TATO, 2014). Conforme apresentamos no primeiro capítulo desta tese, o agir docente do professor de línguas estrangeiras deve estar delineado de modo que reflita *uma ação planejada*, a qual se traduz pela conformidade a um programa, pela definição de objetivos, metas etc. Essa ação planejada precisa, sobretudo, favorecer uma apropriação efetiva, pelos aprendentes, de uma língua/cultura estrangeira e, portanto, faz-se necessário, também, que esta esteja fundamentada neste importante pressuposto segundo o qual o componente cultural/intercultural é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Após concluirmos a discussão dos eixos teóricos nos quais está assentada a presente tese, apresentamos, a seguir, a metodologia do estudo por nós realizado.

⁴⁸ No original: “Cada lengua se ubica en un contexto sociocultural determinado y supone el uso de un marco de referencia específico que difiere del que tiene el aprendiz de esa lengua.”

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA DE ESTUDO

Investigar os impactos da pluralidade linguístico-cultural no agir de docentes de PLE demandou a mobilização de um aparato metodológico que nos permitisse verificar, de modo eficiente, quais as especificidades de uma sala de aula plurilíngue e pluricultural que mais podem influenciar (e de que modo) as escolhas didáticas do professorado de LE. Tendo como principais eixos estruturantes de investigação o *Agir Docente* (CICUREL, 2011, 2013; BRONCKART, 2004, 2006, 2008) e a *Interculturalidade* (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001; BEACCO, 2000; WALSH, 2005; BESALÚ, 2002), implementamos nossa pesquisa com base em duas ações principais que se complementam, quais sejam: a) a observação de aulas dos professores de PLE das turmas PEC-G da UFPA (2013, 2014, 2015); b) a realização de entrevistas semidirecionadas com esses professores.

Nosso intuito, com as observações, foi o de poder ter contato com o maior número possível de práticas de ensino de professores que atuam nas turmas de PLE heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, sujeitos de nossa pesquisa, com vistas, principalmente, a registrar os modos como esses professores conduzem suas aulas nesse ambiente plurilíngue e pluricultural, ou seja, as atividades e tarefas propostas, os materiais didáticos e os instrumentos de ensino adotados e, ainda, o modo como eles interagem com os alunos.

Já com as entrevistas, nossa intenção foi a de identificar (ou mesmo confirmar) as concepções teóricas que orientam as ações de ensino desses professores de PLE, bem como sua visão de trabalho docente em turmas plurilíngues e pluriculturais.

Em vista disso, dedicamos o presente capítulo, inicialmente, à descrição do contexto institucional em que esses professores de PLE atuam, visando situar suas ações docentes.

Na sequência, expomos a abordagem metodológica adotada, o processo de geração e de tratamento dos dados e concluimos apresentando nossos procedimentos de análise.

3.1 O CONTEXTO

Nesta seção, apresentamos primeiramente o *lócus* da pesquisa. Em seguida, fazemos uma caracterização tanto do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), quanto do Exame Celpe-Bras, uma vez que as turmas que observamos foram formadas a partir deste programa do governo brasileiro. Ademais, apresentamos um perfil tanto dos professores, quanto dos alunos que compuseram nosso público de pesquisa.

3.1.1 O *Lócus* da pesquisa: a Universidade Federal do Pará (UFPA)

A nossa pesquisa se situa, especificamente, no Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA, Campus de Belém. O ILC reúne, atualmente, a Faculdade de Comunicação (FACOM), com os cursos de Jornalismo; Publicidade e Propaganda; a Faculdade de Letras (FALE), com o curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa; e a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), com os cursos de licenciatura em Letras Língua Alemã, Letras Língua Espanhola, Letras Língua Francesa, Letras Língua Inglesa, Letras Libras e Português L2.

À FALEM, está vinculado o projeto de extensão Português Língua Estrangeira (PLE), que foi elaborado em 2006⁴⁹ e, atualmente, é coordenado por uma professora da Câmara de Francês (em 2013 e 2014, nossos primeiros anos de pesquisa nas turmas PEC-G, o projeto era coordenado por uma professora da Câmara de Inglês). Esse projeto tem como prioridade atender, com aulas de PLE, à demanda de estudantes do PEC-G (ver 3.1.2) que vêm estudar no Brasil. O curso ocorre de março a outubro (4 horas/aula por dia – de segunda a sexta-feira, por um período 36 semanas, de modo que totalize 720h de curso) e é ministrado por professores e estagiários voluntários (ver 3.1.5). Nos últimos anos, de modo geral, o trabalho tem sido realizado com base principalmente no conjunto pedagógico *Novo Avenida Brasil*. No entanto, desde o início do curso, as aulas são orientadas diretamente para o exame Celpe-Bras (ver 3.1.3). Os alunos e, sobretudo, os professores participantes deste projeto constituem o nosso público de investigação.

⁴⁹ Este projeto foi proposto em 2005 pela Profa. Cláudia Silveira – hoje aposentada – e teve início em 2006.

3.1.2 O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)

Na década de 1960, em resposta ao grande fluxo de estrangeiros no Brasil e à necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades, foi concebido um Programa de Governo para receber estudantes de outros países: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Criado em 1964, o PEC-G oferece vagas de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológica.

Em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G e, ao longo dos anos, outros foram sendo lançados com o intuito de aperfeiçoar o programa. O último Protocolo, o de 1998, ficou em vigor até 2013, quando foi publicado o Decreto Nº 7.948, que regulamenta o Programa atualmente e lhe confere maior força jurídica. Esse Decreto – que extinguiu o único parágrafo que vinculava a abertura de vagas a projetos nacionais de desenvolvimento de cada país, ou seja, que exigia inscrições para além do interesse individual dos estudantes – define o PEC-G como:

[...] conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso (Art. 1º, Parágrafo Único).

O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais (DE), e pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESu), em parceria com as IES participantes do Programa, entre estas, a Universidade Federal do Pará.

Os países participantes do PEC-G são os seguintes:

América Latina e Caribe: Antígua & Barbuda; Argentina; Barbados; Bolívia; Chile; Colômbia; Costa Rica; Cuba; El Salvador; Equador; Guatemala; Guiana; Haiti; Honduras; Jamaica; México; Nicarágua; Panamá; Paraguai; Peru; República Dominicana; Suriname; Trinidad & Tobago; Uruguai; Venezuela.

África: África do Sul; Angola; Argélia; Benin; Cabo Verde; Camarões; Costa do Marfim; Gabão; Gana; Guiné Bissau; Mali; Moçambique; Namíbia; Nigéria; Quênia; República do Congo; República Democrática do Congo; São Tomé & Príncipe; Senegal; Togo.

Ásia: China; Paquistão; Tailândia; Timor Leste.

De acordo com informações da Página da Divisão de Temas Educacionais do MEC (DE)⁵⁰, ao longo da última década, houve mais de 6.000 selecionados no Programa. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, conforme apontam os quadros a seguir:

Quadro 3



PEC-G - Selecionados - África - 2000 a 2015

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	721
Argélia																	2
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	239
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	2933
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	35
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	24
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	29
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	108
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				1336
Mali							2										2
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	215
Namíbia	1	1															6
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2	170
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	81
R. D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	415
Rep. Congo													4	6	4	2	16
S. Tomé e P.			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	358
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	37
Togo												4	11	8	3	6	32
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	6761

(Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>)

Na América Latina, a maior participação é de alunos do Paraguai, Equador e Peru.

Quadro 4



PEC-G - Selecionados - América Latina e Caribe - 2000 a 2015

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1					13
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	33
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	117
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	37
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	84
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	29
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	68
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	20
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	194
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	35
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	78
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	141
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	87
México				1						1			2	3	1		8
Nicarágua		2						1			3		1		1		8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	53
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	678
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	199
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	9
Suriname		1															1
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	28
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1						1	8
Venezuela	1		2						1	1		3			3	2	11
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	147	162	1939

(Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>)

⁵⁰ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php> . Acesso em 25 de Jul. 2016.

Já na Ásia, o Timor Leste responde pelo maior número de candidatos.

Quadro 5



PEC-G - Candidatos Selecionados - Ásia - 2000 - 2015

PAÍS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
China										1	1
Paquistão								2	2	2	6
Tailândia								1	1		2
Timor Leste	1					1		34	1	1	38
TOTAL	1					1		37	4	4	47

(Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>)

Os estrangeiros que desejam participar do PEC-G devem realizar sua inscrição junto às missões diplomáticas brasileiras ou repartições consulares, com cronograma de seleção definido pelo Ministério das Relações Exteriores. Anualmente, ingressam no Programa cerca de 400 estudantes. Cerca de 200 apenas se formam.

Após a seleção do PEC-G, os candidatos originários de países que não aplicam o Exame Celpe-Bras deverão realizar o curso de Português para estrangeiros nas IES brasileiras credenciadas e, ao seu final, submeter-se a esse exame (apenas uma vez) no Brasil. A certificação de proficiência em Língua Portuguesa é condição fundamental para o ingresso na Instituição de Ensino Superior e no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Na próxima seção, descrevemos com mais detalhes o referido exame.

3.1.3 O Exame Celpe-Bras

Considerando o crescimento do número de estrangeiros interessados em estabelecer intercâmbios financeiros ou culturais com o Brasil, conforme Schlatter (2006), o Ministério da Educação brasileiro nomeou, em 1993, uma comissão de especialistas com a função de elaborar um teste de proficiência de PLE. Criou-se, então, o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) que, atualmente, é o único exame de proficiência em português reconhecido oficialmente pelo Brasil.

Segundo Huback (2012), o Celpe-Bras pode ser considerado pioneiro na área de avaliação em língua estrangeira por apresentar uma abordagem diferenciada, se comparado a exames com os mesmos propósitos. Para essa autora, sua especificidade se deve ao fato de não incluir perguntas de cunho gramatical. Por sua vez, Rodrigues (2006) enfatiza que, fugindo à regra dos exames de proficiência que avaliam as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) separadamente, o Celpe-Bras as avalia de modo integrado, com base em situações reais de comunicação. De fato, segundo o Manual do Examinando, o Celpe-Bras não busca “aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas a capacidade de uso dessa língua” (BRASIL, 2013, p. 4). Por isso, a avaliação é realizada com base na capacidade de realização de *tarefas*, resultando daí o grande diferencial desse exame.

O referido manual define *tarefa* do seguinte modo:

Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. (BRASIL, 2013, p. 5).

Huback (2012) comenta que, ao adotar o enfoque por tarefas, o Celpe-Bras aumenta a amplitude de sua avaliação, distanciando-se, portanto, de um mero teste de conhecimentos linguísticos. Desse modo, avalia, de fato, se o examinando possui a proficiência linguística, o conhecimento cultural (de práticas culturais) e o uso apropriado de estruturas (ou gêneros) do discurso. Para essa autora:

Todos esses aspectos implicam em um conhecimento das práticas consideradas culturalmente adequadas para realizar tarefas específicas, tais como comprar algo, marcar uma consulta com um médico, reclamar sobre um produto, persuadir alguém, etc. Como essas habilidades apresentam nuances intrinsecamente culturais, é possível que não haja duas sociedades em que essas atividades sejam executadas exatamente da mesma maneira, daí a necessidade de se testar isso em um exame de proficiência (HUBACK, 2012, p. 34).

O Exame Celpe-Bras é composto por duas partes. A primeira é a escrita, com duração de três horas. Ela consiste na realização de quatro tarefas das quais duas são baseadas em dois textos orais (um vídeo e um áudio, respectivamente) e as outras duas em textos escritos. A segunda parte é a oral, com duração de vinte minutos, composta por uma conversa sobre os interesses do candidato e tópicos do

cotidiano apresentados sob a forma de elementos provocadores⁵¹. Os interesses particulares do examinando são definidos a partir de um questionário preenchido no ato da inscrição no exame. O certificado de proficiência é conferido em quatro níveis – intermediário, intermediário superior, avançado ou avançado superior – de acordo com o desempenho dos candidatos.

3.1.4 Os aprendentes das turmas plurilíngues e pluriculturais

Os alunos que compuseram as turmas observadas para a geração de dados desta pesquisa foram os das turmas PEC-G 2013, 2014 e 2015, da Universidade Federal do Pará. Embora sejam oferecidas 20 vagas anualmente para a formação das turmas PLE/PEC-G/UFPA, as que observamos eram formadas por entre 10 e 15 alunos oriundos de diferentes países e usuários de muitas línguas-culturas. Para delinear os perfis dessas turmas, recorreremos às respostas dadas a um questionário sucinto que aplicamos aos aprendentes. Por meio deste, registramos dados pessoais – nome, país, cidade de origem e idade – e, também, dados relativos a sua vivência linguageira – Língua Materna (LM), Língua Segunda (LS) e Língua(s) estrangeira(s) (LE).

Para identificar os aprendentes, utilizamos as iniciais dos nomes de seus países⁵². Assim, estudantes da República Democrática do Congo (RDC), por exemplo, terão como identificação a sigla RDC acompanhada de um número (RDC1, RDC2...). Os quadros que apresentamos a seguir permitem visualizar o perfil plurilíngue e pluricultural desses grupos:

Quadro 6
Turma PLE/PEC-G/UFPA 2013

APRENDENTE	NACIONALIDADE	LM	LS	LE
BEN1	Beninense	Goum	Fon, Francês	Português, Alemão, Inglês
CAM1	Camaronesa	Moghamo	Bali, Bamileke, Francês, Inglês	Português

⁵¹ Em geral, esses elementos provocadores são reproduções de imagens variadas, publicidades, capas de revista, charges etc.

⁵² As iniciais dos países ficaram, assim, definidas: Benin (BEN), Camarões (CAM), França (FRAN), Gana (GAN), Haiti (HAI), Honduras (HON), Jamaica (JAM), Namíbia (NAM), República Democrática do Congo (RDC), República do Congo (RD), Trinidad e Tobago (TRI).

FRA⁵³1	Francesa	Francês	-	Português
GAN1	Ganense	Twi	Fante, Ewe, Ga, Inglês	Português e Francês
JAM1	Jamaicana	Patois	Inglês	Português, Espanhol
RDC1	Congolesa	Kisuku	Lingala, Francês	Português
RDC2	Congolesa	Lingala	Kikongo, Francês	Português, Inglês
RDC3	Congolesa	Lingala	Francês, Kikongo,	Português
RDC4	Congolesa	Shwahili	Francês, Lingala	Inglês, Português
TRI1	Trinitina-tobaguiana	Inglês	-	Português

(Fonte: o autor, 2013)

Quadro 7
Turma PLE/PEC-G/UFGPA 2014

APRENDENTE	NACIONALIDADE	LM	LS	LE
BEN1	Beninense	Fon	Goun, Adja, Mina/Ewe, Kolafon, Francês	Português
BEN2	Beninense	Fon	Goun, Dendi, Francês	Português
BEN3	Beninense	Fon	Francês	Português
BEN4	Beninense	Fon	Francês	Português
RDC 1	Congolesa	Lari	Lingala, Munukutuba Francês	Português
GAN1	Ganense	Twi	Akan, Inglês	Português
GAN2	Ganense	Twi	Akan, Fante, Ga, Mina/Ewe, Inglês	Português
GAN3	Ganense	Twi	Akan, Inglês	Português
GAN4	Ganense	Twi	Akan, Inglês	Português
HON1	Hondurenha	Espanhol	-	Inglês e Português
HON2	Hondurenha	Espanhol	-	Inglês e Português
HON3	Hondurenha	Espanhol	-	Inglês, Francês e Português
HON4	Hondurenha	Espanhol	-	Inglês e Português
TRI1	Trinitina-tobaguiana	Inglês	-	Português

(Fonte: o autor, 2014)

⁵³ O aluno FRAN1 não era aluno PEC-G, mas do Curso Livre de PLE que excepcionalmente foi inserido nesta turma.

Quadro 8
Turma PLE/PEC-G/UFGPA 2015

APRENDENTE	NACIONALIDADE	LM	LS	LE
GAN1	Ganense	Twi	Inglês, Ga	Português
GAN2	Ganense	Twi	Inglês, Ga	Português
GAN3	Ganense	Twi	Inglês	Chinês, Português
BEN1	Beninense	Fon	Francês, Mina, Adjo	Português
BEN2	Beninense	Fon	Francês	Português, Inglês
BEN3	Beninense	Fon	Francês, Yoronbba, Idacha	Português
RDC1	Congolesa	Lingala	Francês, Kikongo	Português
RDC2	Congolesa	Lingala	Francês, Kikongo	Português
HAI1	Haitiana	Crioulo Haitiano	Francês	Português
NAM1	Namibiana	Afrikaans	Inglês	Português
TT1	Trinitina-tobaguiana	Inglês		Português
RC1	Congolesa		Francês	Português, Italiano, Inglês

(Fonte: o autor, 2015)

Em sua pesquisa com a turma PEC-G 2011/UFGPA, Santos (2012) registrou, em entrevista com os aprendentes, algumas informações pertinentes sobre as línguas faladas por eles. Segundo destaca a pesquisadora, os alunos congolezes, por exemplo, mencionaram que na RDC há centenas de outras línguas, mas apenas quatro delas são consideradas línguas nacionais: kikongo, lingala, swahili e tshiluba. Essa realidade faz com o país seja dividido em quatro grandes regiões linguísticas, quais sejam:

- O swahili ou kiswahili, considerado como língua nacional do leste da RDC;
- O lingala, falado na 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-kasaï), falado no Sul do país, particularmente na região do Kasai (SANTOS, 2012, p. 75).

Esses dados ajudam a entender melhor quão heterogêneas são essas turmas de PLE que compõem o contexto de nossa investigação. Observe-se que, além de serem turmas de alunos provenientes de diferentes países – o que por si só já as define como plurilíngues e pluriculturais –, há de se levar em conta, também, a pluralidade cultural interna de cada país, principalmente em se tratando de alunos

provenientes do continente africano. Consideramos, portanto, que essa realidade não apenas torna mais complexa a nossa investigação, mas, sobretudo, enriquece o seu escopo e valoriza ainda mais os resultados alcançados.

3.1.5 Os docentes das turmas plurilíngues e pluriculturais

Os docentes cujas práticas foram observadas – e que propiciaram a consecução da presente pesquisa – são todos brasileiros e possuem níveis de formação diferenciados: quatro são graduandos em Letras (um em Francês, dois em Inglês e um em Português,) e três são graduados em Letras, dois deles com dupla habilitação (um em francês e dois em Português/Francês) e com Mestrado em Linguística. Dentre estes últimos, um é doutorando também em Linguística. Há ainda, uma diferença no que diz respeito à experiência de trabalho em sala de aula de cada um: os graduandos são praticamente todos iniciantes e os graduados têm experiência média de 3-4 anos de sala de aula.

Por meio dos quadros a seguir, fazemos a apresentação do perfil dos professores-sujeitos de nossa pesquisa de acordo com as turmas em que atuaram (PEC-G 2013, 2014 e/ou 2015). É preciso ressaltar que alguns dos professores atuaram apenas em uma das turmas observadas e outros nas três. A fim de salvaguardar a identidade dos professores investigados, nós os identificamos apenas com a letra P seguido de uma numeração (P1, P2, P3...):

Quadro 9
Professores das Turmas PEC-G

Professor(-estagiário)	Formação	LE	Ano(s) em que atuou
P1	Graduando em Letras Francês	Francês e Inglês	2013 e 2014
P2	Graduando em Letras Português	Inglês	2013 e 2014
P3	Graduando em Letras Inglês	Inglês	2014 e de março a junho de 2015
P4	Graduando em Letras Inglês	Francês	2013, 2014 e de março a junho de 2015
P5	Graduado em Letras Francês, Mestre em Linguística	Francês	2013, 2014 e 2015
P6	Graduado em Letras Português e Francês, Mestre em Linguística	Francês e inglês	2013 e 2014

P7	Graduado em Letras Português e Francês, Mestre em Linguística, Doutorando em Linguística	Francês	2015
-----------	--	---------	------

(Fonte: o autor, 2013; 2014; 2015)

As informações que compõem os perfis docentes, acima apresentados, foram registradas por meio de entrevista semiorientada com os professores das turmas PEC-G do contexto de nossa investigação. Mais que descrever o perfil dos professores investigados, essas informações foram bastante relevantes para evidenciar algumas generalizações potenciais para nos orientar no trabalho de descrição e análise das ações docentes no nosso contexto de pesquisa: as turmas de PLE/PEC-G da UFPA, heterogêneas do ponto de vista da língua-cultura dos alunos.

3.1.6 As condições de funcionamento do Projeto de Extensão PLE da UFPA

Tendo em vista a pertinência das particularidades que envolvem o contexto de nossa investigação para uma análise mais consistente de nossos dados, apresentamos nesta seção as condições de funcionamento do Projeto de Extensão PLE da UFPA que, conforme já afirmamos anteriormente, tem como principal objetivo oferecer um curso de língua portuguesa aos estudantes do PEC-G que pleiteiam uma vaga numa das IES brasileiras credenciadas.

De início, é importante destacar que, embora a UFPA tenha uma política de internacionalização vigente e que, cada vez mais, esteja aumentando a demanda em aprendizagem do português como língua estrangeira no âmbito dessa universidade, essa área não está consolidada institucionalmente, uma vez que não conta ainda com uma estrutura permanente para se desenvolver: não dispõe de recursos financeiros, nem humanos para custear o funcionamento do Curso que oferece aos alunos do PEC-G. Em função disso, tanto a coordenação do projeto/curso de PLE, quanto os professores que ministram as aulas atuam na condição de voluntários. Em alguns casos, estudantes das graduações em Letras LE conseguem atuar no curso como bolsistas-estagiários ou bolsistas de iniciação científica. Mas a verdade, infelizmente, é que não há concessão de bolsas específicas para alunos, nem tampouco, para professores formadores que queiram/possam atuar no referido projeto de extensão.

A consequência dessa realidade é que os professores de LE da instituição, em geral, não se interessam em assumir a coordenação do projeto, uma vez que a falta de recursos dificulta sobremaneira as ações administrativas e pedagógicas demandadas pelo curso de PLE. Ademais, o fato de o projeto ser coordenado por professores de outras habilitações (nos anos de 2013 e 2014 o projeto estava sob a coordenação de uma professora da Câmara de Inglês e, de 2015 aos dias atuais, está a cargo de uma professora da Câmara de Francês), acaba gerando certas dificuldades, como por exemplo, o acompanhamento da formação docente dos professores-estagiários voluntários. Estes, em grande parte, são alunos das diferentes licenciaturas em Letras da UFPA (Espanhol, Francês, Inglês e Alemão) que, no decurso de sua experiência nas turmas de PLE, necessitam constantemente de orientações didático-metodológicas para realizar a contento o seu estágio e deste se valer para potencializar a sua formação. Em suma, o professor coordenador do projeto – que nele trabalha sem dispor, de fato, de carga horária – precisa se desdobrar para atender as demandas, tanto dos estudantes-estagiários, quanto dos aprendentes de PLE do PEC-G.

As consequências das condições precárias de funcionamento do projeto têm causado também certo desinteresse dos estudantes dos cursos de Letras LE em atuar no curso de PLE. Como não há bolsas destinadas a esse projeto, inevitavelmente, muitos alunos acabam buscando outras possibilidades de estágio que, além de lhes dar uma experiência laboral no âmbito da licenciatura que estão cursando, garanta-lhes algum aporte financeiro. Entre aqueles que, apesar de tudo, aceitam atuar no projeto, nem todos assumem com a seriedade necessária as responsabilidades de professor-estagiário de uma turma de PLE/PEC plurilíngue e pluricultural, talvez por entenderem que, sendo voluntários, suas responsabilidades institucionais diminuem.

Apesar de todas essas dificuldades, o Projeto de Extensão de PLE da UFPA tem mantido suas atividades e, guardadas as devidas ressalvas, tem alcançado bons resultados com o trabalho desenvolvido, os quais não se limitam à apropriação da língua portuguesa e da cultura brasileira por parte dos alunos PEC-G e/ou sua aprovação no exame Celpe-Bras, mas incluem também uma formação docente mais ampla e reflexiva dos estudantes-estagiários que nele se envolvem.

3.2 O MÉTODO UTILIZADO

Nossa pesquisa acerca dos impactos da pluralidade linguístico-cultural de turmas de PLE no agir docente se insere, obviamente, na grande área da Educação. No entanto, para melhor situar nossas ações de pesquisa, consideramos que nosso trabalho se concentra num campo específico de investigação em educação, ou seja, no campo da didática das línguas que, conforme aponta Bronckart (2007), é uma disciplina que caminha entre os domínios da educação e da linguagem.

Assim, considerando a natureza de nossa investigação, a abordagem qualitativa de pesquisa pareceu-nos a mais adequada para a constituição e o tratamento dos nossos dados, tendo em vista que, na investigação proposta, buscamos promover uma reflexão sobre os impactos da pluralidade linguístico-cultural no agir do professor na sala de PLE/PEC-G. Tal abordagem pode ser definida, de forma sintética, pela obtenção de dados descritivos, constituídos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, dando ênfase ao processo e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes em relação às questões focalizadas pela investigação (BOGDAN; BIKLEN, *apud* LÜDKE; ANDRÉ; 1986, p. 13).

Ancoramos nossa pesquisa na abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Segundo Fetterman (1989), a etnografia, em sentido amplo, pode ser entendida como *a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo*. De acordo com Godoy (1995), uma característica importante da pesquisa etnográfica é que ela abrange “a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo” (GODOY, 1995, p. 28). Para essa autora, ao trabalho etnográfico subjazem conceitos importantes que o guiam, dentre os quais, destaca-se o de cultura. Aliás, é desse fato que resulta a rotulação da etnografia como *ciência da descrição cultural*. Segundo Godoy (1995, p. 28), embora a cultura possa ser conceituada a partir de diferentes perspectivas, de modo geral, no que diz respeito à pesquisa etnográfica, “é válido identificar a cultura como o conjunto de conhecimentos, crenças e ideias adquirido e utilizado por um grupo particular de pessoas para interpretar experiências e gerar comportamentos”.

Para André (2007), a pesquisa qualitativa etnográfica com enfoque adaptado à educação apresenta as seguintes características:

- Utilização de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia (observação participante, entrevista e análise de documentos);
- Interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, já que o principal instrumento na coleta e na análise dos dados é o pesquisador;
- Ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais;
- Preocupação com o significado atribuído pelas pessoas a si mesmas, a suas experiências e ao mundo;
- Constituição dos dados por meio de um trabalho de campo.

Assim configurada, a pesquisa favorece a investigação da prática educativa cotidiana, pois permite reconstruir os processos e as relações que a configuram.

Estamos convencidos de que a opção por essa abordagem qualitativa de tipo etnográfico – que nos permitiu um contato mais direto tanto com os professores de PLE, quanto com as turmas plurilíngues e pluriculturais em estes atuaram – foi muito positiva, uma vez que proporcionou um acompanhamento e registro das ações de ensino desses professores. Esse *modus operandi* viabilizou, sobremaneira, nossa vivência como pesquisador no contexto em que se desenvolveram as práticas de ensino de PLE, nosso objeto de pesquisa, e isso foi de extrema relevância para sua descrição, compreensão e análise.

Esclarecida a abordagem de pesquisa por nós adotada, na seção seguinte, trataremos da constituição dos dados, identificando os instrumentos e descrevendo os procedimentos utilizados para este processo.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Nossa imersão no contexto desta pesquisa iniciou-se em maio de 2013. Como primeira ação, tivemos que solicitar autorização junto à coordenação do Curso de Português como Língua Estrangeira da UFPA para que pudéssemos proceder às observações de aula. A então coordenadora deste curso, depois de ficar ciente do escopo de nossa investigação, bem como de nossa necessidade de acompanhar e registrar as aulas da turma PLE/PEC-G, pelo menos duas vezes por semana, autorizou sua realização. O passo seguinte foi esclarecer tanto aos professores, quanto aos alunos da turma quais eram os objetivos e a natureza de nosso trabalho.

Feito isso, solicitamos aos professores e aos alunos dessa turma a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C). Cabe ressaltar que essas mesmas ações (esclarecimento do caráter da pesquisa, pedido de autorização dos professores e alunos e a assinatura do termo) foram realizadas também com as turmas PEC-G 2014 e 2015.

Para a constituição dos dados, utilizamos, basicamente, os seguintes instrumentos:

- ✓ Ficha de observação de aula, em que registramos o dia, o horário, as atividades da aula e o modo como esta foi desenvolvida. Nessa mesma ficha, reservamos um espaço para observações gerais em que registrávamos eventos do cotidiano da sala de aula que pudessem ser relevantes para o estudo;
- ✓ Gravador de voz digital (MP3);
- ✓ Câmera de vídeo digital.

Nos anos de 2013 e 2014, utilizamos apenas a gravação em áudio para o registro do cotidiano da sala de aula. Só temos o registro em vídeo com a turma de 2015. No entanto isso em nada prejudicou a análise dos dados de nossa pesquisa, pois em todas as aulas que acompanhamos sempre fizemos anotações nas fichas de observação com vistas a subsidiar os registros em vídeo ou em áudio. Em alguns casos, as anotações nas fichas de observação serviram para registro de situações que, por alguma razão, não puderam ser gravadas, possibilitando uma reconstituição posterior.

As entrevistas com os professores foram registradas apenas em áudio. Nestas, objetivamos perceber os sentidos atribuídos por eles ao trabalho docente num contexto marcado pela pluriculturalidade, com vistas, principalmente, a subsidiar a análise dos dados gerados no acompanhamento às aulas. Direcionamos, pois, nossas perguntas de modo a obter informações sobre a formação desses docentes, as concepções concernentes ao trabalho do professor de línguas estrangeiras (língua/linguagem, ensino e aprendizagem de línguas, cultura etc.), as orientações metodológicas adotadas e, ainda, sobre suas percepções a respeito do trabalho com turmas plurilíngues e pluriculturais.

No que diz respeito a estas entrevistas, cabe salientar ainda que, no decurso da análise de nossos dados – sobretudo no que diz respeito aos repertórios didáticos dos professores de nossa pesquisa (Ver 4.2) –, foi necessário realizar uma

entrevista complementar com os docentes P5, P5 e P7 a fim de corroborar algumas de nossas percepções acerca da configuração de seus repertórios didáticos. Assim, realizamos duas perguntas complementares (Ver apêndice) com vistas, sobretudo, a aferir o posicionamento desses docentes sobre a importância de se ter uma formação em Letras com dupla habilitação (em Língua Portuguesa e em alguma LE) e, também, experiência em pesquisa na área de ensino aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras, para viabilizar um trabalho mais eficaz nas turmas de PLE plurilíngues e culturais.

Para fins de organização de nosso *corpus*, os dados manuscritos foram digitalizados, como as fichas de observação, e os dados orais (entrevista com os professores) foram retextualizados, passando por transcrição grafemática. Procedemos, também, à coleta e organização de documentos didáticos (planejamentos da coordenação do curso, materiais utilizados pelos professores nas práticas de sala de aula, como o manual didático, textos, exercícios, avaliações, simulados etc.).

A análise dos supracitados documentos, em conjunto com as entrevistas e os registros de aula, permitiu-nos investigar o trabalho docente em suas diferentes dimensões (prescrita, real e representada), delinear os perfis de práticas e os repertórios didáticos que, de modo geral, encontramos nas turmas de PLE/PEG/UFPA no decurso de nossa investigação e, assim, viabilizar a consecução de nosso principal objetivo neste trabalho, conforme descrevemos no subcapítulo a seguir.

3.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com vistas a investigar os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural no agir docente nas turmas de PLE/PEC-G da UFPA, a presente pesquisa adotou, como objeto de análise, as práticas de ensino de sete professores desta turma, apresentados em 3.1.5. Analisamos, portanto, o trabalho do professor com base nas observações de sala de aula e nas respostas dadas nas entrevistas. Para a interpretação dos dados, utilizamos, principalmente, algumas das categorias de análise elaboradas por Cicurel (2011; 2013) acerca do agir docente de professores de LE. Especificamente, analisamos o trabalho dos docentes de nossa investigação

com vistas a delinear e explicitar tanto os seus perfis de *práticas de transmissão* quanto os seus *repertórios didáticos*.

Para isso, procedemos à análise do trabalho docente à luz dos pressupostos da Ergonomia (FERREIRA, 2008), de modo particular, baseando-nos nas dimensões da análise do trabalho provenientes da ergonomia de linha francesa, propostas por Daniellou, Laville e Teiger (1983), quais sejam: trabalho prescrito, trabalho real e trabalho representado. Inicialmente, analisamos todos os documentos coletados durante a pesquisa que continham prescrições diretas ou indiretas do agir dos professores da nossa pesquisa, tais como o manual didático adotado no curso de PLE/PEC-G da UFPA (os três volumes do Novo Avenida Brasil), os planejamentos das coordenações de curso e, ainda, o manual do examinador do exame Celpe-Bras. Observamos, particularmente, a natureza das orientações didático-metodológicas que subjazem a esses documentos e os efeitos que tais prescrições tiveram sobre o agir dos docentes investigados.

Na sequência, analisamos o trabalho real dos professores. Primeiramente fizemos descrições de aulas que consideramos representativas do agir docente de cada um deles. Depois, analisamos o trabalho docente com base, principalmente, nos pressupostos de Bronckart (2006), Cicurel (2007; 2011; 2013), Conselho da Europa (2001), Puren (2009) e Tato (2014). A análise dessa dimensão do trabalho docente nos levou a classificar as práticas de ensino observadas em dois grandes perfis: as *práticas comunicativo-gramaticais* e as *práticas comunicativo-acionais*. Assim, organizamos essa seção de modo a, primeiramente, analisar o trabalho real dos docentes P1, P2, P3 e P4, cujas práticas consideramos enquadrar-se no primeiro perfil e, em seguida, as dos docentes P5, P6 e P7 que apresentaram práticas mais alinhadas ao segundo perfil. De modo geral, observamos na análise dessa dimensão: a) a influência dos documentos prescritivos no agir docente; b) a congruência entre o projeto, a planificação e o que acontece efetivamente no curso das ações de ensino (CICUREL, 2011); c) a utilidade das ações cumpridas (CICUREL, 2011) para uma turma de PLE heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural e que prestará o exame Celpe-Bras.

Concluindo esta primeira etapa, procedemos à análise do trabalho representado de cada docente. Para isso nos valem das informações obtidas nas respostas dadas à entrevista sobre prática de ensino na sala de aula de PLE plurilíngue e pluricultural. Na entrevista, concentramo-nos nas respostas dadas às

seguintes perguntas: *Como você prepara suas aulas para as turmas PEC-G?; Como você estabelece os objetivos para sua aula?; O perfil do público (plurilíngue e pluricultural) influencia o seu trabalho docente? Explique.; O perfil desse público facilita ou dificulta suas práticas de ensino? Por quê?; O perfil do público influencia na elaboração e/ou seleção dos materiais didáticos utilizados em sala? Justifique.; O perfil do público influencia na escolha dos instrumentos de ensino utilizados por você em suas aulas? Explique.; Você acha que há uma metodologia de ensino mais eficaz que as outras no trabalho com esse grupo? Justifique a sua resposta.*

Depois de delinear a representação que cada docente tem de seu agir nas turmas de PLE/PEC-G, cruzamos as conclusões suscitadas ao longo da análise das três dimensões do trabalho docente com vistas, principalmente, a elucidar as congruências e incongruências nas ações de ensino dos professores de nossa pesquisa.

A partir dessa análise do trabalho docente, em suas diferentes dimensões, partimos para a segunda etapa de nossa análise. Primeiramente, realizamos um trabalho de descrição, análise e categorização dos repertórios didáticos de nossos professores. Para tanto, baseamo-nos, principalmente nos postulados de Cicurel (2011), Cadet (2005) e Causa (2012) sobre *Repertórios didáticos*. Nossa análise do agir docente dos professores das turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais nos levou a estabelecer, de modo geral, três categorias de repertórios didáticos em nosso contexto de pesquisa, a saber: *repertório didático tradicional, repertório didático comunicativo-tradicional e repertório didático acional-comunicativo*. Em seguida, analisamos os impactos da pluralidade linguístico-cultural no agir docente em função de cada um desses repertórios didáticos e, para isso, nos apoiamos sobretudo nos *modelos, saberes e representações* que emergiram de cada um deles.

A partir dos principais resultados dessa análise, elaboramos algumas proposições para uma formação docente (dirigida principalmente aos professores-estagiários que atuam ou pretendem atuar no ensino de PLE/PEC-G da UFPA) com o intuito de ampliar o repertório didático destes e, assim, favorecer um agir docente mais concatenado com as necessidades e objetivos de aprendizagem de um público plurilíngue e pluricultural como o de nossa pesquisa.

O capítulo subsequente servirá, pois, para o desenvolvimento da análise dos dados.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, descrevemos e analisamos os dados que geramos por meio das observações e registro das práticas de ensino dos professores que atuaram nas turmas de PLE/PEC-G da UFPA nos anos de 2013, 2014 e 2015, com vistas à preparação para o exame Celpe-Bras e, também, a partir de entrevistas que realizamos com os referidos docentes.

Para isso, procedemos a uma triangulação dos dois conjuntos de dados supramencionados intencionando, primeiramente, estabelecer os *repertórios didáticos* (CICUREL, 2011; CAUSA, 2012) dos professores participantes de nossa pesquisa. Para essa tarefa, recorreremos às dimensões da análise do trabalho oriundas da ergonomia de linha francesa (Ver Cap. 1), propostas por Daniellou, Laville e Teiger (1983).

Em seguida, voltamo-nos, mais precisamente, para a questão-chave que orienta a presente investigação: os impactos que a pluralidade linguístico-cultural dos aprendentes pode ter sobre o agir dos professores de PLE. Para tanto, fizemos uma análise de nossos dados de modo a evidenciar a relação existente entre o grau e a natureza desses impactos com os repertórios didáticos identificados em nosso contexto de pesquisa.

4.1 AS PRÁTICAS DE ENSINO NAS TURMAS DE PLE/PEC-G DA UFPA: AS DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE

Para introduzir esta etapa de nosso capítulo de análise, valemo-nos de uma citação de Tardif (2014):

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com os alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme

em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. *Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos.* Ora, essas escolhas dependem das experiências dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2014, p. 132, grifo nosso).

Estamos de pleno acordo com o autor, notadamente quando este conclui que ensinar envolve, a todo momento, decisões didáticas no curso da interação com os aprendentes. Ora, como delineamos no capítulo 1 desta tese, o trabalho do professor constitui-se como um agir que se estabelece no âmbito da interação didática. E, em se tratando do ensino de PLE em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, essa interação didática ganha contornos ainda mais complexos, o que demanda que nos debruçemos sobre as práticas docentes dos professores que atuam nesse contexto de ensino. Assim, a partir da análise de algumas dimensões que constituem o trabalho dos professores investigados, conforme apresentaremos a seguir, definimos seus repertórios didáticos e os relacionamos, em seguida, aos impactos oriundos das diferentes culturas educativas presentes em sala. Esperamos, pois, contribuir para uma efetiva reflexão acerca do trabalho do docente de PLE em contextos dessa natureza.

Nesta seção de análise, buscamos descrever e analisar o agir docente dos professores participantes de nossa pesquisa. Em virtude de considerarmos o ensino como trabalho, recorreremos para tal análise aos pressupostos da ergonomia referentes às distintas dimensões do trabalho, principalmente à luz de Daniellou, Laville e Teiger (1983), a partir dos quais, inclusive, o ISD se fundamenta para analisar o agir em contextos laborais.

Apoiando-nos também em Amigues (2004) e Lousada (2004), trataremos, inicialmente, do *trabalho prescrito*, recorrendo para tanto aos documentos que consideramos prescritivos dos professores do nosso contexto de pesquisa, ou seja, aqueles responsáveis por potenciais instruções de ação e capazes de fundamentar uma representação do que deve ser o trabalho docente. Em seguida, focalizaremos o *trabalho real*, por meio da análise das práticas de sala observadas. E, por fim, voltar-nos-emos para o *trabalho representado* desses professores, ancorando-nos principalmente nas entrevistas sobre práticas de ensino que realizamos com esses docentes.

4.1.1 O agir dos professores de PLE à luz da dimensão do trabalho prescrito

Nesta seção, apresentamos os documentos prescritivos que atravessam o trabalho do professor de PLE das turmas PEC-G/UFPA. De antemão, é preciso ressaltar que, em virtude da ausência de real institucionalização desse trabalho, não existe um documento específico ou projeto pedagógico que determine parâmetros para o ensino de PLE, na UFPA, para os alunos que se preparam para o exame Celpe-Bras. Desse modo, o principal documento orientador das ações desses professores, entre os anos de 2013, 2014 e 2015, foi o manual didático *Novo Avenida Brasil* (volumes I, II e III), adotado pela coordenação do curso. Obviamente, identificamos outros documentos, conforme veremos no decorrer desta discussão, tais como o planejamento fornecido pela coordenação do curso aos professores e o Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras. No entanto, nas entrevistas que realizamos e nos questionários que aplicamos junto aos docentes investigados, estes, de modo praticamente unânime, consideraram que o manual se configura como o principal elemento norteador de seu agir no ensino de PLE. Procederemos, pois, inicialmente, a uma descrição geral⁵⁴ e a uma discussão acerca deste documento.

4.1.1.1 O Novo Avenida Brasil

Observemos, de início, o texto de apresentação da coleção *Novo Avenida Brasil* presente tanto no livro do aluno quanto no manual do professor:

⁵⁴ Entre os objetivos desta pesquisa, não está o de analisar detalhadamente o manual didático adotado no curso, mas apenas destacar o seu papel como elemento integrante da dimensão do trabalho prescrito dos professores investigados.

[01] *Excerto de Documento Prescritivo (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 1, p.V, 2008)*

A presente edição é uma versão atualizada do método **Avenida Brasil - Curso básico de Português para estrangeiros**.

As grandes modificações que o mundo viveu ao longo dos anos desde a primeira publicação de **Avenida Brasil**, bem como as alterações que o cenário dos estudos linguísticos sofreu obrigaram-nos a repensar e a reorganizar a obra. A grande modificação é a nova distribuição do material, levando o aluno do patamar inicial de conhecimento ao final do nível intermediário.

Para colocar nosso material mais próximo das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência (Common European Framework of Reference for Languages), decidimos reparti-lo em 3 níveis, correspondentes a A1 (Volume 1), A2 (Volume 2) e B1+ (Volume 3).

Para facilitar a utilização do método, resolvemos, além disso, integrar o antigo Livro de Exercícios ao livro-texto. Assim, a primeira parte de cada um dos três livros deve ser trabalhada em aula. Na segunda parte do volume, o aluno terá exercícios numerosos e muito variados, correspondentes, cada um deles, a cada uma das lições da primeira parte.

Outra alteração introduzida no método foi a racionalização da sequência verbal de modo a suavizar a passagem do Modo Indicativo para o Modo Subjuntivo. Com essa mesma intenção, também as atividades e os exercícios relativos a esses itens sofreram modificações.

O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas.

Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim, levamos o aluno, mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio, tão necessários ao aluno adulto, da estrutura da língua.

Sem dúvida, o objetivo maior do **Novo Avenida Brasil**, agora em três volumes, é capacitar o aluno a compreender e falar. Entretanto, por meio da seção **Exercícios** (segunda parte de cada um dos 3 volumes), sua competência escrita é igualmente desenvolvida.

O **Novo Avenida Brasil** não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural.

Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros.

O **Novo Avenida Brasil** destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana.

Os autores

Quando os autores afirmam que optam “por um método, digamos, comunicativo-estrutural”, não descrevem exatamente o que realmente se pode perceber no referido manual no que diz respeito à orientação metodológica que o permeia. De fato, subjaz a esse material o enfoque comunicativo, tendo-se em vista que as unidades didáticas focam basicamente o domínio de certas funções comunicativas (atos de fala); no entanto, não se observam marcas que evidenciem essa metodologia dita estrutural, mas de uma orientação bastante gramatical que se evidencia na exploração de tópicos gramaticais considerados necessários para o desenvolvimento das respectivas funções comunicativas centrais da unidade. O excerto do sumário do Volume 1, abaixo, ilustra bem o que ora expomos:

[02] Excerto de Documento Prescritivo (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 1, p.VII, 2008)

Sumário				
Temas	Comunicação	Gramática	Livro-Texto	Livro de Exercícios
Lição 1 Primeiro contato, nomes, nacionalidade, endereço, profissão, números até cem.	Conhecer pessoas Cumprimentar; pedir e dar informações pessoais; soletrar; despedir-se; comunicar-se em sala de aula.	Verbos: ser, -ar; substantivos: masculino-feminino; pronomes pessoais e possessivos (seu/sua); preposições: em + artigo.	1	61
Lição 2 Encontros com outras pessoas, atividades de lazer, horários.	Encontros propor alguma coisa; convidar; perguntar as horas; comunicar-se em sala de aula.	Verbos: ir, poder, ter; futuro imediato; pronomes demonstrativos.	7	67
Lição 3 Restaurante, bar, convites, alimentação, à mesa.	Comer e beber Pedir informações; pedir alguma coisa; agradecer.	Verbos: -er, gostar de, estar, querer, ser/estar; preposições: de + artigo.	15	73

No que diz respeito à sua aproximação ao que propõe o QECR para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a organização da unidade didática nas seções *Temas*, *Comunicação* e *Gramática*, que se apresenta no excerto do sumário supracitado, corrobora aquilo que foi afirmado pelos autores. Trata-se de uma reorganização de uma obra anterior de modo a apenas espelhar os níveis de referência que esse documento europeu estabelece (A1, A2, B1...), não mais que isso. A perspectiva acional como orientação metodológica, a qual deve se materializar na proposição de tarefas acionais por meio da língua-alvo, conforme orienta o QECR para o êxito do processo de apropriação de uma LE, não foi adotada pelos autores.

Com relação ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, os autores destacam em sua apresentação que “o objetivo maior do **Novo Avenida Brasil**, agora em três volumes, é capacitar o aluno a compreender e falar”. O excerto a seguir, extraído do manual do professor, descreve como a obra propõe o desenvolvimento da expressão oral:

[03] *Excerto de Documento Prescritivo (Novo Avenida Brasil: manual do professor, p.9, 2009)*

Expressão Oral

O **Novo Avenida Brasil** desenvolve a expressão oral, estruturando a progressão nas partes A, B, C e E de cada lição.

Na primeira página de cada lição, apresenta aos alunos o tema e as principais estruturas gramaticais e intenções de fala a serem desenvolvidas na lição, a fim de familiarizá-los por meio de exercícios muito simples, com o conteúdo a ser desenvolvido.

No **bloco A** são apresentados o vocabulário, os elementos básicos de comunicação e as estruturas.

No **bloco B**, as estruturas são conscientizadas e automatizadas.

No **bloco C**, os elementos de comunicação, o vocabulário e as estruturas são retomados e ampliados.

No **bloco E**, o vocabulário é trabalhado e ampliado.

Observe-se que a estruturação apresentada se concentra na aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais, visando, sobretudo, o desenvolvimento das funções comunicativas. Desse modo, o trabalho com gêneros orais, tão importante para a construção das habilidades de comunicação e interação, não é considerado nesse material.

A prática da produção escrita fica restrita, como se observa abaixo, aos “Exercícios”:

[04] *Excerto de Documento Prescritivo (Novo Avenida Brasil: manual do professor, p.9, 2009)*

A escrita

A escrita é desenvolvida em “Exercícios”, segunda parte dos livros 1, 2 e 3. Basicamente, sua função é auxiliar o aprendiz; dá aos alunos a oportunidade de refletirem sobre o uso e conscientizarem a estrutura dos elementos linguísticos aprendidos na aula, produzindo frases ou textos com base em modelos pré-estabelecidos.

Os alunos habituem-se, com isto, a utilizar a língua em frases e pensamentos completos, evitando o uso constante de fragmentos de fala, tão frequentes em cursos voltados unicamente à produção oral.

Além disto, o **Novo Avenida Brasil** desenvolve a capacidade de redigir pequenas mensagens (e-mails, cartas pessoais, preenchimento de formulários, etc.), fundamentais ao dia-a-dia do adulto.

Seguindo uma orientação bem tradicional, os autores assumem o fato de que, nesta coleção, a prática da escrita objetiva “auxiliar o aprendiz”. Observe-se que, embora se vislumbre, com o tipo de trabalho que propõem, a capacidade de redigir pequenas mensagens, tais como e-mails, cartas pessoais etc., o que prevalece realmente é um exercício de *fixação* de estruturas gramaticais trabalhadas no livro do aluno. Assim, a exemplo do que ocorre com a prática da produção oral, na produção escrita também não há um interesse dos autores no potencial dos gêneros textuais para a aprendizagem da língua portuguesa.

No que concerne à abordagem gramatical no Novo Avenida Brasil, os autores se posicionam, no manual do professor, do seguinte modo:

[05] *Excerto de Documento Prescritivo (Novo Avenida Brasil: manual do professor, p.9, 2009)*

O Novo Avenida Brasil preferiu uma abordagem tradicional da gramática, deixando de lado outros modelos, partindo da premissa de que a maioria dos alunos vê a forma tradicional como natural para a descrição de sua própria língua materna.

Termos complexos, como a conjugação de verbos, a formação e a utilização de tempos verbais, etc., são distribuídos ao longo do método e voltam ciclicamente nos exercícios, já que não se deve esperar que uma única apresentação das regras garanta aos alunos o domínio delas. Em várias partes do livro, há um lembrete (“Lembre-se”) que transmite observações importantes sobre a questão que está sendo dada.

Consonante às concepções que subjazem à obra, os autores assumem uma abordagem tradicional da gramática que, de fato, se materializa nas atividades desenvolvidas ao longo dos três volumes, conforme é possível comprovar no excerto seguinte:

[06] *Excerto de Documento Prescritivo (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 1, p.18, 2008)*

B1 Pronomes possessivos: seu, sua, seus, suas

Cláudia, este é o seu livro?
 Mercedes, esta é a sua casa?
 Estes são seus amigos alemães?
 Estas são suas fotos?

	Singular	Plural
Masculino	seu	seus
Feminino	sua	suas

1. Preencha as lacunas.

a) Você sempre almoça com irmã no domingo?
 b) amigos são brasileiros?
 c) Marcos, como se chamam amigas?
 d) Onde mora professor?

Esse *modus operandi* no tratamento dos conteúdos gramaticais é padrão ao longo dos três volumes, ainda que, a bem da verdade, eles sejam de algum modo retomados e explorados aquando das atividades que visam à apropriação das funções comunicativas, em pequenos diálogos apresentados na unidade e até mesmo nas atividades de produção escrita no livro de exercícios. No entanto, a abordagem tradicional a partir da exposição de formas gramaticais e exercícios, tais como o *preenchimento de lacunas*, é a prática mais recorrente adotada pelo manual.

Vê-se, portanto, por meio desta breve descrição do manual Novo Avenida Brasil, que se trata de um material didático que, por ser assumidamente *comunicativo-gramatical*, distancia-se consideravelmente das necessidades de aprendizagem de uma turma de PLE plurilíngue e pluricultural que está se preparando para o Exame Celpe-Bras, como são as turmas PEC-G da UFPA, objeto de nossa pesquisa. Observe-se que, embora os autores afirmem no texto de apresentação da obra que estimulam a reflexão intercultural por meio de informações e considerações sobre o Brasil e os brasileiros, não identificamos propostas de atividade que refletissem efetivamente uma abordagem intercultural e/ou que contemplasse o perfil das turmas, pelo menos não a partir da concepção teórica deste tipo de abordagem adotada por nós nesta tese.

Conforme já apresentamos na metodologia, o exame Celpe-Bras tem, entre suas particularidades, a posição de não incluir perguntas de cunho gramatical, mas de aferir a capacidade de uso da língua portuguesa. Tal fato vai, portanto, de encontro ao tipo de trabalho que desenvolve exaustivamente o Novo Avenida Brasil no que diz respeito ao estudo sobre a língua: uma abordagem tradicional da gramática. Ademais, esse exame avalia as habilidades de comunicação de modo integrado, valendo-se de situações de comunicação reais, dando, portanto, igual importância a cada uma dessas habilidades, inclusive às de interação, oral e/ou escrita. O manual, entretanto, não estimula esse tipo de trabalho. Há pouca ou quase nenhuma atividade que vise integrar as diferentes habilidades e a prática de produção escrita fica, curiosamente, limitada ao caderno de exercícios, caso o professor o explore para fins de revisão e fixação de conteúdos. Do contrário (e se o manual for o único ou principal instrumento de ensino do professor), corre-se o risco de que a produção escrita não tenha lugar no processo de ensino e aprendizagem de PLE.

Por fim, lembramos que objetivo do exame Celpe-Bras avalia os aprendentes estrangeiros por meio da realização de tarefas em que estes demonstram que são capazes de utilizar essa língua com um propósito social, produzindo textos pertencentes a diferentes gêneros do discurso, escritos e orais. Porém, ao focalizar como eixos de suas unidades didáticas *as funções comunicativas e estruturas gramaticais*, o Novo Avenida Brasil diverge bastante do perfil do exame e, conseqüentemente, dos objetivos de aprendizagem dos aprendentes de PLE do PEC-G/UFGA.

Parece-nos necessário, no entanto, fazer aqui duas ressalvas no que diz respeito ao manual Novo Avenida Brasil: primeiramente, esse manual não foi concebido para ser utilizado em cursos preparatórios para o Exame Celpe-Bras. A própria apresentação dos autores deixa claro tratar-se de um material didático destinado a estrangeiros que queiram aprender Português para comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana. Em segundo lugar, os autores são muito transparentes em se tratando das concepções teórico-metodológicas que embasam o seu trabalho: optaram por uma abordagem comunicativo-gramatical. Desse modo, não se pode esperar que esse material se coadune com o perfil de uma turma plurilíngue e pluricultural como as do contexto de nossa investigação.

Não obstante as críticas e ressalvas que até aqui fizemos, é preciso considerar que esse foi o manual adotado nas turmas de PLE/PEC-G da UFGA nos três anos que compreendem o tempo de observação de nossa pesquisa (2013, 2014 e 2015) e foi o principal documento prescritivo do agir de alguns dos professores cujas práticas analisamos neste trabalho.

Desse modo, ainda que seja mais frequente, nos estudos na área da ergonomia que versam sobre a dimensão do trabalho prescrito, enquadrar leis, pareceres, diretrizes, regras internas etc. como documentos prescritivos do trabalho, no âmbito de nossa investigação, damos ao manual didático Novo Avenida Brasil esse mesmo status. Duas são as razões que nos levam a considerar um livro didático como um texto prescritivo: a primeira reside no fato de que, no mais das vezes, “eles (os livros didáticos) atuam na mediação das orientações oficiais e continuam sendo uma importante referência do professor para a organização e desenvolvimento de suas aulas” (APARÍCIO, 2009, p. 76). No nosso caso, por exemplo, e guardadas as devidas ressalvas, eles podem refletir as orientações de diferentes documentos que regem o ensino de línguas estrangeiras, tais como o

QECR no contexto europeu e os parâmetros curriculares no contexto brasileiro. A segunda razão mantém estreita relação com a primeira e se baseia nos nossos dados os quais apontam, como já afirmamos anteriormente, que o manual Novo Avenida Brasil funcionou para muitos dos professores pesquisados, sobretudo os menos experientes, como a principal prescrição de seu agir.

4.1.1.2 Os planejamentos da coordenação de curso

Definimos, também, como documentos prescritivos do agir docente nas turmas de PLE heterogêneas de nossa pesquisa os planejamentos de aula que as coordenações de curso disponibilizaram aos professores(-estagiários)⁵⁵, bem como as reuniões de planejamento que ocorreram, nos três anos em que observamos essas turmas, geralmente uma semana antes do início das aulas, entre final de fevereiro e início de março. Abaixo, apresentamos um excerto do mesmo planejamento que foi utilizado nos anos de 2013 e 2014⁵⁶:

[07] Excerto de Documento Prescritivo (Planejamento da Coordenação de Curso, 3ª semana de aula, anos de 2013 e 2014)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PLANEJAMENTO			
Manual: Novo Avenida Brasil 1			
DATA	CONTEUDO	Observação/sugestão	Assinatura
20/03 qui	LIÇÃO 3 - p.15 ~17 - Exercício (para casa): p.73/ atv. A1 ~A5.		
21/03 sex	- Correção do exercício - p.18 e 19 (B1 ~B4) - Exercício (para casa): p.74 (B1 ~ B3).		
24/03 seg	- Correção do exercício - P. 20 e 21 (C ~ D2) - Exercício (para casa): p. 75~77 (C ~D2)		
25/03 ter	- Correção do exercício - P. 20 (B5 ~B6) - Exercício (para casa): p. 75 (B3~B6)		
26/03 qua	- Correção do exercício - P. 22(E1 e E2) - Exercício (para casa): p. 77 e 78 (E1 e E2)		

⁵⁵ Ao longo deste estudo, utilizamos a expressão *professores(-estagiários)* quando nos referimos a todos os professores sujeitos de nossa pesquisa, ou seja, tanto os professores já formados, quanto os estagiários em formação. Quando utilizamos a expressão *professores-estagiários*, referimo-nos apenas aos estagiários.

⁵⁶ A única alteração que foi feita de um ano para outro, neste planejamento, corresponde às datas e aos dias da semana.

O excerto acima corresponde ao planejamento da terceira semana de aula⁵⁷ das turmas PEC-G da UFPA. Observe-se que não há registro de observações ou sugestões de ordem didático-metodológicas dirigidas aos professores que receberam esse documento. Durante a reunião de planejamento de 2014, da qual pudemos participar na condição de voluntário⁵⁸, a coordenação do referido ano justificou o procedimento dizendo que a ideia era que cada professor-estagiário responsável pelo dia preenchesse as lacunas com aquilo que havia planejado e que seriam definidas ali, em conjunto, apenas as seções e páginas do manual didático adotado. Ademais, essa reunião objetivava dar as boas-vindas aos novos estagiários voluntários e proporcionar-lhes algumas informações gerais, tais como a quantidade de alunos da turma e seus países de origem, os dias em que cada professor atuaria como regente de turma e quais destes atuariam especificamente com a produção escrita e com a produção oral.

Consideramos que o modo como foi concebido e organizado este planejamento apenas reitera o protagonismo que tem o manual Novo Avenida Brasil no agir de parte dos professores, nos anos de 2013 e 2014. Conforme se observa no excerto, o planejamento corresponde à divisão das páginas da terceira unidade didática do manual, sem nenhuma outra orientação ou sugestão no que diz respeito, por exemplo, à adequação dos conteúdos aos objetivos do curso ou ao perfil dos alunos. Não há, do mesmo modo, nenhum tipo de orientação com relação aos instrumentos de ensino com potencial para desenvolver o tema da unidade, tais como vídeos ou gêneros escritos etc., restando aos professores-estagiários (os menos experientes, na maioria das vezes) seguir na íntegra a dinâmica do manual didático.

Essa situação nos remete a Amigues (2004), para quem as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, mas são também constitutivas de sua atividade, tendo-se em vista que “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 42). Desse modo, complementa o pesquisador, “o trabalho do professor se inscreve em uma organização com

⁵⁷ Optamos por apresentar o planejamento da terceira semana de aula em virtude de as duas semanas iniciais serem bastante introdutórias, tanto para os alunos quanto para os professores-estagiários.

⁵⁸ Não participamos da reunião de planejamento do ano de 2013 porque iniciamos nossas observações de pesquisa depois que aulas já haviam começado. Participamos apenas das reuniões referentes aos anos de 2014 e 2015.

prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos”, tal como vemos ocorrer com as prescrições fornecidas por esses planejamentos de 2013 e 2014 do contexto de nossa investigação. Com base nisso, Amigues (2004) conclui que a relação entre a prescrição inicial e sua realização juntos aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas.

Tem-se, portanto, uma situação bastante complexa que influencia diretamente o agir dos professores dessas turmas heterogêneas. Cabe lembrar que a quase totalidade dos professores desse curso é constituída de bolsistas (voluntários) das graduações em Letras da UFPA. Trata-se de estagiários que deveriam ter recebido orientações, por exemplo, sobre os conteúdos a serem ensinados/aprendidos, sobre a natureza destes, sobre a abordagem metodológica mais adequada para o público alvo etc. No entanto, o modo como esse planejamento foi submetido a esses professores-estagiários acaba exigindo-lhes uma vivência docente e uma autonomia para tomar decisões didático-metodológicas de que eles não dispõem ainda. Conseqüentemente, os docentes menos experientes acabam constituindo uma representação positiva de uma abordagem comunicativo-gramatical, a que atravessa o manual Novo Avenida Brasil, e assumindo um perfil de agir docente mais tradicional que, como reiteramos nesta pesquisa, é incompatível tanto com o perfil plurilíngue e pluricultural das turmas de PLE/PEC-G, quanto com a natureza do exame de proficiência a que estas serão submetidas.

A seguir, apresentamos o planejamento, também da terceira semana de aula, porém referente ao ano de 2015:

[08] Excerto de Documento Prescritivo (Planejamento da Coordenação de Curso, 3ª semana de aula, ano de 2015)

Português Língua Estrangeira– PEC-G 2015					
Planejamento Aulas - Semana 3 - 16 a 20/03/2015					
LIÇÃO 3 – COMER E BEBER					
Dia	Página	Nº e título da atividade	Natureza predominante	Objetivo da atividade	Procedimentos / Sugestões
2ª 16/3	15	O que vamos aprender	Meta-aprendizagem	Apresentar as ações que serão trabalhadas nas situações de comunicação apresentadas. Sensibilizar os alunos a essas ações.	As imagens da p. 15 ilustrem apenas a situação (estar no restaurante ou em uma lanchonete), não as ações (fazer pedidos). Deixar de lado a atividade escrita (usar como revisão ou exercício em casa mais tarde, quando os conteúdos tiverem sido trabalhados).
	16	A1 Mesa para quantas pessoas?	Comunicação Compreensão Expressão oral (CO + EO)	Expor os alunos à ação: "Perguntar sobre a duração". Conhecer alguns recursos linguísticos para realizá-la.	Usar a ilustração da p. 16 para contextualizar (quem são, o que vão fazer, onde vão se sentar?). Escutar o diálogo sem ler. Fazer perguntas de compreensão (Tipo: Quem fala (o homem do casal e o garçom)? Quantas pessoas vão almoçar? Vão sentar logo? Por quê? Precisam de uma mesa para quantos? O que vão fazer? (esperar). Quanto tempo? Exatamente 20 minutos?). Explicar o que for preciso. Repetir as frases do diálogo. Corrigir pronúncia individualmente.
	18	B1 Pronomes possessivos	Linguístico	Sistematização gramatical para os possessivos da 3ª pessoa.	Esta atividade não está diretamente ligada aos diálogos, uma vez que a forma (seu, sua...) não aparece ali, ainda. Fazer os exercícios 1 e 2.
	16	A2 Vamos tomar um aperitivo	Comunicação Compreensão Expressão oral (CO + EO)	Expor os alunos à ação: "Pedir algo" e "Perguntar sobre os gostos de alguém". Conhecer alguns recursos linguísticos para realizar essas ações.	Trabalhar com a imagem dos copos de caipirinhas e do tira-gosto. Perguntar se sabem o que é. Trabalhar o vocabulário: garrafa de cachaca (pinga), copos, caipirinha, tira-gosto, aperitivo. Procurar uma ilustração de caipirinha com limão verde, eventualmente, ou de outros aperitivos. Escutar o diálogo e fazer perguntas de compreensão. Trabalhar rapidamente várias frases curtas: propostas + aceitação com repetição do verbo. (Vamos ao restaurante? Vamos ver um filme amanhã? Vamos...). Mesma coisa com o modelo "Você gosta de caipirinha? Gosto." Fazer várias perguntas com gostar de + nome de bebida ou comida (caipirinha, água, churrasco...).
3ª 17/03	18	B2 Verbos em -ar Gostar de	Linguístico	Sistematização gramatical para o verbo gostar e sua regência + artigo contraído (do, da, dos, das)	Fazer os exercícios 1, 2 e 3. Chamar a atenção para as diferenças sintáticas: - Gostar de + infinitivo (gostar de falar português, de cozinhar...) - Gostar de algo em geral (gostar de esporte, de música, de caipirinha...) - Gostar de algo definido (gostar do seu país, de seus pais, de seus professores...)
	19	B3 Verbo estar	Linguístico	Sistematização gramatical: conjugação do verbo estar e seu uso.	Retomar no diálogo A2: "sua mesa está livre" (ocupada, livre, ocupada: mostrar que não permanece assim. Por isso, se usa "estar"). Fazer os exercícios 1 e 2. Chamar a atenção para a sintaxe: - Estar em/na(o) + lugar - Estar + adjetivo qualificativo (estar livre, estar doente...) - Estar com + substantivo (fome, sede, sono, pressa, dor...)
	17	A3 O que a senhora vai pedir?	Comunicação CO + EO	Expor os alunos à ação: "Pedir algo". Conhecer alguns recursos linguísticos para realizá-las.	Usar a imagem da p. 16 para contextualizar. Primeira escuta do diálogo: fazer perguntas gerais (quem fala, onde estão, o que fazem). Segunda escuta: perguntas mais específicas (O que a senhora vai comer, o que o senhor vai comer). Etc. Observar como fazem os pedidos (usando que expressão): quero + Grupo Nominal (um filé, um espeto).

Dia	Página	Nº e título da atividade	Natureza predominante	Objetivo da atividade	Procedimentos / Sugestões
	19	B4 Vb regulares em -er	Linguístico	Conjugação dos verbos regulares em -er.	Fazer o exercício.
	17	A4 Na lanchonete	Comunicação CO + EO	Expor os alunos à ação: "Pedir algo" (continuação) + oferecer algo (Você não quer um...?)	Trabalhar com imagens de lanchonetes (p. 17 e p. 15). Perguntar se é um restaurante. O que as pessoas comem... Fazer a CO com escutas sucessivas e perguntas (do mais geral ao mais específico).
4ª 18/03	17	A5 Queremos convidar vocês	Comunicação CO + EO	Exercitar várias ações trabalhadas anteriormente (convidar, marcar um horário, descrever a refeição)	Fazer a CO com escutas sucessivas e perguntas (do mais geral ao mais específico). Dar um roteiro para os alunos para produzirem em duplas: A convida B e mais alguém para um almoço/jantar típico de seu país na sua casa e indica o dia da semana B pergunta como será o jantar. A descreve a refeição e diz que vão gostar. B pergunta a que horas será. A responde. B agradece e diz que está combinado, repetindo o dia e o horário.
	20	B5 Vbo irregular querer	Linguístico	Conjugação do verbo Querer.	Fazer exercícios 1 e 2. Observar a regência do verbo (sem preposição)
	73	A5 Convite	EE	Produzir um pequeno texto do gênero convite	Pesquisar vários convites (de confraternização, formatura ou outro). Escolher os mais simples, com um ou outro mais formal. Pedir aos alunos (em grupos de 4-5) que examinem os textos distribuídos (diferentes para cada grupo) e observem o que caracteriza um convite. Quais elementos todos (ou a maioria) apresentam. Quais recursos linguísticos são usados para convidar, para dizer o objeto do convite e outras informações. Fazer uma check list a ser observada para avaliar um convite. Pedir a cada aluno elaborar um convite para o que e quem ele quiser. Usar a lista para analisar a produção do colega.
5ª 19/03	20	B6 Ser ou Estar	Linguístico	Apreender o significado de ser e estar em situações de uso.	Mandar fazer o exercício em duplas. Se possível, pedir para alunos hispanofalantes supervisionar/ajudar (sem fazer no lugar dele) um aluno de outra língua.
	20	C	EO	Exercitar várias ações trabalhadas anteriormente (convidar, propor, dizer o que quer comer)	Fazer a atividade em duplas. Deixar os alunos escolherem uma situação.
	21	D1 Carné e peixe	CO		Trabalhar a CO do diálogo como proposto.
	--	--	Meta-aprendizagem	Reflexão sobre como "aprender a aprender"	Reflexão sobre o uso de estratégias de aprendizagem pela Fernanda + onde ir, o que fazer para praticar a língua em Belém.
6ª 20/03	21	D2 Feijoada	CE	Treinar a compreensão escrita (global)	Trabalhar a CE como proposto.
	17	Cardápio	Vocabulário	Ampliar o vocabulário relativo às comidas e partes de uma refeição.	Pedir para procurarem que prato está ilustrado nas margens do cardápio (alguns são indefinidos: peixe, frango). Pode-se imaginar um jogo de adivinhações, dando definições: "preparações doces servidas ao final de uma refeição" (sobremesas); "Comida que as crianças menos gostam" (legumes) "Bebida alcoólica de cor vermelha" (vinho tinto) etc...

Dia	Página	Nº e título da atividade	Natureza predominante	Objetivo da atividade	Procedimentos / Sugestões
	22	E1 Almoço e jantar	EO	Exercitar ações trabalhadas anteriormente (dizer o que quer comer)	Distribuir as situações escritas em um papelzinho entre os alunos. Cada um deve preparar individualmente um cardápio para a circunstância indicada no papel. Os outros tentando adivinhar se se trata da situação para o almoço a ou b ou para o jantar a ou b.
[se der tempo]	22	E2 A mesa	Vocabulário	Ampliar o vocabulário relativo aos utensílios da mesa.	A atividade pode ser feita com as "dicas" de um texto sobre "Como arrumar a mesa do dia a dia" http://solucoeslucymizael.com.br/como-arrumar-a-mesa-de-almoço-e-jantar-no-dia-a-dia/ COMO ORGANIZAR? Prato no centro. Garfo à esquerda. Faca à direita. Colher de sobremesa na frente do prato, acima. Copo acima à direita. Guardanapo de tecido (muito chic) ou papel de boa qualidade, dentro do prato ou ao lado do garfo. Ou pedir para eles procurarem definições em dicionários.
[se der tempo]	76	D1 Informações sobre o Brasil	CO	Atividade de compreensão oral sobre o tema da geografia do Brasil	A atividade do manual é bem pobre. Seria preciso fazer outras perguntas de compreensão, com múltipla escolha. Ou então pedir para os alunos escutarem atentamente o áudio 2 vezes e registrarem o máximo de informações. Depois os alunos ficam em pé; cada um por sua vez deve dar 1 informação que ele ouviu e anotou. Quem não tiver mais informações para dar senta, até terminar a rodada e ficar apenas 1 aluno em pé.
Ao longo da semana	76-	Exercícios		Treinar, revisar...	Pedir para os alunos irem fazendo os exercícios. Estimular a fazer sozinha e depois ver as respostas no livro. Corrigir em sala os que exigem mais produção pessoal. Quando se tiver um tempinho antes do intervalo ou do fim da aula, perguntar quem tem dúvidas a respeito da correção de um exercício.

Verifica-se que, a partir de 2015, o planejamento fornecido pela coordenação do curso passou por uma significativa reformulação⁵⁹. Embora ainda muito fiel à sequência de desenvolvimento de atividades propostas pelo manual Novo Avenida Brasil, esse documento leva bastante em consideração a necessidade de se prestar as devidas orientações didático-metodológicas aos professores(-estagiários). Ao indicar a atividade que deve ser trabalhada no dia, porém acompanhada de orientações tais como a *natureza predominante* de tal atividade, seus *objetivos* e, ainda, *sugestões de como agir* e de que *instrumentos de ensino* e *materiais didáticos* o professor pode se valer para a realização de seu trabalho, esse planejamento passa a desempenhar de modo mais produtivo a função de um documento prescritivo do trabalho docente.

Acrescente-se a isso que, durante a reunião de planejamento, além de questões formais de funcionamento do curso, a coordenação discutiu com os professores-estagiários as particularidades de se trabalhar sua língua materna como língua estrangeira, tendo-se em vista que grande parte dos professores de 2015, embora alunos do curso de Letras, cursavam licenciatura em Inglês, Francês e Espanhol, uma vez que na UFPA não se oferece, ainda, o curso de licenciatura em Português como língua estrangeira. Além disso, discutiu-se a respeito dos

⁵⁹ É importante salientar que no ano de 2015 iniciou-se a gestão de uma nova coordenação do Curso de PLE/PEC-G da UFPA, fato que, muito provavelmente, explica essa reformulação.

inevitáveis conflitos culturais que sempre ocorrem em salas de aula marcadas pela diversidade linguístico-cultural e também sobre estrutura e a natureza do exame Celpe-Bras. A exemplo do planejamento anterior, neste também se previu a indicação de dois docentes para atuar especificamente com produção escrita e produção oral.

Dessa feita, apesar de o manual continuar sendo o principal instrumento de ensino e o documento norteador dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala, o planejamento de 2015 garantiu, indubitavelmente, que se delineasse melhor o agir dos professores-estagiários. Consequentemente, isso se refletiu na qualidade da interação didática em sala, num melhor aproveitamento por parte dos alunos no que diz respeito à apropriação da língua portuguesa e, ainda, numa preparação mais próxima do ideal para o exame Celpe-Bras. Além disso, nossos dados revelaram que, em relação aos anos de 2013 e 2014, houve uma diminuição significativa dos conflitos culturais em sala de aula e até mesmo um melhor desempenho dos professores-estagiários em gerenciar os conflitos que se instalaram.

4.1.1.3 O Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras

O terceiro documento que nossa pesquisa revelou ser prescritivo das ações docentes dos professores das turmas PEC-G/UFPA foi o Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras (doravante, Manual do aplicador). A seguir, apresentamos um excerto da seção que trata das concepções teóricas que estão na base deste exame.

[09] Excerto de Documento Prescritivo (Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras, p. 8, 2015)

O Exame, por ser de natureza comunicativa, não busca aferir conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que fora aprendida. A proficiência do/a examinando/a é avaliada a partir de seu desempenho em tarefas que exigem compreensão escrita e/ou oral e produção escrita e em uma Interação Face a Face com um/a avaliador/a-interlocutor/a (AI). Ou seja, práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano.

Busca-se, portanto, qualificar a capacidade do/a examinando/a de produzir textos (escritos e orais) para agir em sociedade, considerando-se propósitos comunicativos e interacionais precisos e específicos e convenções linguístico-discursivas que regulam as interlocuções na Língua Portuguesa. Embora não haja questões explícitas de gramática e vocabulário, esses elementos são levados em consideração na avaliação do desempenho do/a examinando/a, dado seu papel na elaboração de qualquer texto (oral ou escrito).

Verifica-se que este documento é bastante claro e objetivo no que diz respeito à natureza do exame Celpe-Bras. Este, de modo bastante pragmático, visa avaliar a capacidade do examinando em se valer da língua portuguesa como instrumento de ação e interação social no contexto brasileiro e, para tanto, ancora-se, pelo menos na parte escrita, na realização de tarefas como ferramenta de avaliação das habilidades de comunicação. Embora não tenhamos encontrado nenhum tipo de menção direta, neste documento, ao QECR (2001), consideramos que esse *modus operandi* do Celpe-Bras tem muito em comum com a perspectiva acional que fundamenta esse documento europeu e, muito provavelmente, é neste aspecto que reside a essência mais inovadora do referido exame.

O documento esclarece, também, o seu posicionamento com relação ao lugar da gramática no Celpe-Bras: avalia-se o uso adequado das formas gramaticais na produção dos textos (orais e escritos) e não a identificação e classificação dessas formas, tal como é bastante comum, ainda, em alguns exames de proficiência em línguas estrangeiras. Isso, incontornavelmente, conflita com a concepção tradicional de língua, dominante no manual Novo Avenida Brasil, adotado no curso.

Outra questão que consideramos bastante divergente entre esses dois documentos diz respeito ao lugar da produção escrita em todo esse processo. Observe-se o excerto seguinte:

[10] *Excerto de Documento Prescritivo (Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras, p. 22-23, 2015)*

Em todas as tarefas da Parte Escrita, são avaliadas a compreensão (oral e/ou escrita) e a produção escrita de forma integrada. A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do/a examinando/a em resposta ao que se pede na tarefa. Quando se considera a proficiência como uso adequado da língua para praticar ações, torna-se essencial para a avaliação da produção escrita ou oral sua adequação ao contexto. Neste sentido, os textos são avaliados por sua adequação ao gênero do discurso demandado no enunciado da tarefa, contemplando aspectos relacionados às posições do enunciador e do interlocutor, e ao propósito comunicativo.

Os critérios linguísticos dizem respeito à organização textual, mais precisamente clareza, coesão e adequação lexical e gramatical. O grau de atendimento a todos esses critérios define a nota a ser atribuída a cada texto

produzido pelo/a examinando/a, que pode variar de 0 (zero) a 5 (cinco). Ressalta-se que os aspectos discursivos (gênero, interlocutor, enunciador, propósito) do texto determinam a avaliação dos aspectos linguísticos, ou seja, são considerados adequados aspectos linguísticos que condizem com o gênero discursivo e a relação de interlocução estabelecida em cada texto. Uma produção que cumpra os propósitos de leitura e escrita será considerada de nível Avançado; uma produção que cumpra parcialmente esses propósitos será considerada de nível Intermediário.

Como se vê, não está prevista uma dissociação ou protagonismo de uma habilidade em relação a outra, no que diz respeito à avaliação deste exame. Ao contrário do que ocorre no manual de PLE adotado, que reserva a prática escrita ao caderno de exercícios, o manual do aplicador orienta que a produção escrita será avaliada de modo integrado com a compreensão oral, tendo essa habilidade, portanto, a mesma importância que tem a de produção e interação oral.

Com relação à oralidade, destacamos os seguintes excertos do manual do aplicador:

[11] Excerto de Documento Prescritivo (*Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras, p. 30, 2015*)

A avaliação do desempenho oral do/a examinando/a se dá a partir de uma Interação Face a Face, isto é, uma conversa de 20 minutos entre o/a examinando/a e o/a **AI**. Os primeiros 5 minutos serão destinados a uma conversa baseada em informações fornecidas pelo/a examinando/a em seu formulário de inscrição (família, *hobbies*, profissão, entre outros). Para tanto, os/as avaliadores/as deverão ler os formulários de inscrição para obter informações sobre o quanto cada examinando/a conhece da cultura brasileira, quais suas motivações para aprender português, seus interesses pelo país (estudo, trabalho, relacionamentos), entre outras informações. Nesse momento, o/a examinando/a deverá falar de si e de seus interesses. Os 15 minutos subsequentes serão destinados à conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em 3 Elementos Provocadores diferentes, escolhidos pelos/as avaliadores/as antes do início da Interação com o/a examinando/a. Cada um dos 3 Elementos Provocadores selecionados deverá servir de base para 5 minutos de Interação.

[12] Excerto de Documento Prescritivo (*Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras, p. 32, 2015*)

O observador atribui uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) para cada um dos aspectos apresentados na Grade de Avaliação da Interação Face a Face, a saber:

- compreensão do fluxo da conversa e do conteúdo informacional dos Elementos Provocadores;
- competência interacional (habilidade de manter uma conversa);
- fluência na comunicação;
- adequação lexical;
- adequação gramatical; e
- pronúncia.

No que diz respeito à avaliação da dimensão especificamente oral do exame, ainda que o manual do aplicador destaque a consideração de questões de ordem lexical, gramatical e pronúncia, claro está que seu foco principal reside no aspecto interacional. É, pois, a capacidade comunicacional de se manter no fluxo de uma interação, bem como de garantir a progressão referencial dos temas sugeridos pelos elementos provocadores que carregam o maior peso nesta parte do exame. Uma vez mais destacamos a incompatibilidade desses parâmetros avaliativos com o tipo de trabalho que se observa no manual Novo Avenida Brasil: concentrar-se em funções comunicativas e na aprendizagem de estruturas linguísticas, embora possa ter os seus resultados positivos, não é suficiente para que um aprendente de PLE alcance a competência comunicativa requerida no exame Celpe-Bras.

Ao longo desta seção, vimos insistindo numa relação entre os três documentos que nossa pesquisa considera como prescritivos do agir dos professores das turmas PEC-G/UFGA. De modo particular, retomamos, em diversas passagens da discussão, o manual adotado no curso, o Novo Avenida Brasil, com o intuito de colocar em proeminência não apenas as incongruências existentes entre este documento, os planejamentos da coordenação e o manual do aplicador, como também as incongruências desse conjunto de documentos prescritivos do agir docente com o perfil plurilíngue e pluricultural das turmas e seus objetivos de aprendizagem.

Relembremos que o manual didático adotado é, inquestionavelmente, o documento prescritivo principal da maioria dos professores participantes de nossa pesquisa. No entanto, nem de longe pode ser considerado o mais adequado para orientar o agir desses professores. De igual modo, os planejamentos de 2013 e 2014, a nosso ver, por estarem muito atrelados ao Novo Avenida Brasil, compartilham dessa mesma ineficácia em orientar um coletivo de professores-estagiários de PLE que atuam em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural e que visam a uma preparação para o exame Celpe-Bras.

O planejamento de 2015, assim como o manual do aplicador parecem se configurar de modo mais favorável como um documento prescritivo para esses professores. O primeiro porque, mesmo ancorado no manual didático adotado, oferece valiosas orientações no que diz respeito ao agir docente em sala de aula, o que é muito proveitoso para professores em formação. O segundo por descrever de modo objetivo as concepções teóricas do exame Celpe-Bras e, também, os seus

requisitos de avaliação, proporcionando ao professorado informações que, sem dúvida, podem ajudar na tomada de decisões didático-metodológicas.

No entanto, é preciso destacar que nenhum dos documentos prescritivos aqui elencados dedicou explicitamente atenção à questão central sobre a qual nos debruçamos nesta investigação: o peso da diversidade das línguas-culturas dos aprendentes sobre o agir dos professores. Em se tratando do manual didático Novo Avenida Brasil e do manual do aplicador, temos consciência de que se trata de documentos que foram concebidos para fins específicos (entre o quais não se incluem o ensino e aprendizagem de PLE para grupos plurilíngues e pluriculturais) e, portanto, não se pode esperar que eles se harmonizem integralmente ao perfil desses alunos. Porém, seria importante que os planejamentos focalizassem essa referida questão, uma vez que esses documentos, por serem internos, têm a prerrogativa da flexibilidade, ou seja, admitem, na medida do possível, a adequação e/ou abertura às particularidades que permeiam contextos de aprendizagem como este de nossa pesquisa.

Apesar de nossa pesquisa ter evidenciado essa questão supramencionada, o objetivo desta seção era basicamente apresentar e problematizar os documentos prescritivos que circundam o agir dos professores de PLE investigados e, assim, poder delinear essa dimensão do trabalho docente de modo a estabelecer uma relação com as demais dimensões (o trabalho real e o trabalho representado) que abordaremos na sequência deste capítulo e que se voltam mais especificamente para como o professor age em sala de aula e seus efeitos na aprendizagem de turmas plurilíngues e pluriculturais.

Antes de concluir essa parte do capítulo, no entanto, é importante explicitar, no que diz respeito aos documentos prescritivos aqui arrolados, que o cruzamento de nossos dados revelou que entre os professores que participam de nossa pesquisa há uma tendência a considerar como orientador de suas práticas um documento em detrimento de outro. Em entrevista, os docentes P1, P2, P3 e P4 declararam que seguiam como horizonte de seu trabalho o manual didático adotado no curso. P6, por sua vez, declarou que seguia a sequência didática do manual, mas que procurava incluir em suas aulas, por conta própria, conteúdos e tarefas que fossem interessantes para os alunos. Ademais, considerava as diretrizes do exame Celpe-Bras para planejar suas aulas. Por fim, os docentes P5 e P7 declararam não utilizar o manual didático como elemento norteador de suas práticas e que preferiam

preparar suas aulas a partir daquilo que é necessário para que o aluno possa submeter-se ao exame Celpe-Bras. Nenhum dos professores declarou que o planejamento da coordenação do curso tivesse alguma influência sobre suas ações de ensino. De modo geral, a análise das práticas observadas desses professores corroboraram suas afirmações, o que nos levou a organizar o seguinte quadro:

Quadro 10
Principais documentos prescritivos dos docentes da pesquisa

A dimensão do Trabalho Prescrito	
Docente	Documento(s) Prescritivo(s) do Agir
P1	O Manual Didático
P2	O Manual Didático
P3	O Manual Didático
P4	O Manual Didático
P5	O Manual do aplicador
P6	O Manual Didático e o Manual do aplicador
P7	O Manual do aplicador

(Fonte: o autor, 2016)

À primeira vista, poderíamos afirmar que a análise dessa primeira dimensão já nos sinaliza o perfil das práticas dos referidos professores. No entanto, a essência da interação didática na sala de aula não reside apenas naquilo que os documentos prescritivos do trabalho docente podem sugerir. Trata-se de um processo mais complexo que envolve tanto os professores – com seus distintos e variados repertórios didáticos – quanto os alunos, com suas particularidades como pessoa e suas diferentes culturas educativas e, portanto, é necessário voltar-se, especialmente, para as ações efetivas de sala de aula. De todo modo, o que aqui se discutiu será retomado nas análises das práticas de ensino observadas que faremos, a seguir, ao tratar do trabalho real dos professores de nossa pesquisa.

4.1.2 O agir dos professores de PLE das turmas plurilíngues e pluriculturais: o trabalho real em foco

Voltar-se para a dimensão real do trabalho do professor implica concentrar-se naquilo que se reflete como o conjunto de decisões didático-metodológicas por este tomadas, nas ações realizadas para implementar tais decisões e, conseqüentemente, nos referenciais que estão na base desse agir. Na consecução

de nossa análise, consideramos, com Bronckart (2006), que a percepção da ação é sempre o resultado de um *processo interpretativo*, uma vez que o que é observado são sempre os comportamentos humanos. Assim, não se pode refletir sobre o agir docente sem considerar as diferentes concepções que o orientam. Ora, adequadas ou não aos públicos e aos contextos, nossos dados evidenciaram que tais escolhas e ações docentes têm relação com o modo como cada professor interpreta seu contexto de trabalho e isso, inevitavelmente, está também atrelado às suas bases conceituais. É, pois, seguindo essa linha de pensamento que buscamos apresentar e discutir, aqui, a face real do agir dos professores de nossa investigação.

Ao longo de nossa análise, as práticas analisadas nos conduziram ao entendimento de que, de modo geral, o agir dos professores de nossa pesquisa se agrupa em dois grandes blocos. Assim, a fim de melhor sistematizar a descrição e análise do trabalho real desses docentes, e considerando as características mais representativas das ações observadas, optamos por categorizar tais práticas de ensino em: *Práticas Comunicativo-Gramaticais* e *Práticas Comunicativo-Acionais*.

4.1.2.1 *Práticas Comunicativo-Gramaticais*

Para discutir as práticas que consideramos enquadrar-se neste perfil mais comunicativo-gramatical, apresentamos alguns exemplos de trabalho real, observados e registrados em sala aula, particularmente, dos docentes P1, P2, P3 e P4 que julgamos representativos do seu *modus operandi* em sala de aula. *A priori*, apresentamos exemplos das práticas de P1, P2, P3 e P4, respectivamente e, na sequência, expomos nossas análises acerca do agir desses docentes.

Em 29/04/2014, P1 iniciou sua aula informando à turma que naquele dia trabalhariam o uso dos pronomes de complemento. Por meio de uma apresentação em *Power point*, deu uma aula expositiva sobre o conteúdo anunciado, com ênfase, sobretudo, no reconhecimento das formas e a que pessoas do discurso estariam associadas.

Após a exposição, P1 entregou ao grupo fotocópias com tirinhas de Mafalda⁶⁰ e de Calvin e Haroldo⁶¹, com a intenção de levar os alunos a praticarem o uso desses pronomes e, para isso, escreveu o seguinte comando no quadro: *Identificar,*

⁶⁰ Série de tirinhas criada pelo cartunista argentino Quino.

⁶¹ Série de tirinhas criada pelo autor norte-americano Bill Watterson.

nas tirinhas de *Mafalda* e *Calvin*, os pronomes e seus possíveis referentes. Passados 10 minutos, aproximadamente, o professor projetou as tirinhas no quadro por meio de *data show* e solicitou aos alunos que informassem quais das formas presentes nos textos eram pronomes complemento e os sublinhou. Em seguida, pediu aos alunos que identificassem a que elementos do co-texto os pronomes sublinhados se referiam. Para concluir, sob o pretexto de “fixar” o conteúdo estudado, P1 entregou aos alunos fotocópias de uma atividade para preencher lacunas com os pronomes de complemento, que foi corrigida após alguns minutos. A aula sobre esse tópico foi então encerrada.

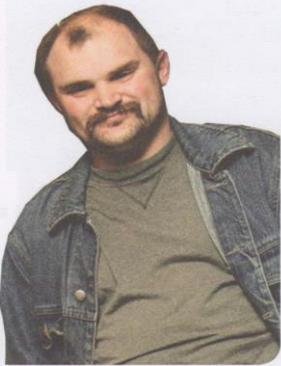
Em 02/05/2013, P2 iniciou sua aula tratando do tema *Características*, que consta no manual didático *Novo Avenida Brasil*. Como atividade introdutória, o docente pediu aos alunos que lessem o texto presente no manual que reproduzimos abaixo:

[13] *Excerto de Atividade realizada em sala (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 2, p.8, 2009)*

C **Características**

05

- O que você acha do homem nesta foto?
- Espere. Deixe-me ver melhor. É um homem de 35 anos. Talvez um pouco mais. É meio gordo. O cabelo dele é castanho, mas ele é careca. Os olhos são castanhos também.
- Como você acha que ele é? Inteligente?
- É. Inteligente e alegre. Um homem aberto, muito comunicativo e risonho, mas não é esportivo.
- Nervoso?
- Não, de jeito nenhum. Ele parece calmo, otimista.
- Tímido?
- Também não.
- Esportivo?
- Não. Esportivo não. Eu acho que é do tipo que no clube, em vez de jogar futebol ou nadar, ele prefere ficar sentado no restaurante, bebendo e conversando com os amigos. Gosto do jeito dele. É um homem simpático.



© Istockphoto.

Após a leitura, P2 colocou o áudio do referido texto para que os alunos o escutassem. Depois de duas audições, o docente projetou o texto no quadro e, juntamente com os alunos, foi circulando todos os adjetivos ali presentes. Explicou o significado de cada um desses adjetivos e pediu que os alunos os pronunciassem junto com ele. Em seguida, P2 tentou, de um modo mais descontraído, atribuir as formas aprendidas a cada um dos alunos em sala, a título de fixação dos significados que tais adjetivos podem exprimir. No entanto, abortou a atividade

diante do protesto de alguns dos alunos de que não concordavam com a caracterização que o docente propunha.

Assim, para dar continuidade ao tema, P2 distribuiu ao grupo papéis com os nomes dos colegas de sala. A atividade, intitulada *amigo secreto*, consistiu em descrever o colega apontado no papel por meio dos adjetivos estudados e das estruturas linguísticas comuns para essa função comunicativa, principalmente aquelas presentes no texto lido. Durante a apresentação das descrições, chamou-nos a atenção a descrição que o aluno RDC2 fez de seu amigo secreto: o aluno afirmou que seu amigo era uma pessoa não-simpática e, em seguida, disse seu nome, explicando que o caracterizava desse modo porque este passava pelos corredores da UFPA e não cumprimentava seus colegas. Tratava-se do aluno que identificamos como N⁶², que era norte-americano. P2 rapidamente interveio a fim de minimizar a situação conflituosa que se instalou, explicando que não era educado falar do outro desse modo e que o termo mais adequado seria “tímido”. Antes de terminar a aula, fez uma exposição sobre superlativo absoluto e, juntamente com os alunos, uma atividade do manual didático sobre esse tópico gramatical. Por fim, solicitou que, como lição de casa, os alunos produzissem uma carta para um dos professores do curso, com exceção dele.

Em 14/06/2013, o docente P4 iniciou sua aula afirmando ao grupo que, naquele dia, conheceriam alguns provérbios brasileiros. Dedicou um breve tempo para explicar aos alunos o que são provérbios, lançando mão de alguns exemplos, tais como: *Mais vale um pássaro na mão do que dois voando; A pressa é a inimiga da perfeição; A cavalo dado não se olha os dentes* etc. Em seguida, P4 distribuiu aos alunos papéis com provérbios para que lessem e, a partir do conhecimento que já tinham da língua portuguesa, tentassem inferir a mensagem que geralmente estes querem transmitir. Grande parte dos alunos compreendeu bem o sentido dos provérbios, não apenas pelo conhecimento que já tinham da língua portuguesa, mas também porque em suas culturas havia provérbios com mensagens semelhantes, conforme declararam.

Ao concluir a atividade sobre provérbios, que durou cerca de uma hora, P4 distribuiu aos alunos a letra da música *Diariamente*, de Marisa Monte. Como objetivo

⁶² O aluno N não fazia parte do grupo de alunos PEC-G. A coordenação do curso permitiu que este aluno frequentasse as aulas porque também se preparava para o Celpe-Bras. No entanto, participou de poucas aulas, pois teve de retornar para seu país por problemas pessoais.

desta atividade, o docente afirmou tratar-se de uma revisão do uso das preposições, tópico gramatical que havia sido explorado ao longo do volume 1 do Novo Avenida Brasil. Houve uma primeira audição da música para que os alunos a conhecessem e, antes de iniciar a segunda audição, P4 orientou os alunos a circular todas as preposições presentes na música. Em seguida, o professor corrigiu a atividade com os alunos e explicou o sentido de cada uma das preposições identificadas. Quando a atividade foi concluída, os alunos saíram para o intervalo.

Observe-se que há muitas aproximações no que concerne ao agir docente de P1, P2 e P4. Primeiramente, há nesse agir uma forte influência do manual didático adotado no curso. Embora não haja trabalhado especificamente com o manual, durante a aula, P1 revelou que o tópico *pronomes complemento* (ou oblíquos, segundo a metalinguagem adotada pelo professor) já havia sido abordado de modo superficial no manual. De fato, na unidade I, exploram-se os pronomes pessoais (do caso reto e oblíquo), porém aplicados em pequenos diálogos, tais como aqueles de apresentação e saudação. Por sua vez, P2 desenvolveu a aula exatamente como o manual propõe, com exceção da proposta da produção da carta como atividade de casa e P4, no segundo momento de sua aula, propôs uma atividade como fixação de um conteúdo gramatical que havia sido trabalhado no manual.

Em segundo lugar, há evidências de que os três compartilham uma mesma concepção de língua e de seu ensino: a tradicional. Observe-se que mesmo que P1, P2 e P4, após a sua exposição, tenham recorrido a textos para explorar os conteúdos, estes serviram apenas como pretexto para fixação de formas e de nomenclaturas. O uso dos pronomes, conforme P1, a função comunicativa de *caracterizar*, segundo P2 e o uso das preposições, como anunciado por P4, não foram efetivamente explorados e desenvolvidos por esses docentes.

Em terceiro lugar, nossas observações revelam que o agir desses três docentes é marcado pela ausência de um *continuum* de ações. Não se explicita nessas práticas registradas por nós uma conexão com atividades realizadas anteriormente, nem tampouco há uma sinalização coerente com atividades ou tarefas vindouras. Não conseguimos ver, por exemplo, a relação entre o trabalho com a função comunicativa *caracterizar* e a proposta de produção de carta de P2, tampouco uma conexão do trabalho dos provérbios com a identificação de preposições na música de Marisa Monte, conforme trabalho desenvolvido por P4.

Não é nosso intuito aqui transformar nossa análise numa *caça aos erros didáticos*. Queremos, sim, mostrar como se configura o trabalho real dos professores de nossa pesquisa. No entanto, não há como ignorar quão distante o agir de P1, P2 e P4 se mostra daquilo que é necessário para os aprendentes do contexto de nossa investigação. Conforme pontua Cicurel (2011), o agir docente se configura, exatamente, por se realizar com base numa sequência de ações coordenadas em alguns casos e, noutros, ações simultâneas e subordinadas a um objetivo maior. De um modo ou de outro, são (ou precisariam ser) ações carregadas de uma intencionalidade. Esta, por sua vez, não fica evidente nas práticas de P1, P2 e P4 que lançamos como exemplo. Enfim, não percebemos nenhum tipo de alinhamento dessas práticas ao perfil do público e às intenções do curso de PLE que estão realizando.

Em consonância com Cicurel (2011), consideramos que o trabalho do professor se delinea a partir da implementação de uma *ação planejada*. Isto é, ancora-se num programa, em objetivos determinados e em metas pré-estabelecidas, além de questões mais particulares tais como o fato de, no caso das turmas desta pesquisa, haver diversidade de culturas educativas presentes em sala de aula. Tudo isso é exatamente o que indica sempre haver algo subjacente à ação do professor e que se constitui como o seu horizonte de agir. No entanto, conforme pontuamos anteriormente, P1, P2 e P4 demonstram ser fortemente influenciados pelo manual Novo Avenida Brasil que, como destacamos na seção anterior, não se coaduna com os objetivos do curso, nem com o perfil das turmas de PLE/PEC-G da UFPA. Ademais, P1, P2 e P4 são três professores-estagiários que atuaram nos anos de 2013 e 2014, período em que o planejamento da coordenação do curso não foi um instrumento prescritivo muito útil para orientar as práticas dos professores.

Por um lado, essa situação nos remete a Bühler (1934) e a Schütz (1998) que concebem a ação como um processo de pilotagem, com foco na responsabilidade de um indivíduo em particular. A este, conforme já destacamos no capítulo 1, é conferido o papel de piloto da ação, o qual está submetido a sistemas de restrições sociais e materiais múltiplos e que deve manter o rumo da pilotagem, mesmo que este não seja efetivamente definido. Nessa concepção, de acordo com Bronckart (2006), é importante a possibilidade de adaptação do actante, considerando as transformações que caracterizam o desenvolvimento temporal da ação. Desse modo, o professor/ator é aquele que tem o comando ou a pilotagem de sua sala de

aula, “negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro das ações ele é o único ator” (BRONCKART, 2006, p. 226-227). Em vista disso, Almeida (2015) destaca que o professor deve ser capaz de “conduzir seu projeto didático”, lidando com uma variada gama de aspectos inerentes ao seu *métier*: sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, entre outros. Essa pesquisadora complementa que:

“Este actante [o professor] demonstra ser um ator ou possuir atorialidade quando é capaz de pilotar um projeto de ensino, o que significa assumir a postura de quem avalia o contexto de ensino em que está inserido, negocia para gerenciar reações, interesses e motivações dos seus alunos e mantém ou reconfigura o seu planejamento de acordo com a necessidade da sala de aula” (ALMEIDA, 2015, p. 31).

Por outro lado, essa situação de P1, P2 e P4 nos leva a relembrar o fato de que o trabalho dos professores é, no mais das vezes, orientado por *prescrições vagas* (AMIGUES, 2004) que os obriga a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas. Vemos, pois, que tanto essas prescrições vagas, quanto esses aspectos supramencionados próprios de seu *métier* com os quais os professores precisam lidar constantemente demandam destes certos saberes científicos e de *expertise* profissional referentes ao trabalho docente que são construídos ao longo de sua trajetória de aprendizagem e laboral. No entanto, conforme já se destacou, P1, P2 e P4 são professores em formação e, portanto, muito do que constitui o seu repertório didático ainda está em construção, fato que, muito provavelmente, justifica a adoção de uma abordagem tão tradicional no ensino de PLE e tão desvinculada dos parâmetros que orientam o agir docente do professor de línguas.

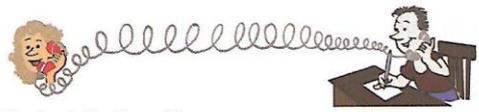
Na sequência, discorreremos acerca do trabalho real do professor P3, que consideramos também se alinhar a um perfil mais comunicativo-gramatical. No entanto, antes é necessário ressaltar que, embora enquadremos o trabalho desse docente neste perfil, ao contrário de P2, por exemplo – que aparentemente planeja sua aula com base numa função comunicativa (*caracterizar*), mas acaba se concentrando nos aspectos gramaticais que envolvem essa função – as práticas de P3 não focalizam tanto os aspectos gramaticais. Apesar de ainda trabalhar bastante o conteúdo gramatical com uma abordagem tradicional, focaliza muito mais a apropriação de funções comunicativas e a prática da oralidade. Ademais,

P3 explorou com os alunos as diferentes possibilidades de construção a partir desta atividade, ora mudando os elementos circunstanciais, ora mudando sujeitos e complementos, de forma que os alunos também fizessem suas intervenções. Ressalte-se que, embora o foco fosse o uso de *ir* e *vir*, o docente continuou trabalhando muito mais a habilidade de localizar, sobretudo retomando os advérbios supramencionados. Na sequência, P3 orientou os alunos a realizarem uma atividade da seção de exercícios que reproduzimos a seguir:

[16] *Excerto de Atividade realizada em sala (Manual Novo Avenida Brasil, Vol.2, p.91, 2009)*

B3 7 ir e vir

Complete o diálogo entre mãe e filho no telefone.



<ul style="list-style-type: none"> • Você para cá no Dia das Mães? • Com quem você • Ótimo! Como vocês • Por quê? 	<ul style="list-style-type: none"> • Vou. • Não sei. Acho que com Luísa. Ela gostaria muito de aí para conhecê-la. • de táxi. Não posso de carro. • Estou sem.
---	--

Esta atividade foi realizada oralmente juntamente com os alunos. A partir dessa estrutura, P3 solicitou que, em duplas, os alunos elaborassem uma conversação telefônica em que utilizassem os elementos de localização. Passados cerca de 10 minutos, as duplas apresentaram seus diálogos. Nesse momento, o docente sugeriu ajustes tanto nas estruturas linguísticas, quanto na pronúncia e, ainda, na entonação e ritmo, considerando a pontuação (interrogação e declaração).

Outra aula de P3 que expomos aqui e que nos parece representativa de seu agir docente ocorreu em 17/04/2015. O docente a iniciou retomando o tema da unidade 1, volume 2 do manual: *Partes do corpo, saúde, esporte, características de pessoas, arte brasileira*. Após essa conversa inicial, anunciou que trataria de um tema cultural tipicamente brasileiro, a capoeira e que, para isso, utilizaria dois vídeos. Antes da exibição do primeiro vídeo (um documentário sobre a origem da capoeira), P3 discorreu um pouco sobre esse tema, citando dados históricos sobre a chegada da capoeira ao Brasil. Em seguida, escreveu algumas perguntas no quadro sobre o vídeo e orientou que todos as escrevessem. Depois da exibição, P3 pediu que os alunos respondessem às perguntas. Passados cerca de cinco minutos, o docente pediu que os alunos respondessem oralmente, porém a quase totalidade

dos alunos afirmou que não havia conseguido responder. Então, P3 propôs uma segunda exibição e corrigiu a atividade em seguida.

O segundo vídeo sobre a capoeira (uma entrevista) focalizava os seus benefícios para a saúde. P3 anunciou, então, que fariam um debate no grupo sobre este tema e dividiu a exibição do vídeo em três momentos que ele nomeou: a) benefícios para o corpo, b) benefícios para a mente e c) a capoeira na terceira idade. A cada parte de vídeo exibida, P3 se dirigia aos alunos perguntando-lhes sua opinião sobre as declarações feitas no vídeo. Percebemos, no entanto, que a atividade do docente não aconteceu como o planejado porque os alunos interagiram pouco e o debate, efetivamente, não ocorreu. Quanto a isso, nossa análise apontou que, apesar de interessante, o vídeo não tinha uma boa qualidade de áudio e os entrevistados tinham sotaques muito variados, de diferentes regiões do Brasil. Talvez, em virtude disso e por se tratar de uma turma com cerca de apenas um mês e meio de aulas de português, houve pouca compreensão do conteúdo do vídeo, o que pode ter ocasionado o insucesso do debate.

Observe-se que, apesar de ter também como referencial de seu agir o manual Novo Avenida Brasil, P3 procede a uma abordagem diferenciada em relação os professores P1, P2 e P4. A diferença fundamental reside no fato de, nas aulas de P3, os alunos serem mais estimulados a falar, embora sem um planejamento adequado para isso, sem uma meta global definida. Apesar de ainda promover aulas de gramática tradicional, o docente já tenta fazer com que os tópicos gramaticais estudados sirvam como ferramentas para apropriação das funções comunicativas que, conforme nossas observações apontaram, parece ser sua meta principal. Seu esforço, por exemplo, de fazer com que os alunos adquirissem a capacidade de *localizar* (pessoas, objetos, lugares) constitui uma evidência disso.

De todo modo, focalizar o uso das estruturas linguísticas, bem como de formas gramaticais em algumas situações comunicativas, tal como ocorreu com a proposta de produção de diálogo ao telefone, fez com que o agir de P3 se distanciasse de modo positivo do perfil formalista do agir dos docentes anteriormente citados e ganhasse um contorno muito mais comunicativo. No entanto, assim como a metodologia tradicional, a abordagem comunicativa não nos parece o tipo de abordagem que mais favoreça a aprendizagem da língua e da cultura brasileira por um grupo de estrangeiros plurilíngue e pluricultural que prestará o Celpe-Bras.

No que diz respeito à segunda prática de P3 que citamos, cabe comentar que esta, a exemplo das demais até aqui analisadas, também denota uma organização muito frágil das ações didáticas. Isso se refletiu de modo bem claro na atividade com o segundo vídeo sobre capoeira que visava ao debate. Nela detectamos que: a) não houve o cuidado de observar a qualidade do áudio do vídeo, nem o grau de dificuldade deste com o nível de proficiência dos alunos; b) P3 não proporcionou com antecedência uma preparação dos alunos para desenvolver o gênero debate, o que reduziu a atividade a uma dinâmica de pergunta-resposta, que também não pôde ser bem aproveitada pelos aprendentes.

Outra questão que problematizamos a partir do trabalho real de P3, mas que podemos estender também aos docentes anteriormente citados, diz respeito à divisão *aula de língua versus aula de cultura*. Percebemos, durante nossas observações, que havia uma preocupação dos docentes, sobretudo de P3 e P4, em promover aulas de cultura brasileira, o que, mais do que uma boa ideia, constitui-se uma necessidade ou mesmo obrigação de um professor de PLE. No entanto, como tudo que se relaciona às ações de ensino, isso também demanda um *modus operandi* apropriado. Ora, retomando a aula de P3 dedicada à *Capoeira*, por exemplo, percebeu-se que, apesar de ser um tema muito interessante, o fato de ter sido explorado isoladamente, ou seja, sem vínculo com o uso da língua, fez com que esse tema cultural e as ações de ensino fossem subaproveitados pelos aprendentes. Acreditamos que isso ocorreu exatamente em virtude da orientação metodológica seguida com mais regularidade por P3, a abordagem comunicativa. Conforme Tato (2014), entre as fragilidades dessa abordagem, destaca-se o fato de que ela privilegia a dimensão linguística com vistas a adquirir uma competência comunicativa, deixando num segundo plano a dimensão cultural para este objetivo. Além disso, essa aula de cultura, quando ministrada de modo isolado, isto é, dissociada do ensino da língua, tende a ser reduzida a pequenos *flashes* de informações culturais sobre o país ou países onde se fala a língua estrangeira em questão. Fazem-se necessárias, portanto, práticas que inter cruzem as dimensões de língua e cultura, pois é precisamente aí que se situa a comunicação em língua estrangeira. Além de comunicativa, a abordagem precisa ser intercultural para que docentes e aprendentes alcancem a plenitude de seus objetivos no processo de ensino aprendizagem de PLE.

Cicurel (2007), quando trata dos elementos constituintes do agir docente, destaca dois elementos que relacionamos diretamente com os desconpassos percebidos no agir dos professores até aqui citados: o *projeto de ação* e a *planificação das ações*. No que diz respeito ao primeiro, a autora ressalta que a ação realizada em sala constitui uma atualização de um *projeto* que a precede, marcada pela preparação do curso e, sobretudo, por uma forte antecipação do que pode ocorrer. Com relação ao segundo, a pesquisadora destaca que a ação de ensino é sempre uma ação planejada e, principalmente, marcada pela intencionalidade, já que ela visa promover transformações sobre os atores alunos. De modo geral, esse conjunto de dissonâncias percebidas na análise do trabalho real dos professores de nossa pesquisa – especificamente os que enquadrados no perfil de práticas *comunicativo-gramaticais* – concentrou-se nesses dois constituintes do agir docente.

Obviamente, como já esclarecemos, há de se considerar que P1, P2, P3 e P4 eram professores iniciantes e que, portanto, sua vivência na didática das línguas estrangeiras não fosse, talvez, suficiente e/ou a mais adequada para perceber essas minúcias que circunscrevem o agir docente. No entanto, não podemos ignorar que, nessa situação, são os alunos os principais afetados. O projeto de agir docente e o plano de ação de ensino deveriam ser pensados a partir exatamente do contexto específico das turmas PEC-G da UFPA: culturas educativas diversificadas, preparação para o exame Celpe-Bras e, ainda, o fato de que, se aprovados, os aprendentes passarão pelo menos quatro anos no Brasil, a maioria deles em Belém mesmo, e precisarão cada vez mais atuar socialmente, na universidade e na rua, por meio da língua portuguesa. Desse modo, urge que se pense em transformações para essa realidade.

4.1.2.2 Práticas Comunicativo-Acionais

As práticas que apresentamos a seguir são exemplos representativos do trabalho real dos docentes P5, P6 e P7 as quais, conforme mostraremos ao longo desta discussão, consideramos alinhar-se a um perfil de práticas mais Comunicativo-Acionais. A exemplo da dinâmica anteriormente adotada, apresentamos de início o trabalho desenvolvido por cada um desses docentes e, posteriormente, tecemos nossa análise à luz das teorias que fundamentam este estudo.

Em 27/08/2014, o docente P5 iniciou sua aula com a realização de um exame simulado referente à primeira parte da avaliação oral⁶³ do Celpe-Bras. Essa atividade havia sido anunciada e preparada na semana anterior. Tudo ocorreu segundo orienta o manual do examinador do Celpe-Bras, de modo que cada aluno, por cinco minutos, apresentou-se e respondeu às perguntas de P5, tais como: *O que você gosta de fazer aqui no Pará? O que você faz em seu tempo livre? Que diferenças e semelhanças você vê entre a vida na sua cultura e a vida aqui no Pará?* Ao fim das entrevistas, o professor informou aos alunos que, a exemplo dos simulados já feitos anteriormente, mandaria para cada um o áudio referente a sua entrevista daquele dia. Depois disso, passou a consultar, individualmente, os alunos a respeito do áudio da atividade da semana anterior que lhes havia enviado para que fizessem uma autoavaliação de seu desempenho. Os comentários mais recorrentes dos alunos foram: *Acho que preciso praticar mais... Não estou satisfeito com meu desempenho... Ou seja, comentários sem muita precisão do que realmente perceberam em termos de limitação em seu áudio.* No entanto, dois dos alunos dessa turma de 2014 fizeram comentários mais específicos. O aprendiz GAN1 afirmou não estar satisfeito com o seu áudio porque havia percebido muitos erros de gramática, mas não os especificou. GAN2, por sua vez, afirmou estar preocupado com seu desempenho porque cometeu muitos erros de conjugação de verbos e, também, pronunciou muitas palavras de modo inadequado. Diante desses comentários, P5 afirmou a todos os alunos que os seus desvios de gramática ou de pronúncia não eram os problemas mais sérios que ele havia detectado. Na verdade, segundo o docente, a questão mais preocupante nas entrevistas anteriores consistia no fato de eles não responderem exatamente ao que lhes era perguntado, ou seja, havia mais problema de compreensão do que de expressão oral. Ademais, P5 chamou também a atenção para tom de voz ao interagir com o entrevistador. Por vezes, de acordo com o docente, não se podia entender bem o que afirmavam por não pronunciarem num tom mais audível.

Concluído esse primeiro momento da aula, P5 anunciou que realizariam uma atividade oral intitulada *O que você faria?* Tratou-se, efetivamente, de um debate

⁶³ A avaliação oral do Exame Celpe-Bras consiste numa interação face a face dividida em duas etapas. Na primeira, que deve durar exatamente 5 minutos, o examinador procede a uma conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do Formulário de inscrição. Na segunda parte, o examinador desenvolve, durante 15 minutos, uma conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três elementos provocadores.

proposto pelo docente a partir da seguinte situação: *Imagine que sua família tem uma tradição: uma festa feita anualmente. Você será a pessoa responsável pela organização da festa neste ano. Contudo, você precisa fazer, urgentemente, uma reforma no banheiro da sua casa. Você cancelaria a festa, mesmo sabendo que é uma grande tradição da sua família, para usar o dinheiro da festa na reforma do banheiro?* A partir de então, iniciou-se um debate. No curso da discussão, os alunos propuseram várias possibilidades de solução para o dilema apresentado, entre as quais destacamos: *pedir ajuda aos familiares, alugar um banheiro químico para a festa, mudar o lugar da festa e até mesmo fazer um empréstimo no banco para financiar a festa.* A atividade foi bastante participativa e, de fato, ocorreu um debate. Este foi marcado por uma interação bem descontraída em que as ideias surgidas para uma solução do problema ora eram aceitas, ora eram refutadas, seguidas de breves argumentações. Depois de cerca de meia hora, P5 encerrou essa atividade.

Na sequência da aula, P5 projetou no quadro a seguinte manchete publicada num site da Internet:

[17] *Excerto de Atividade realizada em sala (Atividade de autoria de P5, com texto publicado no site G1 em 15 jan. 2013⁶⁴)*

Carnaval do Centro de Petrópolis, RJ, é cancelado pela prefeitura

Depois de lerem a manchete, o docente projetou, também, o seguinte questionamento: *O que deve ter acontecido?* E, como sugestão de como introduzir um enunciado de resposta a tal pergunta, apresentou as seguintes estruturas: a) *Talvez, tenha acontecido...*; b) *Pode ser que tenha ocorrido...* Depois de levantarem uma série possíveis razões para o cancelamento do carnaval e debater sobre estas, P5 projetou no quadro o subtítulo da manchete, que reproduzimos abaixo:

[18] *Excerto de Atividade realizada em sala (Atividade de autoria de P5, com texto publicado no site G1 em 15 jan. 2013)*

Medida vai garantir repasse de R\$ 1 milhão para área de Saúde.
Blocos poderão desfilarem nas ruas, mas sem verba oficial.

⁶⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/rj/serra-lagos-norte/noticia/2013/01/carnaval-do-centro-de-petropolis-rj-e-cancelado-pela-prefeitura.html>

Em seguida o docente lançou a seguinte pergunta: *o que você acha?* Procedeu-se, então, a um novo debate sobre a decisão da prefeitura. Desse modo, ficou clara a estratégia de P5: primeiramente, promoveu um debate acerca de uma situação imaginária – o dilema da realização ou não da festa familiar tradicional – porém como *aquecimento* para um debate acerca de uma decisão polêmica do prefeito de Petrópolis/RJ que envolve também uma festa tradicional da cultura brasileira e que mobiliza o país inteiro: o carnaval. A totalidade dos alunos se mostrou favorável à atitude do prefeito e concordou que a saúde da população deve ser prioridade. Ademais, houve também comentários entre os alunos que, conforme orienta o subtítulo, as pessoas ainda poderiam se divertir, uma vez que os blocos não haviam sido proibidos de desfilar, apenas não seriam mais patrocinados pelo poder municipal. Assim, o carnaval ainda poderia acontecer.

Em 28/08/2013 P6 iniciou sua aula lembrando aos alunos que, naquele dia, eles fariam um simulado do exame Celpe-Bras. Para isso, o docente se valeu de uma tarefa de produção escrita da edição 2011/1 do referido exame cujo comando era: *Imagine que você seja o proprietário de uma loja virtual de gemas brasileiras. Um comprador pediu desconto sobre o valor de uma ametista, alegando não se tratar de uma pedra preciosa, como a esmeralda ou o diamante. Com base no texto, escreva um e-mail para esse comprador, a fim de convencê-lo a pagar o preço anunciado.* Todos os alunos realizaram o simulado.

Na semana seguinte, por ocasião da correção do segundo simulado, especificamente em 02/09/2013, P6 distribuiu a produção solicitada no simulado entre os alunos para uma correção em grupo. Apesar de ser um grupo bastante heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural, este pode ser dividido, basicamente, entre anglófonos e francófonos. P6 se valeu desse perfil no momento de dividir os textos, ou seja: aprendentes francófonos analisaram textos de aprendentes anglófonos e vice-versa.

Durante a correção, ficou evidente que os aprendentes se detiveram muito mais em aspectos formais da língua do que na produção textual. P6 endossou os desvios observados pelos alunos (problemas de repetição de palavras; uso inadequado dos artigos masculinos e femininos; colocação pronominal, entre outros), mas chamou também atenção para o fato de que a tarefa proposta não exigia apenas adequação lexical/gramatical, de que havia, sobretudo, a necessidade de adequação ao gênero proposto em termos de formato, interlocução e propósito

discursivo, além do cumprimento do critério da relevância das informações. De modo geral, P6 considerou que os aprendentes não atentaram para o fato de que deveriam escrever um e-mail, logo não respeitaram as características do gênero a ser utilizado para cumprir a tarefa.

Depois da correção em grupo, P6 propôs a realização de uma segunda tarefa. Nesta, os aprendentes deveriam produzir outro e-mail, mas agora respondendo à comunicação do funcionário da loja. Os aprendentes realizaram a tarefa em sala de aula, sabendo que deveriam respeitar o tempo estabelecido no exame do Celpe-Bras. Ao final, P6 recolheu as produções a fim de verificar, entre outras coisas, se as características do gênero haviam sido respeitadas.

Em 14/07/2015, o docente P7 iniciou sua aula apresentando algumas informações gerais sobre o Celpe-Bras e, em seguida, mais especificamente sobre a parte escrita deste exame. Depois, retomou com os alunos a análise de uma ficha de autoavaliação que já havia disponibilizado aos alunos no mês anterior, a qual reproduzimos a seguir:

[19] *Excerto de Atividade realizada em sala (Grade de Auto-avaliação de produção escrita elaborada por P7)*

Auto-avaliação (Produção Escrita PLE)																
Aluno:	Julho 15/06/15				Agosto / /				Setembro / /				Outubro / /			
EU SOU CAPAZ DE ESCREVER TEXTOS...	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
...curtos, por exemplo, um cartão postal sobre minhas férias...				✓												
...com a forma adequada de tratamento, como uma carta pessoal simples...				✓												
...defendendo a minha opinião, como uma carta do leitor, por exemplo.				✓												
...argumentativos convincentes, apresentando uma tese, como um artigo de opinião.			✓													
...objetivos, como um resumo, um texto de apresentação etc.				✓												
...de divulgação, como uma propaganda de um produto e/ou evento.				✓												
...com uma sequência lógica de ideias.				✓												
...identificando o meu interlocutor.				✓												
...informativos que possam alertar o leitor sobre uma determinada situação.				✓												

I: não/ 2: às vezes/3: sim, mas com dificuldade/ 4: sim, sem problemas.
Obs.

Destacamos que P7 se centrou basicamente nos elementos que podem ser constitutivos do gênero *carta*. Ao terminar seus comentários relativos à grade de autoavaliação, o docente questionou os alunos sobre a atividade de casa: cada aluno havia recebido uma revista (diferentes revistas de circulação nacional, tais como *Veja* e *Época*) da qual deveriam ler a seção *Carta do leitor* e, após a leitura, deveriam proceder à identificação de elementos, características e/ou marcas que diferenciavam esse tipo de carta das demais. Com essas ações, ficaram, pois, claros

os objetivos da aula daquele dia: expor e explicar os elementos constituintes do gênero *carta do leitor* com vistas a propor aos alunos uma tarefa de produção desse gênero.

Na sequência da aula, P7 perguntou aos alunos o que eles haviam achado do texto distribuído na aula anterior, intitulado *Refletir, (Re) Agir e Evoluir*⁶⁵, autoria de Sérgio Simka⁶⁶, que veicula a opinião desse autor sobre a situação atual do ensino da língua portuguesa e de possíveis caminhos para sua melhoria. De pronto, o aluno BEN3 afirmou que não havia gostado do texto porque este apresentava muito preconceito, mas não explicitou sua avaliação. Disse apenas que o texto se limitou a apontar erros, sem explicar como melhorar esse ensino. O aluno RDC1, por sua vez, afirmou que também não gostara do texto porque o autor se voltou apenas para o professor, como se este fosse o único responsável pela produção do aluno. Segundo ele, este também deveria ser responsabilizado pelo sucesso ou não do processo de aprendizagem da língua portuguesa. P7, então, se dirigiu a RDC1 e perguntou se no Congo, seu país, o aluno realmente tem autonomia ou responsabilidade no seu processo de ensino ao que este respondeu que nem sempre, mas que deveria ser assim.

Depois de ouvir algumas opiniões sobre o texto, P7 apresentou um roteiro aos alunos para que, oralmente, debatessem. As questões desse roteiro foram as seguintes: 1) *Quem escreveu?* 2) *Para quem ele escreveu?* 3) *Do que trata o texto?* 4) *Qual o objetivo do texto?* 5) *Qual a sua opinião sobre o texto?* 6) *Você acha que as pessoas gostaram desse texto?*

Assim que encerraram a discussão das questões supracitadas, P7 iniciou o estudo de uma carta do leitor enviada à revista em que foi publicado o texto anterior. Nesta carta, intitulada pela revista *Discurso Preconceituoso*⁶⁷, a autora, Danielly Vieira Inô Espíndula⁶⁸, faz duras críticas ao texto *Refletir, (Re) Agir e Evoluir* e a seu autor. A partir daí, percebemos de onde, talvez, tenha surgido o teor das intervenções dos alunos BEN3 e RDC1 em relação ao texto anterior. Entre outras

⁶⁵ Texto publicado na edição 14 da revista *Discutindo Língua Portuguesa*. Ver texto na íntegra nos anexos.

⁶⁶ À época desta publicação, o autor era mestre em língua portuguesa pela PUC-SP e atuava como professor da Universidade do Grande ABC (UniABC), de Santo André - SP.

⁶⁷ Ver o texto na íntegra nos anexos.

⁶⁸ Na ocasião em que enviou sua carta à Revista *Discutindo Língua Portuguesa*, a autora era mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, instituição em que também atuava como professora.

coisas, a autora afirma que o autor Sérgio Simka, apesar de ser um professor bem preparado, deixou-se levar pelo preconceito linguístico.

Para o estudo dessa carta do leitor, P7 apresentou o seguinte roteiro: 1) *Quem escreveu* 2) *Para quem ela escreveu?* 3) *Como a autora começa a carta e por quê?* 4) *Qual o propósito da carta?* 5) *Onde e por que a autora contextualiza o texto?* 6) *Quem podem ser os interlocutores (receptores) do texto?* 7) *Qual a crítica da autora?* 8) *Quais termos ou palavras, escolhidos pela autora, demonstram sua insatisfação?* 9) *Como a autora apresenta sua crítica à revista?*

Terminada esta primeira etapa, P7 deu início ao trabalho de preparação dos alunos para a produção de uma carta do leitor. Para isso, o docente apresentou duas grades⁶⁹ para os alunos, os quais reproduzimos a seguir:

[20] *Excerto de Atividade realizada em sala (Grade “Carta do leitor 1” elaborada por P7)*

CARTA DO LEITOR (Opinião)	
1ª Observação/Suposição	2ª Observação/Final
1. Quem escreve? 2. Para quem? 3. Objetivo? 4. Onde? 5. Estrutura?	

⁶⁹ P7 apresentou essas grades em cartolina e estas não nos foram disponibilizadas. Desse modo, as grades desse docente que apresentamos neste trabalho são uma reprodução do que observamos e registramos em nossas fichas de anotação.

[21] Excerto de Atividade realizada em sala (Grade “Carta do leitor 2” elaborada por P7)

CARTA DO LEITOR (Opinião)	
Marcas de Opinião	Marcas de Interlocução
Positivas	1. Na revista (Carta de Danielly)?
Negativas	
	2. Outras?
	3. Em seu país?

Juntamente com os alunos, P7 foi preenchendo as duas grades para que eles assimilassem melhor os elementos básicos de uma carta e, mais precisamente, os traços que podem marcar a expressão de opinião, os quais são inerentes ao gênero *carta do leitor*. Dando continuidade ao trabalho com esse gênero, P7 projetou em PowerPoint aos alunos a versão original da carta do leitor⁷⁰ de Danielly Vieira Inô Espíndula, a que o docente teve acesso por meio de contato com a própria autora. Nessa apresentação, P7 dividiu a carta com base em seus principais elementos, quais sejam: *a) apresentação da autora; b) motivo da carta/contextualização; c) interlocutores; d) opinião crítica da autora/locutora sobre o posicionamento do autor Sérgio Simka*. Após esclarecer cada um desses elementos da carta, o docente encerrou seu trabalho com vistas à apropriação do modelo do gênero carta do leitor por parte dos aprendentes.

Antes de concluir sua aula, P7 distribuiu à turma o texto *Carta a um jovem internauta*⁷¹, de autoria de Frei Betto, que constava em uma das tarefas do exame Celpe-Bras 2010/1. A intenção do docente foi a de utilizar essa leitura como texto-estímulo para a realização da tarefa que viria a propor aos alunos: a produção de uma carta do leitor. Durante a explicação da tarefa, P7 fez uma discussão sobre o texto *Estrutura e propósito comunicativo*⁷² com vistas, pelo que observamos, a

⁷⁰ A versão da carta do leitor de Danielly Vieira Inô Espíndula publicada na Revista *Discutindo Língua Portuguesa* foi bastante reduzida com relação à versão original. Esta pode ser vista na íntegra nos anexos.

⁷¹ Ver texto na íntegra nos anexos.

⁷² P7 não nos disponibilizou uma cópia desse texto, nem tampouco informou sua fonte.

conscientizar o aluno da necessidade de atentar para esses dois pilares de um texto no momento de sua produção.

Por fim, P7 apresentou o comando da tarefa de produção da carta do leitor, a saber: *Ler jornais e revistas online é um dos seus hábitos. A “Carta a um jovem internauta”, publicada na versão eletrônica do Jornal Estado de Minas, chamou sua atenção por se dirigir ao público internauta. Levando em conta os argumentos apresentados por Frei Betto, escreva para o jornal, emitindo sua opinião sobre a advertência feita pelo autor.* Essa tarefa deveria ser feita em casa e entregue na aula seguinte.

A descrição do agir docente de P5, P6 e P7, até aqui realizada, permite-nos ratificar a nossa percepção de que há, de fato, dois perfis de práticas entre os professores de PLE das turmas PEC-G/UFPA participantes de nossa investigação. Diferentemente do primeiro bloco de práticas observadas, que categorizamos como *comunicativo-gramaticais*, as práticas desses docentes supramencionados evidenciam uma maior atenção à língua em uso, ou seja, seu agir é majoritariamente marcado por práticas que visam preparar os aprendentes para realizar suas ações em sociedade, sobretudo, aquelas que demandam uma competência comunicativo-interacional em língua portuguesa. Posicionar-se oralmente com relação a dilemas na sociedade brasileira, tal como proporcionado pelo trabalho de P5; interagir por e-mail para tratar questões do dia-a-dia, com empresas ou prestadores de serviços, conforme prática de P6; e até mesmo escrever uma carta de opinião para uma revista a respeito de uma de suas publicações – embora não seja uma prática social de linguagem muito corriqueira –, como objetivou as práticas de P7, têm, inegavelmente, um impacto bastante diferenciado e positivo sobre a aprendizagem dos alunos PEC-G do que as aulas sobre língua, em que se pretende que a gramática normativa seja um núcleo de ensino, ou com foco em funções comunicativas, segundo se observou no agir de P1, P2, P3 e P4.

No que concerne à orientação metodológica que subjaz ao agir de P5, P6 e P7, embora P5 tenha afirmado em entrevista seguir mais a abordagem comunicativa, nossa análise aponta que os três seguem com mais regularidade a perspectiva acional. Conforme se verifica nas descrições anteriores, suas ações didáticas são marcadas pela proposição de uma série de microtarefas (escritas e orais), mas que visam sempre a uma tarefa mais global (o debate, o e-mail e a carta do leitor, por exemplo). Sobre essa questão, Santos e Cunha (2017) afirmam que o fundamental

num contexto didático plurilíngue e pluricultural, como o de nossa pesquisa, é deter-se muito mais nos processos de realização/efetivação da aprendizagem do que nos produtos. Deter-se, principalmente, na capacidade de fazer interagir os diferentes saberes, *saber fazer* e *saber ser* dos aprendentes, na reconstrução contínua da sua identidade linguística, comunicativa, cultural, com a presença de diferentes línguas e culturas que impactam a sala de aula de PLE. Em vista disso, os autores defendem a ideia segundo a qual, nesse ambiente naturalmente pluricultural do ensino de PLE, a perspectiva acional, a que perpassa o QECR (CONSELHO EUROPA, 2001), se apresenta como uma abordagem metodológica com grandes possibilidades de atender às demandas de aprendizagem desse público específico.

Para Puren (2009), ao considerar o aprendente de língua um ator social e tanto a aprendizagem da língua quanto seu uso ocorrendo simultaneamente, a perspectiva acional se distancia dos pressupostos da abordagem comunicativa. Ora, é inegável que o objetivo desta é levar os alunos a desenvolverem uma competência de comunicação, ou seja, a serem capazes de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (ex. pedir permissão) e segundo a situação de comunicação (local, status do interlocutor etc.) constitui um avanço significativo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE. No entanto, nessa nova perspectiva, a acional – que particularmente consideramos uma ampliação dos objetivos perseguidos pela abordagem comunicativa – o aluno passa de aprendente a ator social que usa a língua para cumprir ações sociais, e isso corresponde, pelo menos parcialmente, àquilo que consideramos necessário para os alunos PEC-G/UFPA.

Outro aspecto observado no agir de P5, P6 e P7 diz respeito ao *continuum* de suas práticas. Esses docentes demonstram certa atenção a uma sequência de ações didáticas coordenadas, conforme prevê Cicurel (2011). Observe-se que há, nas ações que registramos, ora uma conexão coerente entre as atividades (ou microtarefas) dentro de uma mesma aula, ora entre as aulas de uma semana a outra, fato que permite aos aprendentes acompanhar de modo mais consciente a progressão de sua aprendizagem, bem como as dificuldades que persistem no que diz respeito ao uso da língua-cultura alvo. Some-se a isso o fato de que esses três professores, de certo modo, envolveram os aprendentes também num processo de avaliação progressiva de sua aprendizagem. As autoavaliações dos áudios das entrevistas simuladas, no caso de P5, e dos gêneros escritos, no caso de P6 e P7

(este especificamente forneceu aos alunos uma ficha de autoavaliação a ser preenchida mensalmente), ocorriam de modo que os aprendentes pudessem avaliar seu desempenho nas tarefas das aulas anteriores com vistas a não mais cometer determinados desvios nas tarefas vindouras. Nossa análise apontou que essa coordenação consciente e explícita do agir docente, que inclui a avaliação da aprendizagem, garantiu um envolvimento muito mais ativo dos alunos PEC-G nas aulas observadas, realidade que diverge sobremaneira das aulas em que predominaram práticas de perfil mais comunicativo-gramatical observadas que, como já ressaltamos anteriormente, não denotaram uma conexão de ações didáticas.

É bastante provável que essa sequenciação lógica do agir docente fez com que os alunos interagissem oralmente mais nas aulas de P5, P6 e P7 – seja para debater os temas propostos, seja para fazer perguntas sobre os gêneros discursivos que estivessem sendo trabalhados, ou mesmo para fazer perguntas de ordem gramatical – do que nas aulas de P1, P2, P3 e P4, ou seja, o agir docente promoveu uma efetiva interação didática. A respeito disso, retomamos aqui Cicurel (2013, p.61), para quem “a aprendizagem de certos aspectos da língua se faz certamente graças a trocas (o que pode dar a ilusão de que é uma conversação ordinária), mas essas trocas se realizam de acordo com um roteiro de atividades didáticas, em geral reconhecido pelos protagonistas”. Em outras palavras, a interação em sala de aula precisa ser marcada por uma conscientização dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – professores e aprendentes – acerca do percurso e dos objetivos das ações didáticas. Todos devem ser, portanto, partícipes ativos desse processo e, conforme sinalizam nossos dados, uma abordagem mais acional, a partir de sequências didáticas a quais visam à consecução de uma tarefa acional mais global, tal como adotaram P5, P6 e P7, parece ter um potencial mais significativo para garantir uma real interação didática, bem como o êxito desta.

As descrições e análises que até então fizemos do agir dos professores sujeitos de nossa pesquisa são, obviamente, carregadas de uma orientação argumentativa segundo a qual as ações e escolhas didáticas de P5, P6 e P7 têm maior potencial para favorecer a aprendizagem dos alunos de PLE/PEC-G da UFPA em relação a P1, P2, P3 e P4. No entanto, não é exatamente esse o objetivo desta seção. Na verdade, procuramos aqui, como já dissemos, fazer uma análise da dimensão real do trabalho desses professores, porém temos de reconhecer que as

práticas que enquadramos no perfil comunicativo-acional parecem se coadunar mais com as necessidades de aprendizagem dos aprendentes do nosso contexto de investigação. No entanto, algumas considerações precisam ser feitas. A primeira delas diz respeito à experiência de sala de aula: P5, P6 e P7, quando da observação de suas práticas, tinham em média três anos de experiência no ensino de PLE para aprendentes do PEC-G, mas não exclusivamente⁷³. Além disso, tanto P5 quanto P6 tiveram a experiência de atuar como professores de PLE fora do Brasil. Já P1, P2, P3 e P4 eram professores-estagiários iniciantes.

A segunda consideração tem relação com a formação acadêmica dos docentes: quando realizamos nossa observação e registro do agir docente na sala de PLE/PEC-G, P5, P6 e P7 já eram graduados em Letras. P6 e P7 têm inclusive dupla habilitação (Português/Francês). Ademais, esses três docentes possuíam mestrado em Letras e eram membros de grupos de pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas.

Essas duas primeiras considerações estão particularmente ligadas aos repertórios didáticos de P5, P6 e P7, os quais, de certo modo, destacam-se quando comparados aos dos professores anteriores. Muito provavelmente, reside nesse fator um dos principais diferenciais que percebemos ao relacionar esses dois perfis de práticas que ora analisamos. Enquanto P1, P2, P3 e P4 se mostraram fortemente ancorados no manual didático adotado no curso para orientar o seu agir, os docentes P5, P6 e P7 evidenciaram uma relativa autonomia para tomar as suas decisões didáticas, particularmente em relação à orientação metodológica, ao percurso das ações de ensino, aos materiais didáticos e aos instrumentos de ensino. É obvio que não podemos considerar apenas a experiência laboral, a formação acadêmica e a vivência na pesquisa como elementos suficientes para delinear com total precisão o repertório didático dos professores de nossa pesquisa, há outros componentes, conforme sugere Cicurel (2013)⁷⁴. Porém não se pode ignorar que, de fato, essa diferença entre esses elementos apontados por nossa análise impacta significativamente a sala de aula de PLE/PEC-G, tanto positiva quanto negativamente, conforme exporemos, com mais detalhes, na sequência deste estudo.

⁷³ Os Cursos Livres de Línguas Estrangeiras, do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA, oferecem também o curso de PLE.

⁷⁴ Ver capítulo 1, seção 1.3.1.1.

A terceira e última consideração que nos cabe fazer aqui se refere ao fato de que os docentes P5, P6 e P7 receberam das coordenações dos respectivos anos em que atuaram – e durante os quais registramos nossos dados – a incumbência de trabalhar especificamente uma das duas partes que constituem o exame Celpe-Bras: P5 ficou responsável pela preparação da parte oral em 2013, 2014 e 2015; P6 e P7 ficaram responsáveis pela preparação da parte escrita, o primeiro em 2013 e 2014 e o segundo em 2015. Obviamente isso não justifica o fato de estes terem adotado como base de seu agir uma perspectiva mais acional no ensino de PLE, o mais provável é que uma decisão dessa natureza esteja realmente mais atrelada ao repertório didático que cada professor constrói ao longo de sua vivência profissional do que a uma determinação pedagógico-administrativa.

No entanto, essa orientação das coordenações de curso, em certa medida, obrigou-os a conduzir as suas práticas a partir das diretrizes do Celpe-Bras, principalmente aquelas constantes no manual do examinador, o que nos fez concluir, conforme já afirmamos na seção anterior, ser este o principal documento prescritivo do trabalho dos professores P5, P6 e P7. Além disso, observou-se, tanto nas aulas registradas, quanto nas entrevistas com esses docentes, a presença recorrente em seu discurso de termos e/ou expressões comuns nesse documento e no contexto geral do exame, tais como *elementos provocadores*, *interação face a face*, *texto-base*, *gêneros textuais*, *tarefa 1... tarefa 2... etc.*, o que acaba reforçando essa nossa percepção. Dessa feita, nosso entendimento é o de que as aulas de PLE desses docentes, no decurso de nossas observações, principalmente no caso de P5 e P7, focalizaram muito mais o exame Celpe-Bras do que efetivamente a apropriação da língua e da cultura brasileira por parte de uma turma, com um perfil particularmente plurilíngue e pluricultural, cujos aprendentes, além de terem que passar nesse referido exame, precisam alcançar minimamente uma competência comunicativa e intercultural que lhes permita interagir eficazmente durante o tempo em que poderão permanecer no Brasil.

É preciso salientar que não estamos afirmando categoricamente aqui que essa decisão pedagógico-administrativa das coordenações do curso de PLE/PEC-G da UFPA, de atribuir funções específicas a dois professores da equipe, seja o fator determinante para esse visível descompasso entre o agir dos docentes P1, P2, P3 e P4 e o dos P5, P6 e P7. No entanto, durante nosso período de observação, sobretudo nos anos de 2013 e 2014, detectamos que se estabeleceu entre os

professores-estagiários uma espécie de *cultura* de que havia aqueles docentes responsáveis por trabalhar gramática e léxico – tendo como principal instrumento de ensino o manual didático Novo Avenida Brasil e com uma abordagem predominantemente tradicional – e aqueles que deveriam *preparar* os alunos para o exame Celpe-Bras (produção e interação oral e escrita). Assim, é bastante provável que tanto os docentes menos experientes (P1, P2, P3 e P4), quanto os mais experientes (P5, P6 e P7) seguiram as coordenadas de que dispunham e acreditavam estar realizando com êxito *o papel* que lhes fora atribuído, dentro de um cronograma que lhes fora determinado, e que, portanto, cumpriram seus objetivos de ensino. Esta situação configura um problema complexo e potencialmente comprometedor de um projeto de agir docente que vise, além de contemplar os objetivos do curso, favorecer também as necessidades de aprendizagem e o perfil pluricultural que têm as turmas PLE/PEC-G da UFPA.

A problemática supracitada nos remete a uma questão central, levantada por Cicurel (2011), no que diz respeito ao agir docente, qual seja: *Como determinar os critérios de sucesso de uma ação de ensino?* Essa pesquisadora, ao analisar autocomentários de professores iniciantes de FLE, constatou que as dificuldades de se alcançar o sucesso das ações docentes, de modo geral, estão justamente atreladas ao fato de que os objetivos não são necessariamente os mesmos para os diferentes atores que formam o contexto de aprendizagem: os professores, os aprendentes, as instituições, os pais etc. No entanto, esses autocomentários de estagiários, mais particularmente, evidenciaram que, para eles, o êxito do agir docente está atrelado a dois fatores principais, quais sejam: a) a *congruência entre o projeto, a planificação e o que acontece efetivamente no curso das ações de ensino*; b) a *utilidade das ações cumpridas*.

Voltando-se para o contexto de nossa pesquisa, vemos que não se trata exatamente de uma divergência de objetivos entre os atores aqui envolvidos. Aparentemente, todos compartilham dos mesmos objetivos, ou seja, apropriar-se da língua portuguesa (e da cultura brasileira) e alcançar a aprovação no exame Celpe-Bras. Na verdade, o que vemos como um problema está associado aos fatores apontados por Cicurel (2011) que podem garantir o sucesso das ações docentes. E não se trata apenas de uma incongruência entre projeto de agir, planificação e trabalho real dos docentes aqui pesquisados, mas o fato de que, em nenhum desses elementos se identifica efetiva e explicitamente, e na devida proporção, a atenção

àquilo que se configura como o principal traço definidor do perfil das turmas de PLE/PEC-G da UFPA: *a pluralidade linguístico-cultural dos aprendentes*.

Embora praticamente todos os docentes aqui citados tenham afirmado nas entrevistas considerar essa particularidade das turmas no momento de planejar as suas ações de ensino, sua presença real no trabalho observado em sala é praticamente nula no agir de P1, P2, P3 e P4 e pouco expressiva no agir de P5, P6 e P7. Ora, escolher atividades e textos cujos temas propiciem o envolvimento das diferentes culturas nas discussões, nos debates em sala, conforme registramos no trabalho dos docentes P5, P6 e P7, assim como dinâmicas de sala de aula como a promovida por P6 – de que aprendentes anglófonos corrigissem as tarefas de aprendentes francófonos, e vice versa, e que nos pareceu ajudar a criar um ambiente de construção de conhecimento mútuo nesse contexto de aprendizagem heterogêneo – é sem dúvida muito positivo e se configura como um agir mais alinhado a esse público. No entanto, urge que ações dessa natureza façam parte do cotidiano dessas turmas pluriculturais, não podendo, portanto, se resumir a *flashes* de uma abordagem intercultural no ensino de PLE.

Assim, retomando o segundo fator identificado por Cicurel (2011), associado ao sucesso do agir docente, ou seja, *a utilidade das ações cumpridas*, somos levados a afirmar que, no contexto de nossa investigação, a análise do trabalho real revelou uma utilidade *parcial* do conjunto das ações docentes para alunos de PLE/PEC-G/UFPA, o que nos parece ser consequência, principalmente, dos dois problemas apontados ao longo dessa discussão: a) a presença de dois perfis de práticas de ensino muito antagônicos (*comunicativo-gramatical X comunicativo-acional*); b) a pouca (ou nenhuma) atenção dada pelos docentes à presença de diferentes culturas educativas em sala em suas decisões didáticas. Ainda que se recorra à média de aprovação dos alunos de PLE/PEC-G da UFPA no exame Celpe-Bras que, nos últimos três anos, tem sido superior a 95%, ainda vemos como parcial a utilidade das ações docentes junto a essas turmas. Não se pode, precisamente, atrelar o sucesso do agir docente à aprovação dos alunos neste exame, até porque, apesar dessa aprovação expressiva, a maioria deles tem alcançado apenas a certificação mínima, que é o *intermediário*. Mas é possível, sim, que a percepção, em um aprendente de PLE, de uma capacidade de interagir, de realizar ações sociais por meio dessa língua (seja oralmente, seja por escrito) e, ainda, de uma consciência intercultural embasando essas ações, possa se constituir como um parâmetro bem

mais consistente para o sucesso no trabalho com esse público plurilíngue e pluricultural.

Para se alcançar esse sucesso, é preciso, pois, *tempo* (de aprendizagem formal e de vivência nessa língua-cultura) e, sobretudo, professores cujos *repertórios didáticos* permitam delinear um agir que se coadune plenamente com esse público e com esse contexto de aprendizagem. Ora, a análise do trabalho real que até aqui desenvolvemos revelou uma limitação do repertório didático de alguns dos professores pesquisados para lidar com essa pluralidade linguístico-cultural na sala de PLE e, em consequência disso, revela-se, também, a urgência de uma intervenção nesse contexto, o que, para nós, implica necessariamente a implementação de ações que envolvam todos os atores nele envolvidos.

4.1.3 O trabalho representado dos professores de PLE das turmas plurilíngues e pluriculturais

Nas duas subseções anteriores, concentramo-nos em analisar, primeiramente, aquelas dimensões do trabalho docente nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA que consideramos mais observáveis, quais sejam, o trabalho prescrito e o trabalho real. Aqui, dedicar-nos-emos a discutir a visão que os professores participantes de nossa pesquisa têm sobre o seu próprio agir nas turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais em que atuam(aram). Trata-se, pois, da análise de uma entrevista (apêndice B) – realizada com esses docentes acerca de suas práticas de ensino de PLE – que nos forneceu informações preciosas para fazer emergir *o trabalho representado*, que se configura como o terceiro nível de análise do trabalho docente que adotamos no presente estudo.

Antes, porém, julgamos necessário, para corroborar nossa análise, uma discussão – ainda que não exaustiva – acerca da representação que os professores investigados têm de uma turma formada por alunos oriundos de diferentes culturas, e falantes de diferentes línguas, que estudam PLE com vistas a realizar o exame Celpe-Bras para, possivelmente, ingressar numa universidade brasileira. Sabemos que o modo como esses professores percebem o público plurilíngue e pluricultural influencia diretamente seu trabalho e, conseqüentemente, sua análise, sobretudo em se tratando da dimensão do trabalho docente aqui em foco.

4.1.3.1 O público heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural na visão dos professores de PLE

De antemão, é importante explicitar que não fizemos nenhuma pergunta direta aos professores entrevistados no que diz respeito à visão de cada um sobre a pluralidade linguístico-cultural do público com o qual atuavam. No entanto, ao longo da entrevista, inevitavelmente, foram emergindo declarações que nos sinalizaram algumas representações que tinham esses docentes acerca do perfil das turmas de PLE do contexto de nossa investigação. Nos excertos que apresentamos ao longo desta seção, é possível, pois, evidenciar algumas dessas representações.

Uma primeira visão revelada pelas entrevistas, e bastante recorrente na fala dos professores, é a de que essas turmas culturalmente heterogêneas são potencialmente conflituosas. Observem-se os excertos a seguir:

[22] *Excerto de entrevista (Entrevista com P2, questão 5)*

(...) o trabalho com o PEC-G, a grande dificuldade, na verdade, é o choque cultural né?! A gente tem uma dificuldade muito grande de harmonizar dentro de sala de aula em relação às várias culturas que nós recebemos...

[23] *Excerto de entrevista (Entrevista com P7, questão 5)*

É... um grupo heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural né... às vezes a gente encontra conflitos quando um aluno ele quer defender muito a sua cultura, muito um aspecto da sua cultura, do seu país né... e ele quer julgar o outro né... então nesse sentido a gente sempre vai encontrar algum tipo de conflito né..

Vê-se que, em [22], P2 generaliza que o trabalho docente em turmas PEC-G, ou seja, em turmas heterogêneas, compreende o gerenciamento de choques culturais em sala de aula. Essa visão é, pois, reiterada nas declarações de P7 em [23], quando este docente afirma que em turmas com esse perfil sempre vai ocorrer algum tipo de conflito de ordem cultural. Não rechaçamos (pelo menos não totalmente) essa representação, pois assumimos, no contexto desta pesquisa, que as salas de PLE/PEC-G plurilíngues e pluriculturais podem, sim, constituir-se como zona eminentemente conflituosa, um cenário em que – justamente por ser formado por diferentes culturas e, portanto, eivado de ideologias e concepções que naturalmente se contrapõem – os choques culturais se tornam inevitáveis.

Conseqüentemente, essa realidade acaba demandando do professor um trabalho mais intenso, uma vez que este passa a exercer também a função de mediador (ou mesmo de um arrefecedor) de potenciais conflitos surgidos no decurso de suas ações didáticas.

No entanto – ressaltamos – ponderações precisam ser feitas no que diz respeito a essa representação das turmas heterogêneas supramencionada. Consideramos, em primeiro lugar, que essa visão de um público potencialmente conflituoso pode ter suas raízes no modo como os professores concebem a noção de cultura, que se reflete tanto nas declarações, quanto nas práticas dos professores participantes da pesquisa. Em consequência, essa visão pode ser também oriunda do modo como cada docente concebe conflito ou choque cultural, também refletido nas suas falas e nas suas ações. Em suma, essa representação pode ter uma conotação positiva ou negativa e seu fator determinante é, pois, a visão que se tem tanto de cultura quanto de conflito/choque cultural.

Obviamente, não podemos precisar por meio da entrevista realizada a concepção de cultura que cada professor carrega consigo, porém, ao longo de nossa pesquisa, fizemos um estudo das principais concepções de cultura e isso, em certa medida, nos deu a possibilidade de perceber no discurso e nas ações desses entrevistados evidências de que a maioria desses docentes tem uma visão de cultura – e não estamos afirmando ser ela certa ou errada – que simplesmente não se coaduna com a ideia de cultura necessária para o trabalho no contexto educativo, sobretudo, num ambiente naturalmente intercultural como é a sala de PLE/PEC-G. Conforme já sinalizamos anteriormente (ver cap. 2), nosso estudo se ancora, entre outros, no entendimento de Abdallah-Preteille (2001) no que diz respeito à noção de cultura. Assim, consideramos ser o princípio da pluralidade cultural o conceito central das pesquisas relativas ao *cultural*, haja vista as conseqüências que esta tem no comportamento, na socialização, na aprendizagem e na comunicação, os quais só podem ser compreendidos se se inscrevem num modelo baseado na miscelânea, na variação, e não num modelo baseado na diferença. Essa autora argumenta que a leitura dessa complexidade só é possível a partir da noção de culturalidade, segundo a qual a cultura é algo em movimento constante e não-hermético; ou seja, a cultura não é estática, mas um magnífico mecanismo de adaptação às mudanças e às transformações do meio (MALGESINI E GIMÉNEZ, 1997).

Assim, ver as turmas de PLE culturalmente heterogêneas como conflituosas e considerar choque cultural um fenômeno predominantemente negativo advêm exatamente de uma ideia de cultura totalmente contrária à da concepção supramencionada e, talvez, até ingênua do ponto de vista científico: a de que cada aluno traz para a sala de aula sua cultura (totalmente formada e estabilizada) e que esta deve ser respeitada a todo custo; e que o professor, por sua vez, deve agir de modo a criar um cenário didático necessariamente neutro do ponto de vista cultural, evitando, para isso, determinadas atividades, certos comportamentos e a abordagem de temas específicos a fim de manter a “harmonia” do grupo e, desse modo, evitar os temíveis choques culturais, que não somente dificultam o agir docente, como comprometem o sucesso dos objetivos de aprendizagem pretendidos. É, pois, essa ideia que vemos subjacente nas declarações de alguns dos professores entrevistados:

[24] *Excerto de entrevista (Entrevista com P1, questão 5)*

Essa diferença linguística... diferença de culturas... a maioria dos alunos vinha de países da África... mas tinha... ano passado tivemos... quatro alunas de língua hispânica... *então isso faz a gente... pensar... a gente tomar certos cuidados... na hora de pensar, de planejar a aula... os conteúdos...*

[25] *Excerto de entrevista (Entrevista com P7, questão 7)*

(...) quando eu estou preparando as minhas aulas, eu penso muito nesse público né... mas também não é assim cem por cento... "Ah, o que eu faço só funciona com o público heterogêneo" Não... *eu acho que eu tenho um pouco mais de cuidado pra elaborar uma tarefa, como te falei, às vezes quando é um texto que preciso levantar a discussão em sala de aula, eu penso sempre num assunto que todo mundo possa discutir, entendeu?! Que seja um tema geral... que todo mundo possa levantar algum tipo de discussão... então eu penso nisso... seria diferente, por exemplo, com um grupo é... considerado entre aspas homogêneo né...*

[26] Excerto de entrevista (Entrevista com P4, questão 7)

[Há] dois tópicos que são muito complicados de trabalhar, que é o tópico religião e o tópico que envolve política, mas não só política, mas direitos e deveres. Então como as culturas são diferentes, as visões são diferentes. *Então você tem que ter muito cuidado na hora de trazer um vídeo, ou de trazer o trecho de algum filme de alguma coisa que de alguma maneira possa constranger ou até mesmo ofender o aluno de outra cultura...* então todo tempo você tem que estar monitorando todo e qualquer uso de material que você leva para sala...

Observe-se que, ao ler os três excertos anteriores, uma palavra-chave aparece no relato dos professores P1, P7 e P4: *cuidado*. Ora, entendemos que planejar a aula considerando o perfil da turma (aliás, isso deve ser regra para qualquer público), escolher textos com temas pertinentes para os objetivos de aprendizagem desses alunos PEC-G e, ainda, escolher instrumentos de ensino que favoreçam a aprendizagem exigem certo cuidado, ou seja, atenção, dedicação, cautela etc. Porém não é essa a conotação que se imprime no discurso desses professores. Aparentemente, esse *cuidado* está associado a melindre mesmo, ao medo de que suas ações didáticas possam gerar conflitos em sala de aula; como se choques culturais não fossem algo inerente aos contextos de ensino e aprendizagem – sejam estes culturalmente heterogêneos ou não –, mas sim problemas que deveriam ser evitados.

Sobre essa questão, Oberg (1960 *apud* MUÑOZ, 2014) afirma que *choque cultural* consiste em frustrações sofridas pelos sujeitos que vivem ou desenvolvem suas atividades (pessoais e profissionais) em um contexto cultural distinto do seu. Esta situação vital, complementa o autor, produz uma série de reações psicológicas que afetam o desenvolvimento da vida cotidiana, como a tensão, a impotência, o clima de rechaço, a desorientação, a sensação de perda ou a surpresa. Para Alsina (2012), essas reações têm sua principal motivação nos encontros culturais frustrados, também conhecidos como *interferências interculturais*. O uso destas, no contexto de desenvolvimento dos estudos de comunicação intercultural, tem se difundido para fazer referência às interferências necessárias no processo de aquisição de uma competência intercultural e, no geral, no processo de socialização que se estende ao longo da vida da pessoa.

Sob uma perspectiva pedagógica, Muñoz (2014) defende a posição segundo a qual os choques culturais/interculturais não devem ser considerados como algo

negativo, mas como parte do processo de aquisição da competência intercultural de alunos e professores de LE e L2. O autor argumenta que essas experiências são necessárias porque formam parte do processo completo de formação, do mesmo modo que se consideram os erros linguísticos como parte positiva da aprendizagem. Vê-se, portanto, que aos professores que atuam nas turmas PEC-G/UFGA falta uma conscientização maior acerca do papel do choque cultural no processo de ensino e aprendizagem de PLE, o que, por um lado, evidencia lacunas na formação docente inicial, e por outro, corrobora os impactos negativos da escassez de documentos prescritivos, no âmbito do trabalho desses professores, que orientem minimamente seu agir em ambientes plurilíngues e pluriculturais, conforme enfatizamos em 4.1.1, quando tratamos da dimensão prescrita do trabalho docente.

Outra visão que evidenciamos na fala da maioria dos professores foi a de que as turmas culturalmente heterogêneas são mais difíceis de trabalhar, ou seja, trata-se de um público cujo perfil dificulta ou complexifica mais o trabalho do professor. No entanto, diferentemente da visão anteriormente abordada, nesta observamos algumas nuances entre os professores entrevistados. Vejamos o excerto seguinte:

[27] *Excerto de entrevista (Entrevista com P3, questão 6)*

Quando a gente fala em termos culturais, assim... de aspectos de cultura mesmo, de noção de mundo, de moral, de ética... às vezes complica porque são visões diferentes, são bagagens de conhecimento diferentes né... e quando a gente fala do aspecto linguístico mesmo... da interação na língua-alvo... ele é bem mais fácil de trabalhar... e às vezes a evolução é bem mais rápida... (...) então sendo de idiomas diferentes isso facilita... então o aluno não recorre à língua materna... ele é obrigado a recorrer... a utilizar o que ele já sabe, o que ele consegue dentro da sala para falar com o colega e às vezes com o próprio professor né... agora do cultural, por exemplo, em questões de religião, em questão de política, porque como alguns são do mesmo país, têm visões políticas diferentes, tem opiniões políticas diferentes... então isso também pode atrapalhar e, às vezes, os ânimos se alteram e a gente tem que apaziguar (risos).

Em [27], observamos que P3 considera o trabalho nas turmas heterogêneas mais complicado. No entanto, o docente divide seu agir nessas turmas em duas faces: a face linguística e a face cultural. Esta seria a face mais complicada ou mais difícil e aquela a mais fácil. Já havíamos apontado, na seção anterior, quando tratamos do trabalho real de P3, que este docente procede a uma divisão *aula de língua versus aula de cultura* e, novamente, isso se evidencia na análise de seu

trabalho representado. É obvio que, se um docente ministra uma aula *sobre* língua (uma descrição gramatical), não haverá espaço para subjetividades, para a expressão de ideias. Logo, parecerá mais fácil, mas apenas para o professor, que se limitará a expor regras. Para o aluno, não se pode prever o mesmo, principalmente sendo ele estrangeiro e sem conhecimento algum de língua portuguesa, como é o perfil da quase totalidade do alunado PEC-G.

Se se pensa o processo de ensino e aprendizagem de uma língua desse modo, em que a dimensão cultural é dissociada da dimensão linguística – e esta por sua vez se resume à descrição gramatical –, de fato, a face cultural será a mais difícil, pois todos pertencemos a um meio cultural e todos lemos o mundo a partir de nossos parâmetros culturais, o que nos autoriza a ter e a expor nossos pensamentos e posicionamentos acerca de qualquer tópico cultural. Porém, isso não é uma especificidade do contexto de ensino de PLE e muito menos de uma turma plurilíngue e pluricultural, mas reflete a realidade de qualquer sala de aula de língua. Assim, muito provavelmente não se trata aqui de uma questão oriunda do perfil do público, mas do perfil do professor. Situação semelhante percebemos nas declarações de P4 no próximo excerto:

[28] *Excerto de entrevista (Entrevista com P4, questão 6)*

Ele [o público heterogêneo] dificulta [o agir docente] ... porque como eu falei... você tem que pensar em três ou mais possibilidades de explicar aquilo de forma que efetivamente funcione... e quando você tem um grupo único... um grupo homogêneo... você pensa de uma maneira só... é o bastante... (quando todos são brasileiros) você parte do mesmo princípio de que todos têm a mesma referência cultural... todos vão ter a mesma dificuldade, apesar de ter diferenças nessa dificuldade mas elas vão ser bem parecidas... e quando você tem um público heterogêneo, você tem que pensar todo tempo não só na dificuldade, na diferença de uma língua da outra, mas também no fator cultural...

Conforme observado em 4.1.2, P4 compartilha com P3 o *modus operandi* de fragmentar a aula de PLE em aula de língua e aula de cultura, e isso, de certo modo, é reiterado através de seu discurso. No entanto, note-se que, além disso, P4, com vistas a justificar sua opinião de que o perfil heterogêneo dificulta suas práticas de ensino, faz uma comparação com o trabalho em turmas culturalmente homogêneas. Ora, acreditar que as turmas heterogêneas são mais difíceis porque demandam diferentes explicações – em virtude da variedade de línguas-culturas maternas

presentes em sala – e que as turmas homogêneas são mais fáceis porque demandam uma única forma de explicar denota, a exemplo do que apontamos no discurso de P3, muito mais inconsistências no agir de P4, e obviamente em sua formação, do que propriamente uma representação real de uma turma plurilíngue e pluricultural.

Nas declarações a seguir, ainda se evidencia essa visão de uma turma que torna ainda mais complexo o trabalho docente, porém o modo de encarar e de justificar essa suposta característica das turmas heterogêneas toma contornos diferenciados na fala de P5 e P6:

[29] *Excerto de entrevista (Entrevista com P5, questão 6)*

Logo quando eu comecei com o Celpe-Bras, foi um problema bem grande porque eu nunca tinha estudado, eu nunca tinha lido, eu não conhecia esses alunos. Então, tive inclusive alguns conflitos com os alunos, alguns eram machistas e eu não aceitava. Então, até eu me conscientizar que ali eu sou uma mediadora, eu não tenho opinião, eu tenho apenas que mediar o diálogo entre eles, eu tive alguns problemas. Mas hoje eu não vejo mais isso, inclusive, eu uso dessa pluralidade, essa heterogeneidade para tornar a aula mais interessante, quando eles se descobrem, quando eles descobrem que determinada coisa no país deles é diferente no Brasil e é diferente no país, é diferente no país dos colegas. Então, eu acho que isso abre muito o horizonte deles, eles começam a conhecer o Brasil, mas não só o Brasil, com a cultura dos colegas que moram em outros lugares.

[30] *Excerto de entrevista (Entrevista com P6, questão 6)*

Ele é trabalhoso, mas não no sentido de dificultar, porque eu acho que em público homogêneo também pode ter muitas dificuldades. Eu posso dizer que o público heterogêneo, ele é um pouco mais trabalhoso, um pouco mais melindroso, se eu posso dizer assim. Acho que os aspectos culturais, no início do curso, acho que é normal... quando tu tens um público homogêneo, praticamente o choque cultural é o mesmo, mas quando tu tens um público heterogêneo, tu tens choques culturais dessas diferentes culturas. Mas, em termos do ensino e da aprendizagem da língua, eu acho que facilita, porque os alunos, eles são obrigados a usar o português em sala de aula, tem um certo momento em que eles precisam usar, principalmente se o professor propicia as atividades em que eles têm que falar português, então, isso facilita bastante um público heterogêneo.

Observe-se que tanto P5 quanto P6 não fazem afirmações categóricas de que as turmas PEC-G são mais fáceis de lidar ou que dificultam o agir docente. P5, por exemplo, associa seu melhor desempenho ao tempo de sua vivência laboral nesse

ambiente didático. Segundo o próprio docente, ele inicialmente tinha problemas, principalmente por conta do comportamento machista de alunos de certas culturas, mas depois foi percebendo que isso fazia parte do processo de ensino e aprendizagem em contextos de ensino marcados pela interculturalidade e passou a se valer exatamente dessa diversidade linguístico-cultural para deixar suas aulas mais interessantes. Isso, conseqüentemente, revela outra variável no que diz respeito à visão dos professores aqui em discussão: a experiência docente.

P6, por sua vez, admite serem as turmas heterogêneas mais trabalhosas, mas que isso não implica dificuldade. Tal afirmação sinaliza tratar-se de um público que exige um agir docente ancorado numa verdadeira planificação, a qual necessita estar alicerçada, sobretudo, nos pressupostos de uma abordagem intercultural no ensino de LE. Isso, obviamente, requer, além de uma vivência pedagógica nesse contexto de ensino, uma formação docente que possibilite a reflexão, a planificação e ação junto a turmas heterogêneas de PLE.

Destaca-se, também, nas declarações de P6 que o perfil heterogêneo facilita o ensino e aprendizagem da língua. Porém, distanciando-se do posicionamento de P3 e P4 quanto a esta questão, o docente P6 acredita que tal facilidade reside no fato de a diversidade de culturas em sala conduzir os aprendentes a um uso mais constante da língua portuguesa no transcorrer das aulas, gerando, portanto, aprendizagem. Esse posicionamento é também percebido no discurso de P7:

[31] *Excerto de entrevista (Entrevista com P7, questão 6)*

Eu acho que [o perfil heterogêneo] facilita... quando você traz uma discussão para a sala de aula, onde cada um pode, de alguma forma, buscando no seu conhecimento, a partir da sua cultura, do seu país é... falar sobre um assunto... eu acho que facilita... às vezes tem um aluno que... que ele não quer falar sobre os problemas sociais que existem no país dele, mas ele adora falar... um detalhe específico.

Note-se que, embora P7 expresse, como vemos em [23], uma visão de que as turmas plurilíngues e pluriculturais são conflituosas, este não considera que esse tipo de público dificulte o trabalho do professor. Pelo contrário, o docente afirma que o perfil heterogêneo facilita o trabalho de sala de aula sem estabelecer, em consonância com P5 e P6, uma dissociação entre dimensão linguística e dimensão cultural/intercultural no ensino de LE, enfatizando apenas como a pluralidade cultural

propicia a expressão dos alunos na língua alvo a respeito dos temas diversos abordados em sala de aula.

As nuances a que nos referimos anteriormente se evidenciam exatamente nessa variação de justificativas para se considerar turmas linguística e culturalmente heterogêneas como mais difíceis para um professor. Observe-se que, com exceção de P7 – que afirmou sem ressalvas que são turmas que facilitam o agir docente –, os demais professores afirmaram encontrar algum tipo de dificuldade no trabalho com essas turmas.

Sintetizando, para P3 e P4 o público heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural facilita o ensino da língua (descrição gramatical), mas dificulta o ensino da cultura. Já para P5, esse perfil dificulta, de modo geral, o trabalho do professor menos experiente, pois só com o passar do tempo é que começou a perceber a importância dessa pluralidade cultural para o aperfeiçoamento de suas práticas. P6, por fim, considera que não se trata de um perfil de turma difícil, apenas mais trabalhoso, pois requer mais do docente (a partir de nossa interpretação, esse “mais” se refere à experiência e formação). Esse docente destaca que esse perfil, por um lado, exige sim mais trabalho por parte do professor porque se configura como um público mais suscetível ao choque cultural, mas que, por outro lado, incentiva os aprendentes a se comunicarem mais na língua-alvo, propiciando, portanto, práticas de ensino voltadas para a língua em uso.

Não obstante as ponderações que fizemos ao discutir, aqui, as representações mais gerais acerca das turmas heterogêneas expressadas pelos docentes entrevistados, há de se assumir que, sob o olhar desses professores, as turmas PEC-G são conflituosas ou propensas ao choque cultural e que, guardadas todas as ressalvas, constituem também um público mais difícil para planificação das práticas de ensino. Assim, essa realidade apontada, em certa medida, acaba homologando tanto as fragilidades, quanto os aspectos positivos do agir desses docentes, como aliás salientamos ao longo da análise do trabalho prescrito e do trabalho real.

Como se viu, duas questões importantes foram novamente abordadas com vistas a compreender tais representações, quais sejam: a vivência pedagógica na sala de PLE plurilíngue e pluricultural e as influências da formação acadêmica do docente.

Por meio dessas duas questões supramencionadas é possível compreender as dissonâncias apontadas, de modo geral, nas representações dos professores

sujeitos da pesquisa no que diz respeito às turmas heterogêneas. Conforme já afirmamos anteriormente, aparentemente, os docentes P1, P2, P3 e P4 compartilham os mesmos princípios didático-metodológicos, os quais não se coadunam com os de P5, P6 e P7, que têm perfis docentes equivalentes, indicando, pois, diferenças significativas de repertório didático no conjunto desses professores. Ora, se temos nesse contexto uma variação de repertórios didáticos, o entendimento do que é língua, ensino de língua, cultura, interculturalidade, culturas educativas etc. também será variado, o que tem como consequência incontornável a diversidade nas representações desses professores. No entanto, essa diversidade não se restringe ao modo como cada docente representa uma turma plurilíngue e pluricultural. Ela está presente, ademais, e talvez de forma mais acentuada, na representação que cada um desses docentes tem do trabalho que realiza nessas turmas, conforme enfatizaremos na sequência desta seção.

4.1.3.2 A representação das ações docentes nas turmas PLE/PEC-G/UFGA

Quando iniciamos nossa análise do trabalho representado dos professores sujeitos de nossa investigação, focalizamos o que representaria para eles um grupo de alunos plurilíngue e pluricultural ou, melhor dizendo, como eles viam as turmas PLE/PEC-G/UFGA em que atuavam, pois, conforme já explicitamos, isso influencia no modo como o professor delinea as suas práticas. Não obstante, nas reflexões a seguir, enfatizamos, mais precisamente, como esses docentes representam seu agir docente nesse contexto, isto é, qual a visão que têm das ações didáticas efetivamente realizadas por eles em sala de aula.

De acordo com o que afirmamos anteriormente (ver Cap. 1), o agir docente, na perspectiva que fundamenta este estudo, constrói-se na confluência de um projeto e uma interação com os alunos e, ademais, nas concepções que os professores possuem acerca de sua prática profissional (CICUREL, 2011). Dessa feita, para analisarmos o trabalho representado dos professores participantes desta pesquisa, concentrar-nos-emos, pois, em duas questões-chave que consideramos coadunarem-se com o conceito supracitado e que, oportunamente, emergiram aquando da entrevista com esses docentes, quais sejam: a planificação das ações docentes e a orientação metodológica.

Inicialmente, focalizamos a primeira questão em nossas análises do trabalho representado, a saber, a planificação das ações docentes. Para tanto, lançamos mão dos seguintes excertos das entrevistas:

[32] *Excerto de entrevista (Entrevista com P2, questão 3)*

o nosso trabalho... ele normalmente ele vai... ser... baseado no livro didático... seguindo a ordem né do programa que a gente tem no livro didático e naquilo que a gente prepara inicialmente como um cronograma... dividindo as unidades... e trabalhando os assuntos do livro..., mas não entram apenas as informações do livro... a gente pode trazer informações de outros manuais... enfim, propostas que possam ser formuladas... para aquele assunto específico... não apenas o manual... mas normalmente segue-se o que foi visto no cronograma inicial no início do ano... de acordo com os assuntos tratados no livro didático...

[33] *Excerto de entrevista (Entrevista com P3, questão 3)*

Assim... as aulas são baseadas no guia, né... no livro né... Novo avenida Brasil... então as minhas aulas a gente preparava, cada professor trabalhava uma habilidade, trabalhava um dia da semana... e as que me competiam eu me baseava pelo livro... e ia fazendo de acordo com o que era programado... que todos os professores tinham planejado... na verdade nós todos nos reunimos, no início, para planejar... para fazer o planejamento de como ia ser trabalhado né...

É evidente, nas declarações de P2 e P3, respectivamente nos excertos [32] e [33], a forte influência que o manual didático exerce nas práticas desses docentes. Mais evidente ainda é a naturalidade com que esses docentes aceitam o controle que esse documento prescritivo tem sobre seu trabalho. De fato, há uma visão entre os professores que atuam nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA – e isso não se restringe a esses dois docentes – de que a planificação de suas aulas deve corresponder àquela proposta pelo manual didático, ou seja, estes parecem acreditar que suas ações docentes são (ou devem ser) correlatas a tudo o que prevê esse instrumento de ensino. A presença de certos modalizadores no discurso desses professores ao falarem de suas ações em sala – tais como o advérbio *normalmente* em “o nosso trabalho... ele *normalmente* ele vai... ser... baseado no livro didático... seguindo a ordem *né* do programa que a gente tem no livro didático”

e o marcador discursivo interativo *né* em “Assim... as aulas são baseadas no guia, *né*... no livro *né*... Novo avenida Brasil...” –, utilizados, muito provavelmente, com vistas a gerar uma ideia de generalização ou de tipificação de ações, ou mesmo com uma intenção velada de pedir a aceitação do interlocutor-entrevistador quanto a sua representação (de modo hipotético: *É normal, né?! Que nosso trabalho seja ancorado no manual didático*), reforça esse nosso argumento. De todo modo, a despeito dessa dependência do manual didático, vemos como congruente essa representação que P2 e P3 têm de seu trabalho – isto é, que seu agir docente parte de uma planificação cujo fio condutor é o manual Novo Avenida Brasil – com sua dimensão real. Embora tenhamos ressaltado na análise do trabalho real haver uma diferença entre o trabalho de P2 e P3 (o primeiro focaliza bastante os conteúdos gramaticais em suas aulas e com uma abordagem tradicional e o segundo, apesar de ainda focalizar muito a gramática, dedica parte de sua aula à apropriação de funções comunicativas e à prática da oralidade), suas ações refletem basicamente o que sugere o manual didático.

No excerto seguinte, percebemos ainda essa autoridade do manual didático; no entanto o docente P1 faz alusão a outro elemento concernente à planificação das ações docentes: o planejamento do curso.

[34] *Excerto de entrevista (Entrevista com P1, questão 3)*

na época nos tínhamos um planejamento...então eu obedecia esse planejamento..., mas eu não me prendia ao livro. eu buscava outras fontes... trabalhava com música... trabalhava com jogos, com atividades diversas... de maneira a tornar a aula mais atrativa. então meu planejamento era... era pensando no aluno, à medida que eu conhecendo a dificuldade de cada um, a origem de cada um... a língua, o país... então eu procurava fazer... uma aula bem personalizada... tentava né?!

Em [34], observe-se que P1 enfatiza que suas ações obedeciam às orientações do planejamento da coordenação do curso, mas que não se prendia ao livro. Vemos, pois, uma incoerência nessa assertiva dele, uma vez que, como já mostramos em 4.1.1, os planejamentos dos anos de 2013 e 2014 – anos em que P1 atuou nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA – são tão somente um espelho da organização didática do manual Novo Avenida Brasil, porém com uma divisão de acordo com os dias da semana. Portanto, é impossível seguir fielmente esses planejamentos sem estar seguindo o referido manual didático.

O discurso de P1 evidenciou que este acredita que uma *boa* aula de PLE não deve ser ancorada no livro didático. Evidenciou, ademais, que este docente tem uma representação de que sua aula se distancia desse perfil que, para ele, é *negativo*. Ao afirmar, por exemplo, que “buscava outras fontes... trabalhava com música... trabalhava com jogos... com atividades diversas... de maneira a tornar a aula mais atrativa”, vemos uma pretensão de validade a essa sua representação junto ao interlocutor-entrevistador. No entanto, embora tenhamos registros de observações de aulas nas quais, de fato, P1 se valia de músicas e de outros instrumentos de ensino para dinamizar suas aulas, estas, a rigor, mantinham a essência das aulas realizadas com o manual; ou seja, mesmo quando não trabalhava diretamente com o manual didático, suas aulas continuavam sendo um reflexo desse instrumento, sobretudo de seus conteúdos gramaticais. Para corroborar essa nossa percepção, basta retomar a aula de P1 que analisamos em 4.1.2, quando tratamos de seu trabalho real: o docente levou para sala as tirinhas da Mafalda, utilizou Power Point, porém, no fim das contas, o intuito era apenas desenvolver um conteúdo gramatical (os pronomes) indicado no manual didático, sem utilizá-lo.

Há, também, no discurso de P1, em [34], mais uma representação de suas próprias ações em sala de aula: a de que seu agir docente parte de uma planificação que considera as necessidades de aprendizagem dos aprendentes. Isto se evidencia, pois, quando P1 afirma que “meu planejamento era... *era pensando no aluno*, à medida que eu conhecendo a dificuldade de cada um, a origem de cada um... a língua, o país... então eu procurava fazer... uma aula bem personalizada...”. Essa mesma representação emerge, também, nas declarações de P4, no excerto a seguir:

[35] *Excerto de entrevista (Entrevista com P4, questão 4)*

creio que o material didático, ele serve como um guia né... para ter uma certa continuidade, uma certa sequência... mas eu sempre pegava o tópico e tentava não usar só que estava no livro, mas trazer algo que tivesse correlação, algo que fosse de interesse deles... sempre no começo da aula, *eu sempre fazia uma espécie de questionário, como se fosse uma minientrevista tendo o que eles gostam, os tópicos que eles gostavam, que não gostavam... e as dificuldades, para eles escreverem mais ou menos quais eram as principais dificuldades, então eu tentava trabalhar em cima disso junto com o livro... não só a parte de gramática mas o que eles tinham necessidade de aprender...*

No que concerne às representações do trabalho realizado de P1, já não nos cabe dúvida, em vista do que vimos analisando ao longo deste estudo, de que ele destoa totalmente da face real do trabalho desse docente. Portanto, dizer que suas aulas são pensadas a partir do país e da língua de cada aluno presente em sala, ou seja, que ele leva em consideração o perfil plurilíngue e pluricultural da turma para delinear suas ações didáticas pode ser considerado – guardadas as devidas ressalvas –, por um lado, uma estratégia de preservação de face e, por outro, simplesmente uma ingenuidade, quiçá, resultante de uma formação docente ainda em andamento e/ou muito lacunar. Em relação ao que afirma P4, em [35], vemos uma similaridade grande com as declarações de P1. Observe-se que o docente enfatiza que não se limitava ao manual didático e que suas escolhas didáticas partiam das dificuldades de aprendizagem declaradas pelos alunos previamente. Não duvidamos, obviamente, da existência desse questionário citado pelo professor, embora não tenhamos tido acesso a ele. No entanto, a análise que realizamos do trabalho real desse docente, de modo geral, não se coaduna com a representação que P4 tem de seu agir docente. Conforme já pontuamos em 4.1.2, P4 compartilha com P1 e P2 um perfil de práticas de ensino de PLE fortemente ancorado na gramática tradicional e que tem o manual didático Novo Avenida Brasil como seu único direcionamento, o que reforça a incongruência entre as dimensões real e representada do trabalho desses docentes.

Seguindo o entendimento de Cicurel (2011), reiteramos que todo e qualquer curso deve ser precedido de um plano que pode ser, ora preciso, ora apenas um esboço; mas o professor nunca irá partir do zero. De certo modo, vemos isso refletido no trabalho de P1, P2, P3 e P4, pois, admitindo eles ou não, as ações desses docentes partem, no mais das vezes, do manual didático adotado no curso, notadamente de seus conteúdos gramaticais, e dali pouco avançam. O manual aparece, portanto, como a base da planificação e da prática docentes. Ora, a grande dificuldade que aí se instala é a de que a planificação de um agir docente, em hipótese alguma, é equivalente às unidades que compõem um manual didático, vai muito mais além. Cicurel (2011), a título de exemplo, considera que uma ação planificada envolve, entre outras coisas, a conformidade a um programa, a definição de objetivos, de metas etc, enfatizando, pois, que à ação do professor subjazem elementos importantes que devem lhe servir como horizonte. Em consonância com

essa ideia, Santa-Cecilia (2000) explica que, no contexto de ensino de LE, a planificação guarda uma relação direta com:

a análise de necessidades, a definição de objetivos, a seleção e gradação dos conteúdos, a seleção e gradação das atividades e os materiais de aprendizagem, e a determinação dos procedimentos de avaliação. Poderíamos dizer que o *desenvolvimento* do curso se produz na medida em que vão se adotando e aplicando as decisões correspondentes a cada um destes processos. (SANTA-CECILIA, 2000, p. 11) ⁷⁵.

Pelo exposto, vê-se que a planificação envolve inúmeras faces. Algumas delas, inclusive, até aparecem no trabalho representado dos professores supracitados, tais como a análise de necessidades dos aprendentes, a definição de objetivos de aprendizagem e a seleção de conteúdos. Porém, como nossa análise já evidenciou anteriormente, há um hiato entre a visão desses docentes acerca de suas ações de ensino nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA e o trabalho real na sala de aula.

Ainda focalizando a questão da planificação das ações de ensino na análise do trabalho representado dos professores de nossa pesquisa, voltar-nos-emos, na sequência, para as declarações dos docentes P5, P6 e P7 a esse respeito. Observe-se, para tanto, os seguintes excertos:

[36] *Excerto de entrevista (Entrevista com P5, questão 3)*

(...) no momento do livro, quando nós estamos trabalhando com o livro, eu sigo o tema do livro. E esse ano, eu comecei, a partir de maio, quando eu saí do livro, eu peguei aqueles temas que sempre vem nas provas do Celpe-Bras que tem as categorias dos assuntos que eles abordam geralmente, então eu peguei esses temas. Eu sempre busco unir um tema ao outro para que fique um grande contínuo. Por exemplo, eu comecei com relacionamento, aí no momento do relacionamento, falamos de relacionamento na internet, falamos da internet, depois da internet, hoje, eu falei sobre os perigos da internet, depois eu vou falar sobre profissão, mas tudo num grande contínuo.

⁷⁵ No original: “el análisis de necesidades, la definición de objetivos, la selección y gradación de los contenidos, la selección y gradación de las actividades y los materiales de aprendizaje, y la determinación de los procedimientos de evaluación. Podríamos decir que el *desarrollo* del curso se produce en la medida en que se van adoptando y aplicando las decisiones correspondientes a cada uno de estos procesos”.

[37] *Excerto de entrevista (Entrevista com P6, questão 3)*

(...) Como eu estou nesse curso desde o início, eu passei por várias etapas... de trabalhar só com livro didático, de trabalhar só com escrita, de trabalhar só com oral. Então, realmente depende do foco do meu trabalho no momento. Então, se for com o livro didático, eu vejo o que tem no livro, procuro ver... tento imaginar quais são as dúvidas que vão surgir, a partir daquele conteúdo do livro. Se for com a escrita, como a gente trabalha mais com o material do Celpe-Bras, então ver quais são as características do gênero, ver como é que a gente pode ensinar as características do gênero. E da oralidade, tentar elaborar atividades para fazer com que os alunos falem.

Embora ainda haja menção ao manual didático em [36] e [37], P5 e P6 não evidenciam um trabalho representado cujas bases estejam assentadas nesse instrumento de ensino. Tanto P5 quanto P6 assumem utilizar o manual Novo Avenida Brasil nos primeiros meses do curso, porém inferimos que se trata muito mais de uma observância à orientação da coordenação do curso, conforme já explicitamos na seção anterior, do que exatamente a uma limitação teórico-metodológica desses docentes. A análise do trabalho real de P5, P6 e P7 revelou certa autonomia desses professores para tomar suas decisões didáticas, ou seja, evidenciou-se que sua planificação de ações de ensino não estava ancorada apenas no manual supracitado. Desse modo, enxergamos um trabalho representado condizente com o trabalho real analisado.

No entanto – é preciso ponderar – também não podemos afirmar veementemente, nem tampouco é esta nossa intenção aqui, que o trabalho representado que percebemos no discurso de P5 e P6 corresponde a uma perfeita antítese daquele percebido no de P1 e P4, os quais, como se viu, acreditam serem suas ações de ensino oriundas de uma planificação que, entre outras coisas, toma por base a língua e a cultura de cada aprendente ou mesmo suas necessidades específicas de aprendizagem para, por exemplo, definir conteúdos e instrumentos de ensino, o que, a bem da verdade, não ocorre. Na realidade, no discurso de P5 e P6 não há, sob nosso ponto de vista, nenhuma evidência de representação – intencional ou em decorrência de carência de formação teórico-metodológica – diferente do que efetivamente ocorre em sala. Como facilmente se percebe na fala desses professores, e também na análise da dimensão real de seu trabalho, seu agir docente segue, explicitamente e com mais regularidade, uma planificação baseada nas diretrizes do Exame Celpe-Bras. Essa mesma representação do agir docente

nas turmas de PLE/PEC-G/UFGA vemos emergir de maneira mais enfática nas declarações de P7, a seguir:

[38] *Excerto de entrevista (Entrevista com P7, questão 4)*

Então... os objetivos desses alunos é o exame Celpe-Bras... então todo o foco do meu trabalho é relacionado com o exame Celpe-Bras... por exemplo, se eu tivesse um grupo de português língua estrangeira que não fosse realizar o exame Celpe-Bras, provavelmente eu trabalharia a produção de escrita de forma diferente... (...) só que o Celpe-Bras é um EXAME... como todo exame ele tem uma espécie de... de receita... então você tem que seguir essa receita... (...) eu posso dizer que os alunos já escrevem.. eu posso dizer... mas eu digo que eles ainda não escrevem para o exame Celpe-Bras... e isso é normal, já que eles não estavam trabalhando, talvez, diretamente para o Celpe-Bras... (...) então eu penso muito nisso... qual o objetivo de aprendizagem do próprio aluno?! Passar no Celpe-Bras... tá entendendo?! Então eu tenho que de alguma forma direcionar dessa maneira...

É impossível não notar, de pronto, o trabalho representado de P7 nas turmas de PLE heterogêneas. As sete ocorrências de “Celpe-Bras”, apenas em [38], mais que denota a visão das ações que esse docente desenvolve em sala. Diferentemente de P5 e P6 que se permitem vez ou outra recorrer ao manual didático, P7 considera como sua única base de planificação das ações de ensino as diretrizes do exame Celpe-Bras. A despeito disso, e a exemplo do que observamos na análise das representações de P5 e P6, consideramos sua visão do trabalho realizado coerente com a dimensão do trabalho real por nós analisada na seção anterior.

Após analisarmos as declarações dos sete professores de nossa pesquisa, concluímos que, embora haja uma dissonância sistemática entre o trabalho representado e o trabalho real dos docentes P1, P2, P3 e P4 e que essa dissonância não seja recorrente entre os docentes P5, P6 e P7, arriscamos afirmar que esses dois grupos de professores compartilham algo em comum: o discurso de cada um desses coletivos revela que, enquanto para o primeiro grupo apenas um agir docente avaliado pelo manual didático é suscetível de conferir legitimidade ao seu trabalho na sala de aula, para o segundo grupo, esse mesmo papel cabe às diretrizes do exame Celpe-Bras. Em suma, cada um desses coletivos segue, com regularidade, um documento prescritivo específico, o que, sob nossa análise, não se configura como um problema. Ora, sabemos que, adequadas ou não aos públicos,

as prescrições constituem uma dimensão do trabalho docente da qual não se pode prescindir; porém nossas análises mostram que nem o Manual Novo Avenida Brasil, nem as diretrizes do exame Celpe-Bras trazem orientações que fundamentem uma planificação de ações docentes num grupo marcado pela pluralidade linguístico-cultural. Isso, sim, consideramos um problema.

Dando continuidade à análise do trabalho representado dos professores desta pesquisa, dirigimos nossa atenção, nos próximos parágrafos, à segunda questão-chave – que anunciamos no início desta discussão – que também envolve essa dimensão do trabalho docente aqui em foco, qual seja: a orientação metodológica.

Conforme vimos defendendo ao longo desta tese, para empreender uma investigação cujo escopo seja o agir do professor na sala de aula de PLE plurilíngue e pluricultural é imprescindível refletir sobre os diferentes saberes que, potencialmente, fundamentam suas práticas de ensino. Anteriormente, quando focalizamos a planificação, muitos dos saberes (ou mesmo a ausência destes) que podem compor o repertório didático dos professores investigados, em certa medida, emergiram; porém, ao focalizar especificamente a orientação metodológica, quando da análise de seu trabalho representado, pudemos evidenciar de forma mais clara a visão que cada um desses docentes tem de suas ações em sala de aula. Na sequência, analisaremos excertos da entrevista com os docentes que versam especificamente sobre orientação metodológica.

[39] *Excerto de entrevista (Entrevista com P1, questão 10)*

eu acredito muito na perspectiva acional (...) eu descobri que de maneira empírica eu estava colocando isso em sala de aula... mas ela não deve ser a única alternativa... a gente deve beber de outras fontes... tendo uma perspectiva que vai nortear... que vai nos influenciar..., mas nunca fechar num só conteúdo num só contexto... nós podemos sim, volto a dizer, beber de outras fontes... porque, como eu costumo dizer, são varias cabecinhas, vários rostinhos ali... então a gente tem que pensar em cada um ... tem aquele aluno que é mais oral, aquele aluno que pega de ouvido... então cada um tem uma habilitação... são inteligências múltiplas né...

Observe-se que, em [39], P1 segue expressando uma visão de suas ações docentes que, simplesmente, em nada se aproxima do que efetivamente realizou em sala de aula. Não se pode questionar, obviamente, sua crença no potencial da perspectiva acional no ensino de LE, porém é altamente discutível sua *descoberta*

de que essa orientação metodológica, de maneira empírica, embasava suas práticas. Ora, apenas para apontar uma das muitas incoerências dessa afirmação, na perspectiva acional, o aprendente é considerado como um ator social que é levado a realizar *tarefas* na língua-cultura alvo. Ademais, vale lembrar, a noção de tarefa, no âmbito desta orientação metodológica, é definida como “qualquer ação 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 objetivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30). Em vista disso, cabe-nos reiterar que não houve registro de práticas de P1 que se configurassem como algum tipo de sequência didática com vistas à consecução de uma tarefa final, mas tão somente atividades, sobretudo gramaticais, contidas e/ou baseadas no manual didático adotado no curso. Portanto, podemos afirmar categoricamente que P1 não segue a perspectiva acional como orientação metodológica. No entanto, apesar de haver evidências de que este segue pressupostos do método Gramática/Tradução, tampouco conseguimos afirmar isso com convicção, uma vez que nem suas ações, nem seu discurso sobre suas ações nos permitem delinear com o mínimo de precisão as concepções que subjazem o seu agir docente. Realidade semelhante a essa percebemos nas declarações de P2, no excerto seguinte:

[40] *Excerto de entrevista (Entrevista com P2, questão 10)*

olha... por acreditar nessa questão sociointeracionista, da questão do uso da língua... eu acredito que trabalhar a língua em uso seja muito importante.... trabalhar os gêneros textuais seja muito importante..., mas eu acho que essa não é a única forma de suprir a necessidade do aluno PEC-G. a gente precisa também trabalhar a gramática, não temos como fugir da gramática... mesmo que ela não seja trabalhada de uma forma isolada.... ela precisa ser trabalhada no interior do texto... a gente tem que, enfim, partir pro texto, pras leituras, pras situações que se apresentam no texto... e a partir daí, então, trabalhar a gramática... é importante também essa questão de ampliação do vocabulário, né... do léxico... então é importante também ter essa visão de leituras... de trabalho com a gramática e da interação... do uso... da comunicação... eu acredito que se trata de uma abordagem mais comunicativa mesmo...

Note-se que, em [40], P2 destaca em sua fala uma série de termos e/ou expressões referentes a saberes/perspectivas teóricas, de certo modo, comuns a quem trabalha na área de LE, tais como *questão sociointeracionista*, *língua em uso*,

gêneros textuais, gramática, gramática e interação e abordagem comunicativa. Tendo em vista o conjunto de sua fala e, ainda, a análise de seu trabalho real, somos levados a inferir que P2 apenas enunciou uma série de categorias teóricas do âmbito do ensino aprendizagem de LE sem, aparentemente, ter uma noção clara da relação de tudo isso com o trabalho que, de fato, realiza em sala de aula. Essa ação, muito provavelmente, pode ser também uma estratégia de preservação de face ou decorrente de lacunas na formação desse docente, tal como consideramos anteriormente na análise do trabalho representado de P1.

O que se percebe nessa fala de P2, em [40] – e isso nos parece bem coerente com o perfil desse docente, o qual vimos delineando ao longo deste capítulo de análise – é a ênfase dada à gramática em suas ações didáticas. Senão vejamos: “Eu acredito que trabalhar (...) os gêneros textuais é importante”, ressalta o docente inicialmente; porém, na sequência, argumenta “mas eu acho que essa não é a única forma de suprir a necessidade do aluno PEC-G... a gente precisa também trabalhar a gramática, não temos como fugir da gramática... mesmo que ela não seja trabalhada de uma forma isolada... ela precisa ser trabalhada no interior do texto” e conclui afirmando que “se trata de uma abordagem mais comunicativa mesmo”. Assim, apesar da forma confusa como sinaliza, a priori, adotar a perspectiva dos gêneros textuais em suas ações e, curiosamente, ao final, afirmar que estas são, na verdade, ancoradas na abordagem comunicativa, a análise do trabalho representado de P2 – pelo menos no que se refere à importância dada por este docente ao desenvolvimento de tópicos gramaticais na sala de PLE/PEC-G – dialoga em certa medida com seu trabalho real, conforme já havíamos apontado anteriormente.

No entanto, assim como no caso de P1, a análise das ações e do discurso de P2 não nos permitiu precisar sua orientação metodológica, efetivamente. Permitiu-nos, apenas, refutar que este docente, no decurso de suas ações de ensino, tenha adotado os gêneros textuais (ou sequências didáticas com esses gêneros) como instrumento de ensino e que a abordagem comunicativa tenha sido sua orientação metodológica. Na verdade, no que concerne às teorias subjacentes no agir docente de P1 e P2, cabe-nos tão somente reiterar que as ações desses professores refletem uma concepção de língua e de seu ensino bastante tradicional e com um forte apelo à gramática normativa.

Nos excertos, a seguir, a análise do trabalho representado de P3 e P4 nos evidenciou dois diferentes pontos de vista no que diz respeito à orientação metodológica desses docentes no trabalho com as turmas PLE/PEC-G/UFPA:

[41] *Excerto de entrevista (Entrevista com P3, questão 10)*

É a abordagem comunicativa sempre né... pelo menos é a que está dentro dos parâmetros do Celpe-Bras.... porque o Celpe-Bras exige né... ele é uma prova em que se é avaliado as habilidades comunicativas do aluno né... na teoria é assim né (risos)..., mas ele realmente é... ele é voltado para as habilidades comunicativas... então a gente tem que privilegiar o aspecto comunicativo e não muito a questão gramatical..., mas sim a intenção e a proficiência com que o aluno utiliza essa nova língua...

[42] *Excerto de entrevista (Entrevista com P4, questão 10)*

Quanto ao PEC-G... como é uma turma bem peculiar né... eles têm um objetivo específico... eles têm o seu objetivo em um curto prazo né... isso depende muito do esforço dele e, na verdade, é algo que mexe com a vida deles... (...) como eles tem de fazer uma prova e ela exige um conhecimento mais gramatical... com conhecimento de produção, com conhecimento de normas etc... então eu creio que uma abordagem mais gramatical é necessária... à medida que a linguagem comunicativa eles conseguem fora... e não deixar de lado a parte comunicativa, mas focar no que eles precisam que é um pouco mais de estrutura... e um pouco mais de atividades que eles possam ser expostos a diferentes sotaques... porque a prova também exige isso... que eles sejam expostos às diferentes culturas dentro do Brasil...

Observe-se que, enquanto P3 defende a necessidade de uma abordagem mais comunicativa, em razão do exame a que os alunos irão se submeter, o Celpe-Bras; P4, valendo-se do mesmo argumento, advoga a favor de uma abordagem, segundo ele, mais gramatical. Guardadas algumas ressalvas (sobretudo no caso de P3), se retomamos a análise do trabalho real desses dois docentes, não há, no que diz respeito à orientação metodológica subjacente nas ações de cada um desses professores, nenhuma grande contradição com seu trabalho representado aqui em foco. No entanto, cabe destacar que, a rigor, nenhum dos dois tem toda razão. Na realidade, o que se percebe é um desconhecimento desses dois docentes acerca da natureza do exame Celpe-Bras.

Ora, retomando Rodrigues (2006), esse exame foge às regras dos exames de proficiência que avaliam as quatro habilidades separadamente, avaliando-as de modo integrado e com base em situações reais de comunicação. Ademais, esse exame não busca “aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre gramática e o vocabulário, mas a capacidade de uso dessa língua” (BRASIL, 2013, p.4). É exatamente por isso que o Celpe-Bras adota o enfoque por tarefas, haja vista que este permite avaliar se o examinando possui a proficiência linguística, o conhecimento cultural (de práticas culturais) e o uso apropriado de estruturas (ou gêneros) do discurso (HUBACK, 2012). Assim, embora o posicionamento de P3 nos pareça razoável, não há nada nas diretrizes do exame, ou nos estudos que versem sobre este, que justifique considerar a abordagem comunicativa como a mais adequada para orientar as ações, nas turmas de PLE/PEC-G, com vistas a preparar para o exame Celpe-Bras; menos, ainda, que justifique uma abordagem “mais gramatical”, principalmente sob o pretexto de que a sala de aula é o lugar legítimo para isso, haja vista que os aprendentes já conseguem se apropriar das habilidades de comunicação em PLE “fora” do ambiente institucional, conforme, e talvez de modo ingênuo, argumenta P4.

De modo geral, em se tratando da questão da orientação metodológica na análise do trabalho representado dos docentes P1, P2, P3 e P4, vemos ainda uma grande relação com o que identificamos na análise do trabalho prescrito desses docentes, ou seja, o fato de esses docentes terem como principal documento prescritivo o manual didático adotado no curso pode, até certo ponto, justificar essa imprecisão generalizada quanto à orientação metodológica que guia as ações desse grupo de professores. De acordo com o que salientamos em 4.1.1, os autores do Manual Novo Avenida Brasil afirmam, em sua apresentação da obra, que optam “por um método, digamos, comunicativo-estrutural”. Ora, embora as unidades didáticas do material focalizem, de fato, o domínio de algumas funções comunicativas, não identificamos marcas de uma metodologia estrutural. O manual, na verdade, explora notadamente tópicos gramaticais necessários à apropriação das funções comunicativas em foco nas unidades didáticas, fato que nos levou, inclusive, a considerar esse material muito mais de cunho *comunicativo-gramatical* do que *comunicativo-estrutural*. Em suma, o que queremos aqui ressaltar é que, muito provavelmente, os docentes P1, P2, P3 e P4 – todos, diga-se de passagem, com repertório didático ainda em construção e muito lacunar – por terem esse manual

didático como seu principal guia, acabaram tendo o seu agir docente marcado pelas mesmas fragilidades e distorções de ordem didático-metodológicas que esse material apresenta.

Nas declarações de P5, P6 e P7, que analisaremos nos parágrafos seguintes, percebemos uma clareza maior de sua orientação metodológica na visão que estes têm de seu trabalho realizado nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA. Observemos os excertos a seguir:

[43] Excerto de entrevista (Entrevista com P5, questão 10)

Olha... eu vou ser bem sincera... algumas vezes quando eu sinto que pode acontecer, eu tento fazer um acional, mas em geral é muito comunicativo... ou então alguma coisa que esteja ali no meio das duas, estás entendendo?! (...) O objetivo é fazer com que eles se comuniquem, mas que eles saibam que estão se comunicando e que eles vejam que a língua não é o sistema... não é aquilo que está no livro... não é gramática... e acima de tudo que o português não é tão difícil, entendeu? porque eles chegam "ah... porque o português tem muito verbo"... mas o inglês também tem, o francês tem muito mais... (...) Eu não gosto de pensar só em uma metodologia... eu acho que aí entra um pouco de complexidade porque nunca uma metodologia só vai bastar... (...) então eu não acredito em geral que exista, hoje, uma metodologia que seja eficaz... todas as metodologias têm o seu lado bom, tem suas vantagens e tem suas desvantagens... e acho que no lugar de serem, digamos, de excluírem... elas se complementam todas elas... então eu não tenho uma... mas tem as que prevalecem lógico... comunicativa com uns tópicos de acional, mas eu não tenho uma única para te dizer eu uso essa...

[44] Excerto de entrevista (Entrevista com P6, questão 10)

Eu posso te dizer que é uma mistura das abordagens que a gente estuda. A perspectiva acional ou a abordagem comunicativa, talvez até um pouco da tradicional, dependendo do que a lição realmente peça. Já que os nossos alunos estão vindo pra cá pro Brasil, a Perspectiva acional traz a perspectiva de um aluno cidadão do mundo. Ele não é só um aluno de língua estrangeira que talvez vá usar a língua em algum momento que ele vá viajar para outro país. Ele está aqui vivendo uma outra cultura, ele vai ser cidadão estrangeiro no Brasil. Se eu posso dizer em perspectiva de olhar o aluno é realmente a perspectiva acional. Mas em técnicas de ensino, eu acho que a perspectiva acional não traz, eu posso pegar um pouco da tradicional ou da comunicativa.

Observando [43] e [44], nota-se que tanto P5, quanto P6, ao falarem de orientação metodológica, buscam enfatizar que, sob seu ponto de vista, não

há uma orientação específica para fundamentar o agir docente numa turma plurilíngue e pluricultural. De todo modo, ao colocarem em proeminência a abordagem comunicativa e a perspectiva acional, os dois docentes coincidem na perspectiva de que, ao seguirem orientações metodológicas baseadas numa concepção interacional da linguagem, aumentam as probabilidades de atender as necessidades de aprendizagem do aluno PLE/PEC-G.

Diferentemente de P5 e P6, o docente P7 apresenta um posicionamento mais categórico no que diz respeito à orientação metodológica de seu agir docente na sala de PLE/PEC-G:

[45] *Excerto de entrevista (Entrevista com P7, questão 10)*

eu acho que eu sou um pouco cria da perspectiva acional (...) na verdade eu gosto de tudo que é muito eclético e eu não consigo é... trabalhar de forma, digamos, positivista... como uma ÚNICA abordagem né... (...) a perspectiva acional ela é muito aberta, não é? ela é aberta mas ela não é o "pode tudo"... não é bem assim né... existe uma base teórica ali sustentando, mostrando o porquê de tudo... mas eu gosto da perspectiva acional porque ela abre para algumas coisas que eu já achava importante... ela diz que você trabalhar a tradução com mediação... (...) então eu acho que eu sou um pouco mais adepta à perspectiva acional porque eu trabalho muito com a situação... tento trabalhar com a situação mais próxima ao real de uso de uma língua... com documentos autênticos que já é desde a abordagem comunicativa, na verdade não surgiu com a perspectiva acional... mas essa situação de levar o aluno a se ver como um ator social em uma situação próxima do real... realizar tarefas... (...) de um aluno se enxergar como alguém que realmente age no mundo então eu acho que a perspectiva acional ela é adequada sim para esse grupo heterogêneo porque você vai o tempo todo observando, mexendo, mudando... é... fazendo a própria reflexão sobre a sua prática o tempo todo e trabalhando de uma forma um pouco mais flexível... porque você trabalha com tarefas mas você pode também trabalhar com atividades bem gramaticais... porque muita gente, às vezes, fica preocupado pensando "ah, eu tô trabalhando com a perspectiva acional então não devo trabalhar com gramática"... Não é verdade né... (...) agora o problema é se tu parares nas atividades de sistematização e não chegares a realizar tarefas... então essa turma do Celpe-Bras, por exemplo, a gente realiza tarefa o tempo todo... porque? porque é o que eles vão fazer no dia da prova né... já que eles precisam escrever uma carta de opinião, artigo de opinião etc...

Observe-se que, sem muitas ressalvas, P7 afirma orientar suas ações apenas a partir da perspectiva acional e, ainda, que esta é a mais adequada para esse público. Para o docente, além de essa orientação ter a flexibilidade necessária para lidar com a heterogeneidade linguístico-cultural, a noção de tarefa que a perpassa acaba contemplando os interesses do curso, já que seu principal objetivo é a

preparação para o exame Celpe-Bras que, entre outros aspectos, é marcado por adotar o enfoque por tarefas em sua avaliação.

Ora, embora P6 admita a possibilidade de recorrer a uma abordagem mais tradicional, quando necessário, as falas dos docentes P5, P6 e P7, de modo geral, sinalizam uma visão de trabalho docente ancorado, sobretudo, na abordagem comunicativa e na perspectiva acional. No entanto, à diferença do que percebemos na análise do trabalho representado de P1, P2, P3 e P4, no caso de P5 e P6, percebemos serem afirmações conscientes e mais bem fundamentadas nos pressupostos teóricos referentes a essas duas orientações metodológicas do ensino de LE. Essa nossa percepção deriva exatamente da relação que estabelecemos desses discursos e da análise das outras dimensões do trabalho desses docentes, quais sejam, a prescrita e a real. No primeiro caso, definimos que o principal documento prescritivo de P5, P6 e P7 é o manual do examinador do Celpe-Bras, ainda que P6 também siga com regularidade o manual didático adotado no curso. No segundo caso, verificou-se no trabalho real desses docentes que suas ações na sala de PLE são marcadas por um *modus operandi*: a proposição de microtarefas (escritas e orais) com vistas, sempre, à consecução de uma tarefa mais global, fato que nos leva a reiterar que, talvez, suas ações sejam muito mais orientadas pela perspectiva acional do que pela abordagem comunicativa.

Focalizar, pois, a planificação e a orientação metodológica no agir docente, quando da análise do trabalho representado dos professores de nossa investigação, levou-nos a corroborar uma conclusão a que chegamos no momento da análise tanto de seu trabalho prescrito, quanto de seu trabalho real: não foi expressiva, nas representações de ações dos professores entrevistados, a menção ao peso da pluralidade cultural na planificação de seu agir e na determinação de uma orientação metodológica. Salvo raras exceções, no geral, não percebemos na análise das três dimensões do trabalho docente (prescrita, real e representada), a devida importância ao perfil plurilíngue e pluricultural das turmas de PLE/PEC-G da UFPA, indicando que, infelizmente, o principal traço desse público – sua heterogeneidade linguístico-cultural – não tem sido objeto de atenção no ato da elaboração do *projeto de ação* que precede todo e qualquer agir docente (CICUREL, 2011).

Apenas para concluir esta etapa da discussão, vale lembrar que Cicurel (2011) chama a atenção para o fato de que, diferentemente do agir de outros ofícios, no agir docente, há de se levar em conta algumas particularidades inerentes ao

ambiente de ensino e aprendizagem, dentre as quais destacamos as diferentes culturas educativas presentes em sala, seja a do professor, sejam as dos alunos. Ora, se há diferentes culturas presentes em sala de aula, obviamente haverá diferentes culturas de aprendizagem ali presentes e, portanto, isso não pode ser ignorado no momento da planificação do agir docente, sob pena de comprometer o sucesso da aprendizagem e propiciar um ambiente mais suscetível aos desentendimentos de ordem cultural.

De posse da análise, em três diferentes dimensões, do trabalho dos professores por nós investigados, partimos, na sequência deste capítulo, para os próximos passos rumo à consecução dos objetivos pretendidos com esta tese, quais sejam: definir os repertórios didáticos desses docentes e analisar a relação dos impactos da pluralidade linguístico-cultural no agir docente com a natureza desses repertórios.

4.2 OS IMPACTOS DA PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO AGIR DOS PROFESSORES DE PLE/PEC-G DA UFPA: OS REPERTÓRIOS DIDÁTICOS EM FOCO

Na primeira parte deste capítulo, concentramo-nos na análise do agir dos professores das turmas de PLE/PEC-G/UFPA, sujeitos de nossa investigação. Para isso, além de nos valermos das teorias concernentes ao agir docente (CICUREL, 2007; 2011; 2013), recorreremos também aos aportes teóricos da ergonomia de linha francesa referentes, de modo particular, às dimensões da análise do trabalho, quais sejam: o trabalho prescrito, o trabalho real e o trabalho representado (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1983; BRONCKART, 2006; LOUSADA, 2004; AMIGUES, 2004). A partir tanto das reflexões sobre nosso contexto de pesquisa que esse primeiro momento nos proporcionou, quanto propriamente dos resultados que emergiram quando da análise do trabalho dos professores supracitados, levamos a cabo uma discussão acerca dos impactos que a pluralidade linguístico-cultural tem no agir dos professores das turmas PLE/PEC-G da UFPA e, mais precisamente, a influência que os *Repertórios Didáticos* (CICUREL, 2011; CADET, 2005; CAUSA, 2012) exercem nesse processo.

Antes de seguirmos adiante, é fundamental reiterar que nossa análise se assenta, principalmente, na noção de repertório didático de Cicurel (2011). Segundo

esta pesquisadora, esse repertório corresponde a um conjunto de recursos diversificados (modelos, saberes e situações) que embasam as ações de ensino de um professor. Ancoramo-nos também em Causa (2012), que define repertório didático como o conjunto de saberes, saber-fazer e saber-ser pedagógicos de que dispõe um professor para ensinar a língua-alvo a um determinado público e em um contexto específico. Conforme já pontuamos no primeiro capítulo desta tese, consideramos que essas duas definições dialogam bastante, sobretudo porque, tanto numa quanto na outra, há um destaque para o papel dos modelos que, de acordo com Causa (2012), remetem a um conjunto de referências teóricas e práticas que se forjam a partir da experiência pessoal e formativa do professor por impregnação, observação e imitação. Além disso, as duas autoras destacam a importância das culturas educativas na construção e na análise dos repertórios didáticos, o que, afortunadamente, coaduna-se com os nossos propósitos de investigação.

Em diversas passagens de nossa análise acerca do agir docente nas turmas PLE/PEC-G/UFGA (ver 4.1.1), ora com vistas a justificar determinadas escolhas didáticas, ora com vistas a estabelecer os perfis de práticas dos professores investigados – apenas para citar alguns exemplos –, fizemos menção a repertórios didáticos sem nos determos nos pormenores que envolvem este conceito. Isso se deu, na verdade, porque a descrição e a análise que realizamos do agir docente, na seção anterior, serviu-nos exatamente para nos ajudar a delinear o repertório didático de cada um dos docentes de nossa pesquisa, ratificando o posicionamento de Cicurel (2011) de que a observação das *práticas* ditas *de transmissão* podem viabilizar o acesso a pelo menos uma parte do repertório didático (o acesso à outra parte seria por meio da análise dos discursos produzidos em sala, o que não é objeto desta pesquisa). Desse modo, as informações oriundas da triangulação das três dimensões da análise do trabalho por nós adotada, assim como as informações complementares fornecidas pela entrevista sobre práticas de ensino, foram extremamente importantes para que, nesta seção, pudéssemos apresentar os repertórios didáticos dos professores investigados e, finalmente, estabelecer sua relação com os impactos que a pluralidade linguístico-cultural tem nas práticas de ensino dos professores de PLE, conforme já anunciamos.

Nossa análise do agir docente dos professores das turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais nos conduziu a estabelecer, de modo geral, três diferentes tipos de

repertórios didáticos em nosso contexto de pesquisa sobre os quais nos debruçamos no decurso deste segundo momento de análise. Dessa feita, esta seção está organizada em três subseções dedicadas à apresentação e discussão de cada um desses repertórios, quais sejam: *repertório didático tradicional*, *repertório didático comunicativo-tradicional* e *repertório didático acional-comunicativo*. Concomitantemente, analisamos os impactos da pluralidade linguístico-cultural no agir docente em função de cada um desses repertórios didáticos e, para isso, nos apoiamos, sobretudo, nos *modelos*, nos *saberes* e nas *representações* que emergiram de cada um deles.

4.2.1 O repertório didático tradicional

Classificar o repertório didático de um professor de LE como predominantemente “tradicional”, na atualidade, é uma tarefa bastante complexa, independentemente do contexto de investigação em que isso se faz necessário. De fato, na maioria dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras (seja formação inicial ou continuada), é comum a abordagem de estudos recentes (ORLANDI, 1993; MOITA LOPES, 1998; OLIVEIRA; WILSON, 2012, entre outros) os quais são unânimes em considerar que um agir docente assentado numa concepção de linguagem interacional e em abordagens de ensino centradas nos usos sociais das línguas-culturas tem maiores possibilidades de garantir uma efetiva aprendizagem por parte do alunado. Diante disso, não se espera que professores em formação, recém-formados ou até mesmo formados nos últimos dez anos se ancorem em modelos ou saberes pedagógicos de vertentes tradicionais.

No entanto, conforme já mostramos, isso é uma realidade em nosso contexto de pesquisa. Assim, enquadrados, neste primeiro tipo, os repertórios dos docentes P1, P2 e P4. Para chegarmos a essa classificação, seguimos primeiramente a orientação de Cicurel (2011) que vê a observação das práticas de sala de aula como um dos caminhos mais viáveis para se delinear um repertório didático.

A análise do trabalho docente de P1, P2 e P4 nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA, em suas três dimensões, evidenciou, pois, que esses três professores compartilham modelos e/ou representações didático-metodológicas que apontam para um perfil mais tradicional de ensino de línguas-culturas estrangeiras. Resumindo bastante a análise do trabalho dos referidos docentes, que realizamos

ao longo de 4.1.1, podemos afirmar que seu agir, de modo geral, apresenta a seguinte configuração:

Quadro 11

ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE DE P1, P2 E P4	
Documento(s) prescritivo(s) do agir docente	O principal documento prescritivo do agir docente de P1, P2 e P4 foi o Manual didático adotado no curso.
Concepção de língua e de seu ensino	A concepção tradicional tanto de língua, quanto de seu ensino se evidenciou bastante no decurso das práticas de ensino desses professores.
Orientação metodológica no ensino de LE	Os referidos docentes não apresentaram uma orientação metodológica bem definida, mas suas práticas evidenciaram, sobretudo, características da metodologia Gramática/Tradução.
Planificação do agir docente	As aulas de P1, P2 e P4 foram planejadas, em sua quase totalidade, com base nos conteúdos gramaticais do manual didático adotado no curso. De um modo geral, esses docentes não demonstraram autonomia para tomar decisões didáticas; a dimensão cultural, no agir desses professores, ficou reduzida a pequenos <i>flashes</i> de tópicos da cultura brasileira ou de cultura geral, abordados, no mais das vezes, sem conexão com os demais conteúdos da aula. Não se percebeu uma conexão inteligível entre suas diferentes ações didáticas realizadas em sala com vistas a promover a aprendizagem do público-alvo; eles não levaram em consideração, nas suas práticas de ensino, as necessidades de aprendizagem dos alunos, nem os objetivos do curso na preparação das aulas; ignoraram o perfil plurilíngue e pluricultural da turma em suas escolhas didático-metodológicas.
Representação de uma turma plurilíngue e pluricultural	Os três docentes consideram as turmas PLE/PEC-G/UFPA potencialmente conflituosas e manifestam uma visão negativa de “choque cultural”. Quanto à dificuldade que esse perfil de turma pode, ou não, trazer ao trabalho do professor, P1 não sinalizou nada a respeito em sua entrevista. P2, no entanto, considera essas turmas mais difíceis de trabalhar em virtude da grande dificuldade de ‘harmonizar’ as diferentes culturas presentes em sala. P4, por sua vez, afirma que o perfil desse público facilita o trabalho do professor no que concerne ao ensino da língua (descrição gramatical), mas que, por outro lado, dificulta no que se refere ao ensino da cultura.

(Fonte: o autor, 2017)

Parece claro que os tópicos acima convergem para um repertório didático tradicional. É preciso, porém, considerar outras questões concernentes a estes professores para que se possa compreender a construção de um repertório dessa natureza. Uma primeira questão importante diz respeito à experiência docente. Embora P1, P2 e P4 tivessem no momento da observação de suas práticas, respectivamente, 31, 33 e 27 anos de idade, eram ainda professores em formação,

estavam cursando sua primeira licenciatura e vivenciavam, como professores-estagiários nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA, sua primeira experiência docente.

Obviamente, não é prudente generalizar afirmando que todo professor em formação e que está tendo sua primeira experiência de trabalho vai necessariamente apresentar um repertório didático tradicional. No entanto, conforme afirma Causa (2012), os professores estagiários, no momento de sua primeira experiência em sala de aula, recorrem, de maneira consciente e/ou inconsciente, a um feixe de modelos interiorizados que constituem seus pontos de partida. Para esta autora, isso ocorre basicamente por duas razões:

De início, porque são os únicos modelos disponíveis, logo imediatamente operacionais quando os formados estão imersos pela primeira vez em uma situação de classe; em seguida, porque são modelos conhecidos: eles dão segurança aos estagiários e lhes permitem sobreviver diante das dificuldades da classe (CAUSA, 2012, p. 15)⁷⁶.

Em outras palavras, os professores iniciantes, por falta de experiência profissional, apoiam-se nos modelos didáticos que lhes são mais imediatos e familiares justamente porque ainda não se apropriaram de modelos alternativos capazes de substituí-los.

Obviamente, esse argumento de Causa (2012) de que os professores iniciantes recorrem, naturalmente, aos modelos que lhes são mais imediatos é muito plausível e se aplica bem ao nosso contexto de pesquisa. No entanto, acaba trazendo à tona outra questão que nos leva a reiterar nossa categorização dos repertórios de P1, P2 e P4: se esses professores iniciantes desenvolveram práticas de cunho tão tradicional é porque, muito provavelmente, foram expostos a modelos didáticos igualmente tradicionais quando de sua experiência como aprendentes de línguas (materna e/ou estrangeira).

Infelizmente, essa questão não evidencia uma especificidade dos docentes P1, P2 e P4. Trata-se de algo mais amplo: retrata a realidade de uma cultura educativa muito arraigada aos moldes tradicionais de ensino, mais especificamente no que se refere ao ensino de línguas, que, por muito tempo, imperou no contexto brasileiro e que, como mostram nossos dados, tem resistido ao tempo e ao avanço das pesquisas no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas. Sobre essa questão,

⁷⁶ No original: "Tout d'abord, parce que ce sont les seuls modèles disponibles, donc immédiatement opérationnels lorsque les formés sont immergés pour la première fois dans une situation de classe; ensuite, parce que ce sont des modèles connus: ils sécurisent et permettent aux stagiaires de surnager face aux difficultés de la classe."

cabe menção ao estudo de Lima (1985) que, nos anos 80 do século passado, realizou uma pesquisa com vistas a identificar os fatores que dificultavam os avanços na metodologia do ensino do português como língua materna (PLM) no sistema escolar brasileiro. Entre muitas questões pertinentes, esse estudo apontou que a evidente ineficácia do ensino do PLM se devia ao fato de que, há muito tempo, esse trabalho vinha se desenvolvendo, nas escolas brasileiras, quase que exclusivamente por meio do ensino da gramática tradicional e que o pressuposto básico, desse ensino, era a de que saber a teoria gramatical equivaleria a saber português.

Considerando o estudo de Lima (1985), vemos que essa cultura educativa, em que a gramática tradicional é vista como parte fundamental do ensino da língua, constrói-se e se estabelece no contexto brasileiro muito provavelmente a partir, principalmente, de dois fatores. Em primeiro lugar, essa cultura educativa seria fruto de uma tradição histórica, originada numa concepção clássica do ensino da língua, trazida pelos jesuítas. Especificamente, “essa tradição de ensino, que procurava seu aperfeiçoamento evitando qualquer alternativa, fazia com que o professor que só havia aprendido gramática, apenas gramática ensinasse” (LIMA, 1985, p. 5), estabelecendo, portanto, uma espécie de círculo vicioso, com perspectivas mínimas de transformações. Em segundo lugar, essa cultura estabelecida pelos jesuítas foi sendo reforçada por contradições nas normas legislativas, relacionadas à educação, criadas no século passado pelo governo brasileiro. Apenas para dar um exemplo, em 1959, a Portaria 36, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), normatizou a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira e recomendou seu uso no ensino programático e em atividades que visassem à verificação da aprendizagem. Nesse mesmo documento, foram definidas as instruções que dizem respeito à seleção dos termos da nova nomenclatura, a saber: “exatidão científica do termo; vulgarização internacional e a sua tradição na vida escolar brasileira” (BRASIL, 1956 *apud* LIMA, 1985, p. 6). No que concerne às recomendações referentes à aplicação, destaca-se a seguinte: “dá-se importância à revisão da doutrina gramatical e à realização de pesquisas contínuas para detectar os erros mais comuns cometidos pela coletividade escolar, atentatórios à gramática” (BRASIL, 1956 *apud* LIMA, 1985, p. 6).

Lima (1985) enfatiza que, embora considerasse positiva a intenção da Portaria de estimular a revisão permanente da doutrina gramatical e, ainda, a

pesquisa dos fatos linguísticos correntes, a rigor, isso nunca foi realizado. A despeito disso, o mais lamentável, segundo a autora, é a concepção linguística subjacente à Portaria: “É uma concepção defasada da variação linguística, vista como erros atentatórios à gramática, proveniente de um ensino monolítico, onde não se admitiam alternativas, característica do ensino tradicional” (LIMA, 1985, p. 6). Desse modo, ressalta-se que os únicos efeitos concretos da Portaria 36 foram a unificação da nomenclatura gramatical e o estabelecimento da postura tradicional de reduzir o ensino do português ao ensino da gramática tradicional. Resumindo, esse documento não representou nenhuma perspectiva de mudanças na orientação geral do ensino, à época.

Em vista dessa realidade, somos levados a inferir que os professores P1, P2 e P4, no decurso de ações didáticas nas turmas PLE/PEC-/UFPA, de certo modo, recorreram às suas experiências como aprendentes de português como língua materna, pois os modelos de ensino, bem como as representações do que é, por exemplo, ensinar/aprender línguas que integram o seu repertório didático remontam a uma cultura didática bastante tradicional, em consonância com o que mostramos anteriormente.

Para analisar com mais detalhes essa situação, recorreremos ao estudo de Cadet (2005) que, ao tratar da formação inicial de professores de FLE, chama a atenção para o fato de que é necessário fazer uma distinção entre futuros professores nativos de francês que estudaram essa língua enquanto LM no sistema escolar e os futuros professores não nativos de francês que viveram eles mesmos a aprendizagem dessa língua enquanto LE. Conforme pontua a pesquisadora, os futuros professores nativos nunca foram expostos à aula de francês como LE, de modo que os principais modelos de referência escolares que lhes são disponíveis para o ensino da língua francesa são resultantes das aulas e dos professores de francês como língua materna (FLM).

Assim, segundo Cadet (2005), são os modelos resultantes do FLM e do ensino de línguas estrangeiras, tal como praticado no sistema escolar que prevalecem, ao menos nos primeiros momentos da prática profissional, em termos de conteúdos, de metodologias, de atividades e de “figura” de professor. Por analogia, consideramos que este mesmo raciocínio se aplica ao agir docente de P1, P2 e P4 e, talvez, justifique, pelo menos em parte, a configuração de um repertório didático tão tradicional. Como já afirmamos anteriormente, esses três são brasileiros, ou seja,

falantes nativos de português: P1 começou a licenciatura em Letras-Francês e, depois, trocou para Letras-Inglês; P2 era aluno do curso de licenciatura em Letras-Português; e P4 era aluno do curso de licenciatura em Letras-Inglês. Desse modo, é bastante provável que esses docentes se valeram de suas vivências enquanto aprendentes de PLM para fundamentar suas primeiras experiências docentes na sala de PLE. O grande problema é que tais vivências, infelizmente, estão eivadas de uma cultura educativa bastante tradicional.

No que diz respeito à formação inicial, talvez o caso mais delicado entre esses três professores seja o de P2, uma vez que este docente não era aluno de uma licenciatura em língua estrangeira. Embora o docente tenha afirmado, em entrevista, ter como língua estrangeira o inglês, os conhecimentos acerca dessa língua foram construídos por meio de um curso livre, em uma escola de idiomas, e não em um curso de formação de professores. Assim, ainda que P2 houvesse tido uma excelente experiência como aprendente de inglês nesse curso (não dispomos desse dado), as reflexões que se realizam no território de disciplinas tais como “Metodologia no ensino de LE”, “Ensino e aprendizagem de LE” e, ainda, “Estágio supervisionado no ensino LE” – apenas para citar algumas daquelas comuns em cursos de licenciatura em línguas estrangeiras – teriam um considerável potencial para minimizar os efeitos adversos da cultura educativa desse docente que, conforme já salientamos, pode ter sido construída aquando de sua experiência como aprendente de PLM.

Guardadas as devidas ressalvas, consideramos que os outros dois docentes, por serem alunos de uma licenciatura em LE, têm maiores possibilidades de acumular experiências didáticas e ter contato com diferentes modelos pedagógicos que são, sem dúvida, mais suscetíveis de contribuir positivamente para a construção de seu repertório didático.

Sabemos, claro, que num curso de licenciatura em Letras-Português, do qual P2 é aluno, são também oportunizados muitos momentos de reflexão que visam transformações positivas no ensino dessa língua, o que envolve, conseqüentemente, o rechaço de práticas assentadas em concepções tradicionais da língua e de seu ensino e a adoção daquelas fundamentadas numa visão muito mais pragmática do fenômeno linguístico. No entanto, não se pode fugir da obviedade de que se trata de um curso de formação de professores de PLM e, portanto, as possibilidades das contribuições dessa formação para a construção de um repertório didático de um

professor para atuar no ensino de PLE – ainda por cima em turmas plurilíngues e pluriculturais – diminuem drasticamente.

Além da experiência docente, do peso de uma cultura educativa e da inquestionável influência da formação docente inicial, outra questão que consideramos atrelada à configuração de um repertório didático e que merece destaque em nossa análise diz respeito à experiência na pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem de LE.

No início de suas entrevistas, os docentes P1, P2 e P4 informaram que não tinham nenhuma experiência na pesquisa, ou seja, não participavam de grupos de pesquisa, nem eram ou haviam sido bolsistas de iniciação científica. De antemão, é preciso ressaltar que não pretendemos aqui defender a posição de que o “bom professor” é apenas aquele que desenvolve(u) projeto de pesquisa. No entanto, é fato que a vivência na pesquisa proporciona uma formação científica contínua capaz, por exemplo, de reorientar aquele profissional cuja trajetória de aprendizagem de línguas não lhe proporcionou o contato com referências e/ou modelos pedagógicos inspirados numa visão da linguagem mais dinâmica e pragmática; bem como de suprir possíveis lacunas, de ordem teórica e/ou didático-metodológicas, resultantes de uma formação docente inicial deficitária ou que se coaduna pouco com os objetivos laborais do professor (como no caso de P2 que era professor em formação de PLM, mas atuava no ensino de PLE).

Desse modo, somos levados a concluir que, muito provavelmente, além de serem inexperientes no ensino de PLE, de terem uma cultura educativa com contornos tradicionais e, no caso específico de P2, de não ter uma formação docente inicial em LE, os professores P1, P2 e P4 evidenciaram um repertório didático predominantemente tradicional também em decorrência de não possuírem experiências de imersão no mundo da pesquisa na área de ensino e aprendizagem de LE. Essa imersão minimizaria sobremaneira essa realidade, conforme mostraremos, mais adiante, na análise dos repertórios didáticos de outros professores participantes desta investigação.

Tendo mostrado as principais razões que nos levaram a categorizar como tradicional os repertórios didáticos dos professores P1, P2 e P4, na sequência, apresentamos algumas situações de sala de aula, vivenciadas por esses docentes, que ilustram o que consideramos impactos oriundos do perfil plurilíngue e

pluricultural das turmas de PLE/PEC-G/UFPA no agir docente. Ao mesmo tempo, analisamos a relação de tais impactos com um repertório didático tradicional.

Em 03/05/2013, P1 iniciou sua aula com uma atividade de pré-leitura que consistiu em fazer inferências sobre o tema do texto a partir das imagens que o acompanhavam. A seguir, reproduzimos a atividade completa:

[46] *Excerto de Atividade realizada em sala (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 2, p.9, 2009)*

D1 1. Leia o texto e escolha o título.

As garotas de Ipanema. Ipanema: charme e exercícios. Tai-chi-chuan carioca.

Nenhuma academia é perfeita. Mas imagine que uma seja bem frequentada ofereça uma grande variedade de modalidades esportivas, tenha horários flexíveis e ambiente agradável e, além de tudo, seja completamente gratuita. Essa academia existe e é exclusiva dos cariocas: Ipanema.

A praia é um convite à atividade física. Não é preciso nada mais do que iniciativa própria para praticar surfe e natação no mar e frescobol na areia também há aulas de

ginástica. São dadas por professores todos os dias úteis e em dois turnos: das 7 às 8 e das 8 às 9 da manhã.

Para entrar basta preencher uma ficha e apresentar um exame médico. Além do volei e do futebol, o grande charme de Ipanema é o Tai-Chi-Chuan, praticado na Praça Nossa Senhora da Paz. Nada melhor para quem busca concentração e paz, antes ou depois da praia.

E você não paga nada!



Essa atividade de pré-leitura pareceu-nos bastante interessante e fugiu, de certo modo, do padrão das aulas de P1. No entanto, embora os alunos tenham se envolvido com essa atividade, o professor destinou pouco tempo para sua realização, pois a concluiu em menos de cinco minutos – ignorando a euforia que o tema causou na maioria dos alunos e desperdiçando um excelente momento para a interação oral – e concluiu esse primeiro momento com a realização proposta pelo manual: escolher um título para o texto. Logo após, P1 orientou os alunos a fazer uma leitura silenciosa do texto e, na sequência, propôs outra leitura, porém em voz alta e em grupo. É precisamente nessa prática que vemos subjacente um impacto ocasionado pela pluralidade linguístico-cultural da turma.

Durante a oralização do texto realizada pelo grupo, não foi possível entender praticamente nenhuma informação ali veiculada. Ora, a turma PLE/PEC-G/UFPA de 2013 tinha, conforme mostramos no capítulo 3, alunos provenientes de Benin, Camarões, Gana, Jamaica, República Democrática do Congo, Trinidad e Tobago e França. Era, pois, uma turma cujos alunos possuíam repertórios linguísticos muito variados, o que ocasiona, conseqüentemente, um leque importante de variações no modo de falar o português brasileiro, principalmente no que diz respeito a ritmo, pronúncia e entonação dos enunciados de nossa língua. Vemos, pois, que a

pluralidade linguístico-cultural, neste caso, causou um impacto de certo modo negativo no agir docente de P1. No entanto, é preciso fazer algumas ressalvas sobre essa questão, as quais mantêm estreita relação com a natureza do repertório didático desse docente.

Primeiramente, apesar de essa prática da oralização do texto em grupo ter causado muito mais ruído que verbalização de enunciados inteligíveis, pelo menos na visão do observador/pesquisador (e provavelmente na dos aprendentes), P1 em nada interveio para contornar a situação. É obvio que o fracasso dessa prática tem relação com o fato de ser uma turma plurilíngue e pluricultural. Muito provavelmente, essa realidade seria diferente se se tratasse, por exemplo, de uma turma de norte-americanos apenas, ou seja, uma turma um pouco mais homogênea do ponto de vista linguístico-cultural. No entanto, nosso entendimento é o de que o repertório didático de P1 tem uma forte ligação com esse impacto negativo que a heterogeneidade do grupo teve em sua ação didática e, de certo modo, justifica o fato de ele não ter reagido diante de uma situação, visivelmente, comprometedora da aprendizagem do alunado do PEC-G.

A análise de nossos dados aponta que, em geral, um professor cujo repertório didático é predominantemente tradicional não possui os recursos teóricos e/ou didático-metodológicos necessários para perceber, *a priori*, os impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre suas ações de ensino e, menos ainda, para lidar e contornar situações como a descrita acima. Para justificar essa afirmação, valemos do fato de que, mesmo após o insucesso dessa leitura em grupo para aprendizagem dos alunos PEC-G, essa prática continuou sendo realizada regularmente no conjunto de ações de P1, comprovando que, de fato, ele não se deu conta do que ocorreu em sala, assim como não deve ter percebido muitos outros impactos que a pluralidade linguístico-cultural causou em seu agir ao longo do curso.

Esse nosso argumento – de que P1 talvez não percebesse os impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre o seu agir, e de que isso tem relação com seu repertório didático –, ganha mais força porque, coincidentemente, P2 e P4 eram também contumazes na prática da leitura em grupo e, conforme já destacamos, esses três docentes compartilham um mesmo tipo de repertório, o tradicional. Infere-se, então, que por terem um repertório didático tradicional, P1, P2 e P4 praticamente ignoraram o perfil da turma e recorreram, sem nenhum tipo de pré-avaliação de

possíveis efeitos adversos, àquelas práticas corriqueiras nas salas de aula de PLM, quando de sua experiência como aprendente, a exemplo da prática da oralização de textos em grupo⁷⁷.

A seguir, retomamos uma situação de sala de aula apresentada em 4.1.2, na qual também consideramos que o perfil plurilíngue e pluricultural das turmas de PLE/PEC-G/UFGA impactou negativamente as ações docentes e na qual vemos, de igual modo, uma influência do repertório didático tradicional do professor da turma. Trata-se da atividade proposta por P2, durante a aula de 02/05/2013, intitulada *Amigo secreto*. A aula desse dia tinha como tema “Características” e P2 decidiu explorá-lo por meio apenas da explicação dos adjetivos presentes na 1ª Unidade do Manual didático (Vol. 2) adotado no curso.

Para a consecução da atividade *Amigo secreto*, os alunos receberam papéis com nomes dos colegas de sala e tiveram que descrever o aluno apontado no papel por meio dos adjetivos estudados e das estruturas linguísticas comuns para essa função comunicativa, principalmente aquelas presentes no texto lido. No entanto, no momento de apresentar seu amigo secreto, o aluno RDC2 afirmou que seu amigo era uma pessoa *não-simpática* e, em seguida, disse seu nome, explicando que o caracterizava desse modo porque este não cumprimentava seus colegas de sala, quando os encontrava nos corredores da UFGA. RDC2 se referia ao aluno N, norte-americano, que não era aluno PEC-G e estava na turma por opção e autorização da coordenação do curso. P2, diante desse aparente choque cultural, a seu modo, rapidamente interveio e chamou a atenção de RDC2: disse-lhe que não era educado descrever seu colega desse modo e que o termo mais adequado seria “tímido”.

Cabe ressaltar, no entanto, que antes mesmo de iniciar a atividade *Amigo secreto*, já havia sinais de interferência da pluralidade linguístico-cultural da turma no plano de ação de P2, embora, talvez, este não os tenha percebido. Senão, vejamos: no início de sua aula, P2 explorou um texto (em áudio, primeiramente, e na versão escrita, em seguida) proposto pelo manual didático para explorar o tema *características* e, nesse texto, destacou todos os adjetivos. À medida que ia explicando o significado de cada adjetivo destacado, tentava, de forma descontraída,

⁷⁷ É importante frisar que, embora essa prática da repetição em grupo seja mais característica da metodologia Áudio-Lingual, de igual modo a consideramos uma ação pedagógica ultrapassada e, portanto, também a classificamos como tradicional no âmbito desta pesquisa.

atribuí-lo a um dos alunos da turma, porém teve que abortar esta parte de sua prática por conta dos protestos dos alunos que não concordavam com a caracterização atribuída pelo docente.

Ademais, antes de P2 abortar a caracterização que estava fazendo do grupo, a aluna RDC3 interveio na referida atividade e disse que o melhor adjetivo para o seu amigo RDC2, segundo a cultura deles, seria *Muscovite* e explicou: seu colega era muito estudioso e intelectual, mas que a principal característica de um *Muscovite* é que, quando este retorna de uma viagem, só traz livros. O docente não soube como lidar com a intervenção da aluna – que preferiu fugir dos adjetivos listados pelo professor e caracterizar seu amigo com um adjetivo comum em sua cultura – e optou por não mais atribuir aos alunos os adjetivos identificados no texto. Para corroborar essa nossa visão, destacamos também que, após a intervenção de RDC3, o aluno N dirigiu-se a P2 e perguntou-lhe como se escrevia *Muscovite*. O docente, então, limitou-se a afirmar que aquela palavra não pertencia à língua/cultura que estavam estudando e que, por isso, não poderia lhe dar essa explicação. Sem dúvida, P2 perdeu uma oportunidade ímpar de construir, naquele momento uma interação em português entre o aluno que buscava uma resposta (o norte-americano) e os alunos que poderiam dar essa resposta (os congolezes) e, ao mesmo tempo, promover a educação intercultural.

Em primeiro lugar, diferentemente do que percebemos na análise da situação que envolve P1, nesta de P2, vemos que este último, não percebeu inicialmente o impacto negativo da pluralidade linguístico-cultural em sua prática docente, embora os sinais estivessem ali evidentes. Porém, tal realidade pareceu mudar no momento da atividade “amigo secreto”. Nossa observação e análise nos levou a inferir que este docente se deu conta, no decurso de suas ações, que o modo como aquela atividade havia sido planejada não se coadunava com o perfil da turma; no entanto, naquele momento, não dispunha de um arsenal pedagógico (repertório didático) que lhe permitisse reverter essa situação a favor da aprendizagem do grupo.

Em outras palavras, P2 percebeu, ainda que tardiamente, que algo havia dado errado – o que ficou muito visível tanto pela rapidez com que tentou contornar a situação, repreendendo o aluno RDC2, quanto pela forma rápida com que encerrou a atividade –, porém, não soube lidar com essa dificuldade. Não acreditamos, obviamente, que este docente tivesse consciência de que tal problema fosse decorrente da pluralidade linguístico-cultural da turma, mas nos pareceu claro que

P2 estava consciente de que o conflito que ele acreditava haver se instalado era de ordem didático-metodológica e de que tinha uma parcela considerável de responsabilidade sobre ele. No entanto, seu repertório didático tradicional permitiu-lhe apenas dizer que era mais educado usar “tímido” no lugar de “não-simpático”, não lhe permitiu vislumbrar nenhum tipo de decisão didática capaz de contornar satisfatoriamente a situação descrita, nem mesmo perceber essa situação sob um outro prisma. Por exemplo: será que o aluno N se sentiu mesmo ofendido? Será que RDC2 quis mesmo tecer uma crítica mais dura ou caracterizar desse modo é comum em sua cultura? Teria RDC2 agido com falta de educação ou apenas sido franco? Será que a turma, no geral, percebeu esse conflito, ou apenas P2 (e/ou o pesquisador/observador)?

O que queremos destacar com esses questionamentos é que, por ter um repertório didático predominantemente tradicional, P2 ignorou o fato de que cada sujeito observa o mundo a partir de seu filtro cultural, ou seja, o que ele considerou um ato mal-educado pode não ter sido para nenhum dos dois envolvidos na situação do *amigo secreto*. É claro que uma situação dessa natureza não poderia ser ignorada pelo docente, uma vez que os alunos PLE/PEC-G/UFGA, durante o curso e após o exame Celpe-Bras (se aprovados), precisarão agir por meio da língua portuguesa e, portanto, seguir algumas regras de polidez que são imprescindíveis para a vida em sociedade no Brasil. Não obstante, é notório que o limitado repertório didático de P2:

a) impediu-lhe de considerar a existência de diferentes culturas educativas em suas ações de sala de aula e, ainda, de aproveitar essa suposta situação de conflito na atividade *amigo secreto* para promover, por exemplo, uma aula de modalização discursiva com vistas a apresentar algumas estratégias linguísticas de polidez, típicas da cultura brasileira, e que, sem dúvida, não são tão comuns noutras culturas;

b) fez com que este docente (e talvez apenas ele) visse essa situação do “amigo não-simpático” como um choque cultural – sob uma visão negativa – que precisava ser remediado imediatamente, e não como uma oportunidade legítima de promover uma prática intercultural de ensino-aprendizagem.

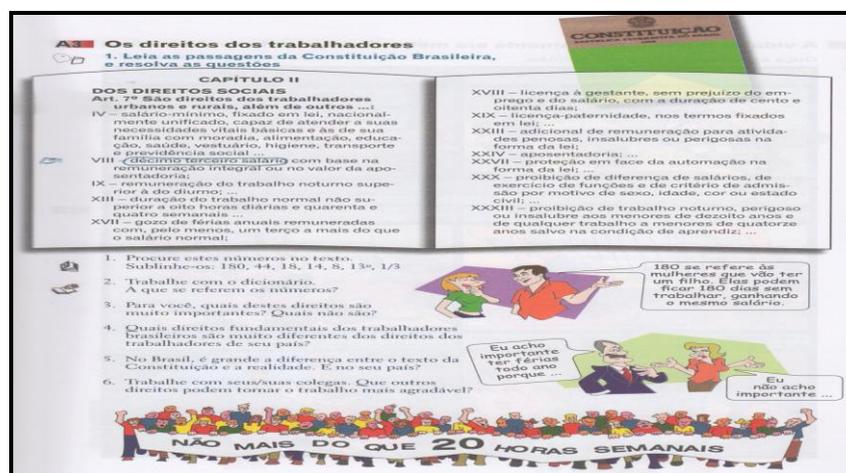
Cabe lembrar que, entre os elementos que relacionamos para formar o repertório didático tradicional de P2, está a formação docente em PLM, o que talvez tenha sido um dos agravantes do insucesso da atividade *Amigo secreto*. Muito

provavelmente, questões relacionadas especificamente ao ensino-aprendizagem de línguas/culturas estrangeiras, tais como a interculturalidade – discutida de forma mais sistemática nas formações em LE –, guardadas as devidas ressalvas, poderiam ter ampliado os horizontes conceituais desse docente, permitindo-lhe vislumbrar alternativas pedagógicas mais promissoras para lidar com as vicissitudes do agir docente numa turma de PLE plurilíngue e pluricultural.

Para concluir esta discussão acerca do repertório didático tradicional, lançamos mão de uma situação de sala ocorrida 30/04/2014, durante a aula de P4. Ressaltamos, no entanto, que diferentemente das situações apresentadas anteriormente, esta não foi observada por nós, mas narrada pelo docente durante sua entrevista sobre práticas de ensino nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA.

P4 iniciou sua aula abordando o tema da 2ª unidade do manual didático adotado no curso: Trabalho⁷⁸. Primeiramente, o docente desenvolveu a seguinte atividade proposta pelo manual:

[47] *Excerto de Atividade realizada em sala (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 2, p.13, 2009)*



P4 seguiu exatamente o roteiro das perguntas sugeridas pelo manual para explorar a passagem da Constituição Brasileira apresentada. Na sequência, o docente decidiu promover um debate sobre o que diz a legislação brasileira a respeito da igualdade de direitos trabalhistas entre homens e mulheres. Foi

⁷⁸ É importante registrar que a 2ª Unidade do Manual Novo Avenida Brasil (2009, vol. 2), além de explorar o tema *Trabalho*, define como objetivos a apropriação das seguintes funções comunicativas: dar opiniões; tomar partido; confirmar; contradizer; definir.

justamente neste momento da atividade que notamos um impacto bastante desfavorável da pluralidade linguístico-cultural da turma sobre o agir do professor.

Segundo P4, já no início da discussão, os alunos africanos, de pronto, posicionaram-se contra a ideia de que uma mulher pudesse trabalhar fora de casa. As alunas hondurenhas, por sua vez, discordaram veementemente do posicionamento dos alunos africanos, o que fez com que estes se exaltassem bastante e começassem a, literalmente, gritar em sala de aula. Nesse momento, P4 decidiu parar a atividade por acreditar que a situação poderia se agravar ainda mais e gerar um conflito mais sério entre os africanos e as hondurenhas. O docente relatou que, para tentar arrefecer os ânimos, principalmente dos africanos, explicou em sala que estes reagiram desse modo porque ainda não estavam acostumados com a cultura do Brasil e que a cultura das hondurenhas era mais próxima da nossa, e que era preciso levar em conta o fator histórico e a cultura de cada colega em sala.

Observe-se que, a exemplo do ocorreu com P2, P4 optou por antecipar o término da atividade. Obviamente, neste caso, houve um conflito de ordem cultural de fato, pois os africanos e as hondurenhas divergiram explicitamente no decurso de uma atividade didática proposta por P4, algo que não percebemos no caso de P2. Porém uma coisa nos pareceu clara: assim como nos casos anteriores, neste, os impactos negativos da pluralidade linguístico-cultural no agir docente de P4 são um reflexo de seu próprio *modus operandi* e, portanto, tem relação direta com seu repertório didático.

Essa nossa impressão se consolida em virtude de P4, após concluir seu relato, ter expressado a opinião de que tanto o tema (a mulher no mundo do trabalho) quanto a atividade (o debate) não são adequados para serem propostos no início ou no meio do curso, mas apenas em sua etapa final, quando os alunos já estão, segundo suas palavras, com mais “maturidade”, mais habituados com a cultura brasileira, conforme se afere no excerto seguinte:

[48] *Excerto de entrevista (Entrevista com P4, questão 13)*

(...) parei a atividade ali para não agravar mais a situação... até porque isso poderia gerar um conflito e até uma antipatia entre eles... por conta das opiniões... essa atividade, talvez seria boa numa fase mais final do curso... onde eles já estão com uma maturidade melhor... eles já experimentaram bastante a cultura brasileira... então eles não vão estranhar tanto isso..., mas eu acho que do começo ao meio do curso não é legal essa ideia de ter debates e o tema também...

Ora, não há nada plausível que fundamente a opinião de P4. O que vemos, na verdade, é uma estratégia deste docente de escamotear o fato de que não soube lidar como uma situação de choque cultural ocasionada, sobretudo, pela evidente ausência de uma planificação do agir docente.

Vale lembrar que, durante sua entrevista, quando questionado sobre como preparava suas aulas para as turmas de PLE/PEC-G/UFGA plurilíngues e pluriculturais, P4 limitou-se a afirmar que, em geral, seguia o manual didático e o planejamento disponibilizado pela coordenação do curso que, conforme já salientamos, consistia apenas em uma divisão das páginas do manual de acordo com os dias da semana. Dito de outro modo, não havia uma preparação, de fato, da aula considerando os objetivos de aprendizagem da turma, bem como sua principal característica: a pluralidade linguístico-cultural. É claro que não vimos isso como uma negligência pedagógica de P4, mas como um reflexo do repertório didático predominantemente tradicional – notadamente limitado de saberes científicos e profissionais na área de LE – que este docente em formação apresentava.

Ressalte-se que, de forma alguma, seria um problema desenvolver numa turma de PLE heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural um debate sobre a mulher no mundo laboral – este, sem dúvida, perpassa as mais variadas culturas –, desde que não houvesse grandes barreiras linguísticas. Não se trata, pois, de falta de “maturidade”, de mais convivência dos africanos com os brasileiros ou mais proximidade da cultura hondurenha com a brasileira, conforme relatou P4. Trata-se, na verdade, de se ter uma visão mais intercultural no ensino aprendizagem de línguas/culturas estrangeiras e este, definitivamente, é um saber que não está entre os elementos que constituem um repertório didático tradicional.

De modo geral, o que vemos até aqui é que esses impactos da pluralidade linguístico-cultural ganham ou não maior proporção, adquirem ou não o status de conflito, principalmente em decorrência do próprio agir do docente que, por sua vez, e inevitavelmente, será sempre condicionado por seu repertório didático. Nas páginas que seguem, essa nossa tese tende a se robustecer aquando da análise dos demais repertórios didáticos que identificamos em nosso contexto de pesquisa.

4.2.2 O repertório didático comunicativo-tradicional

Quando decidimos classificar o repertório didático de P3 como comunicativo-tradicional, partimos, assim como nos demais casos, da observação de seu trabalho em sala de aula. Cabe ressaltar, no entanto, que a decisão de incluir o termo “tradicional” como elemento desta classificação foi impulsionada pelo cruzamento que fizemos das informações resultantes das três dimensões da análise de seu trabalho. Em outras palavras, por mais que a análise do trabalho docente de P3 tenha, em certa medida, diferenciado seu *modus operandi* em sala de aula do de P1, P2 e P4, o cruzamento dos dados obtidos na análise de seu trabalho prescrito, real e representado evidenciou que há, ainda, uma forte influência da metodologia tradicional de ensino e aprendizagem de línguas em seu agir docente.

O quadro a seguir, em que sintetizamos a análise do trabalho docente de P3, apresenta as informações principais que fundamentam nossa decisão:

Quadro 12

ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE DE P3	
Documento(s) prescritivo(s) do agir docente	O principal documento prescritivo do agir docente de P3 foi o Manual didático adotado no curso.
Concepção de língua e de seu ensino	Apesar de estimular a oralidade e de abordar tópicos da cultura brasileira com frequência em sala de aula, a concepção tradicional, tanto de língua quanto de seu ensino, ainda é bastante presente na base de suas práticas de ensino.
Orientação metodológica no ensino de LE	A abordagem comunicativa parece ser sua principal orientação metodológica, embora ainda desenvolva muitas atividades gramaticais em sala com uma abordagem bastante tradicional.
Planificação do agir docente	As aulas de P3 foram planejadas com base, principalmente, nas funções comunicativas que circunscrevem cada unidade do manual didático adotado no curso. No entanto, os conteúdos gramaticais desse manual ganharam muito destaque em seu plano de ação. Ademais, esse docente, de modo geral, evidenciou pouca autonomia para tomar decisões didáticas; seu agir docente foi marcado pela divisão aula de língua <i>versus</i> aula de cultura; não houve uma conexão inteligível entre as suas diferentes ações didáticas realizadas em sala com vistas a promover a aprendizagem do público-alvo; não levou em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos nem os objetivos do curso na preparação de suas aulas; ignorou o perfil plurilíngue e pluricultural da turma em suas decisões didático-metodológicas.
Representação de uma turma	P3 considera as turmas PLE/PEC-G/UFPA potencialmente conflituosas, com uma visão negativa de “choque cultural”. Este docente acredita que o perfil heterogêneo do ponto de vista

plurilíngue e pluricultural	linguístico-cultural desse público, por um lado, facilita o trabalho do professor no que diz respeito ao ensino da língua (descrição gramatical), mas que, por outro lado, dificulta no que concerne ao ensino da cultura.
------------------------------------	--

(Fonte: o autor, 2017)

Observe-se que a configuração do trabalho de P3 que ora mostramos ainda guarda muito do que apresentamos no quadro referente ao agir de P1, P2 e P4. Assim, é óbvio que o repertório didático de P3 é composto por elementos que coincidem com aqueles que nos levaram a categorizar os repertórios didáticos de P1, P2 e P4 como sendo predominantemente tradicionais. Mais especificamente, referimo-nos aos elementos repertoriados sobre os quais discorreremos aquando da análise dos repertórios desses três docentes, quais sejam: a experiência docente, a cultura educativa, a formação docente inicial e a experiência na pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem de LE.

Assim como no caso de P1, P2 e P4, P3, na ocasião do registro de suas práticas de ensino, era professor em formação, com 27 anos, cursava sua primeira licenciatura e sua atuação nas turmas PLE/PEC-G/UFPA constituiu sua primeira experiência docente. Desse modo, nosso argumento anterior, apoiado em Causa (2012), de que os professores iniciantes, por falta de experiência profissional, apoiam-se nos modelos didáticos que lhes são mais imediatos e familiares justamente porque ainda não se apropriaram de modelos alternativos capazes de substituí-los, também se aplica ao repertório didático de P3.

Em relação ao elemento “cultura educativa”, também consideramos que, no caso de P3, há fortes evidências de que os modelos de ensino e as representações do que é ensinar/ aprender línguas que circunscrevem o seu repertório didático são congruentes com uma cultura didática bastante tradicional. Sua inexperiência na sala de aula de LE muito provavelmente o levou a evocar suas vivências como aprendiz de PLM cujo ensino, no contexto brasileiro, foi/é marcado pela máxima de que “saber gramática equivale a saber português”.

No que concerne à formação inicial de P3, cabe destacar que este docente era licenciando em inglês, fator potencialmente favorável ao trabalho com as turmas PLE/PEC-G/UFPA; porém, vale ressaltar, não apenas porque nessas turmas havia (há) um número significativo de alunos anglófonos (essa foi uma das motivações declaradas por este docente para trabalhar nas turmas PEC-G), mas sobretudo

porque uma licenciatura em LE, conforme já argumentamos, oportuniza mais vivências e modelos pedagógicos pertinentes para a construção de um repertório didático de um professor nativo de português que pretenda atuar no ensino de PLE. No entanto, o que ficou evidenciado na análise do trabalho docente de P3 (nas três dimensões) foi que, mesmo sendo aluno de uma licenciatura em LE, suas práticas ainda remetem bastante às suas vivências no contexto de ensino de PLM, ou seja, sua cultura educativa nativa, tradicional, ainda mantém um peso significativo em suas escolhas didáticas na sala de PLE.

A exemplo dos docentes P1, P2 e P4, no que diz respeito à experiência na pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem de LE, P3 também declarou em entrevista não ter experiência como membro de grupo de pesquisa ou como bolsista de iniciação científica. Assim como nos três casos anteriores, vemos que a ausência de uma vivência na pesquisa limita os horizontes de P3, em se tratando do contato com referências e/ou modelos pedagógicos inspirados numa visão da linguagem mais dinâmica e pragmática, tendo em vista sua inexperiência, sua cultura educativa tradicional e uma possível formação docente lacunar.

Considerando os fatores até aqui apresentados, pergunta-se: por que, então, categorizar o repertório didático de P3 como comunicativo-tradicional? A resposta a essa questão parte basicamente da análise de seu trabalho real, uma vez que nas demais dimensões, a saber, trabalho prescrito e trabalho representado, nossos dados acusam uma grande proximidade do agir deste docente com o de P1, P2 e P4. Relembremos, a título de esclarecimento, que tal qual estes docentes, P3 tinha como único documento prescritivo de seu agir o manual didático adotado no curso, cujos autores optaram por uma abordagem mais gramatical que comunicativa, embora anunciem ser este manual predominantemente comunicativo. Além disso, na análise de seu trabalho representado, destaca-se o fato de que, por seguir esse manual didático como seu principal guia, P3, juntamente com P1, P2 e P4, acabou absorvendo para seu agir docente as mesmas fragilidades e distorções didático-metodológicas que o material apresenta.

A despeito dessas últimas observações, a análise do trabalho real de P3 demonstrou uma relativa diferença entre seu agir docente e o de P1, P2 e P4. Ao contrário destes docentes, P3 estimulava bastante, durante suas aulas, a prática da oralidade e abordava com frequência tópicos da cultura brasileira, embora nem sempre isso demonstrasse ser fruto de uma planificação consciente e em

consonância com os objetivos do curso e as necessidades de aprendizagem dos alunos PEC-G. Como já apontamos no quadro anterior, as aulas de P3 foram planejadas com base, principalmente, nas funções comunicativas que circunscrevem cada unidade do manual didático adotado no curso, fato que nos levou a inferir que a abordagem comunicativa foi, aparentemente, sua principal orientação metodológica no trabalho com as turmas PLE/PEC-G/UFPA. Ainda assim, conforme já salientado, os conteúdos gramaticais desse manual ainda tiveram um elevado protagonismo em seu plano de ação.

Em suma, embora o que houve de mais representativo da abordagem comunicativa no agir de P3 tenha sido determinar as funções comunicativas como o eixo de seu plano de ação, ainda insistimos que seu repertório didático se diferencia dos anteriores por conta de este docente enfatizar, no decurso de seu trabalho em sala, que a apropriação dessas funções comunicativas trabalhadas nas unidades do manual didático era imprescindível para se alcançar as habilidades necessárias para a comunicação em língua portuguesa; e, ainda, que a apropriação de determinados conteúdos estruturais era, *a priori*, uma ação que favorecia isso.

Essa sequência de ação é a que comumente se observa entre os partidários da abordagem comunicativa e em muitos manuais que se intitulam comunicativos. Para Cots (2010), apesar de a ampla difusão do modelo comunicativo e de suas múltiplas versões dificultarem uma definição mais simples e precisa, é possível generalizar que, para muitos desses partidários, o ensino comunicativo de LE significa incorporar ao sistema gramatical – que é o que se ensina tradicionalmente – as funções comunicativas dessa língua. Essa concepção foi a que, por exemplo, os programas nocionais-funcionais incorporaram de modo geral (VAN EK, 1975). No entanto, pesquisas realizadas em diferentes contextos educativos (KUMARAVADIVELU, 1994; NUNAN, 1987) apontaram que, nas supostas aulas comunicativas, as formas gramaticais e sua correção eram mais importantes que as funções comunicativas; de igual modo, a pretendida interação comunicativa não estava nem adequada, nem suficientemente representada.

Vemos, pois, que as ações docentes de P3 se aproximam bastante dessa visão comunicativa de um ensino de língua. Inclusive, a sequência comum de suas ações remete, em parte, à proposta de Littlewood (1981), que num dos primeiros trabalhos sobre a abordagem comunicativa se limitou a propor distintos tipos de

atividades, renunciando a qualquer tentativa de reorganizar os conteúdos de aprendizagem. Eis os tipos apresentados pelo autor:

- Atividades pré-comunicativas:
 - i. Estruturais.
 - ii. Quase comunicativas.
- Atividades comunicativas:
 - i. Comunicação funcional.
 - ii. Interação social.

Infelizmente, o que se observou com o passar dos anos é que propostas como a de Littlewood (1981), de dividir as atividades em pré-comunicativas e comunicativas, foram interpretadas de forma sequencial. Dessa feita, a interpretação de muitos docentes – e entre estes talvez não seja um exagero incluir P3 – foi a de que o segundo tipo de atividades não podia ser levado a cabo até que o aluno houvesse demonstrado que realizava com sucesso o primeiro tipo. Como resultado, frequentemente não restava tempo para as verdadeiras atividades comunicativas. Portanto, nossa análise acerca do trabalho real de P3 nos levou a considerar que as práticas deste docente, apesar de incentivarem o ensino da língua em uso, com foco na apropriação de funções comunicativas (um importante diferencial com relação às ações de P1, P2 e P4), pareceram se limitar a atividades similares às que Littlewood (1981) denominou “pré-comunicativas”. Se por influência (ou não) dos elementos repertoriados que citamos anteriormente – a saber, inexperiência na sala de PLE, cultura educativa bastante tradicional, formação inicial aparentemente lacunar e falta de vivência na pesquisa em LE –, o fato é que o agir docente de P3 parece se situar num território de intersecção entre a metodologia tradicional no ensino de LE e a abordagem comunicativa, reiterando nossa categorização de seu repertório didático como sendo comunicativo-tradicional.

A seguir, valemo-nos de situações de sala de aula conduzidas por P3 para discutir os impactos oriundos do perfil plurilíngue e pluricultural das turmas de PLE/PEC-G/UFPA no agir deste docente, tendo em vista a relação desses impactos com a natureza de seu repertório didático.

Em 20/03/2015, conforme orientação do planejamento da semana fornecida pela coordenação do curso, P3 iniciou sua aula desenvolvendo a seguinte atividade do manual didático:

[49] Excerto de Atividade realizada em sala (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 1, p.21, 2008)

Feijoada

1. Aqui estão dois títulos para o anúncio abaixo. Qual é o correto?

Feijoada em casa? Só a feijoada do Disque-Feijoada.

QUER COMER FEIJOADA COM SEUS AMIGOS?

Você quer oferecer uma boa feijoada aos seus amigos?
É só ligar para Disque-Feijoada, pedir uma feijoada completa e aguardar.
Em 30 minutos, você vai ter sua feijoada em casa. Sem trabalho, sem dor de cabeça. Convide seus amigos e ofereça a eles a feijoada completa do Disque-Feijoada. **Você vai gostar! E eles também!**
Às 4^{as} e sábados, das 11 às 3 da tarde.
Fone: 3719-3500.

2. O anúncio diz que:

O Disque-Feijoada trabalha à noite.
 O Disque-Feijoada leva a feijoada à sua casa.

Você pode oferecer uma feijoada completa a seus amigos sem muito trabalho.
 Você pode comprar a feijoada na 6^a-feira.



© Imagem cedida pelo restaurante 'Rabonnet'.

P3 realizou a atividade exatamente como propunha o enunciado, com o acréscimo de uma leitura do texto com vistas a esclarecer seu vocabulário e a apresentar a feijoada como uma comida típica da cultura brasileira. Em seguida, apresentou o seguinte cardápio para a turma:

[50] Excerto de Atividade realizada em sala (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 1, p.17, 2008)

Cardápio

Entradas
Salada de palmito e ervilhas
Salada mista (alface e tomate)
Canja, sopa de tomate, creme de aspargos

Carnes
File grelhado com legumes
Bife a cavalo com arroz
Lombo assado
Espeto misto

Aves
Frango à passarinho (alho e óleo)
Frango ensopado com batatas

Peixes
Peixe à brasileira
File de peixe frito com molho de camarão

Massas
Spaghetti ao sugo
Tagliarini à bolonhesa
Lasanha gratinada

Guarnições
Arroz, batata frita, farofa
Legumes (brócolis, cenoura, vagem, couve-flor)

Sobremesas
Pudim de caramelo
Sorvetes
Frutas da estação

Bebidas
Cervejas, refrigerantes, água mineral
Vinhos nacionais e estrangeiros (brancos e tintos)

Serviço não incluído



Inicialmente, P3 realizou uma atividade oral, uma espécie de jogo de adivinhação, em que os alunos deveriam associar os nomes das comidas às imagens presentes no cardápio. Para ajudar, uma vez que se tratava de uma turma

em seu primeiro mês de aula, o docente utilizou como estratégia dar pistas para que os alunos pudessem fazer tal associação. Ao fim desta etapa, e depois de esclarecer cada nome presente no cardápio, o docente orientou os alunos a montar uma refeição com elementos de cada uma das categorias presentes no cardápio e, como um novo jogo de adivinhação, os colegas deveriam inferir se aquela refeição era para o almoço ou para o jantar. Foi neste momento da aula que vimos um impacto da pluralidade cultural do grupo sobre as ações docentes de P3.

O aluno RDC1, ao descrever sua refeição, escolheu arroz, batata frita, farofa, um espeto misto e, como bebida, uísque. P3, que também participava do jogo, inferiu que fosse um almoço, porém o aluno afirmou que seria o seu jantar. O professor ficou surpreso e riu bastante. Os alunos, sobretudo os africanos, ficaram sem entender sua reação. Então, P3 explicou que aquela refeição não seria adequada para um jantar por ser uma combinação de alimentos e bebida muito “pesada” para se consumir à noite. Diante disso, o aluno RDC2 entrevistou e esclareceu que, na cultura deles, o almoço é sempre algo mais simples e rápido em virtude das atividades diárias. Segundo esse aluno, é no jantar que eles comem com mais tranquilidade, junto de seus familiares, e o cardápio costuma ser mais farto e acompanhado de uma boa bebida.

Observe-se que foi a visão monocultural subjacente às ações (e reações) de P3 que desencadeou esse impacto cultural sobre sua prática. No entanto, diferentemente dos efeitos negativos dos impactos que mostramos na seção anterior, neste, vimos um efeito positivo sobre o agir de P3 e, muito provavelmente, isso se deva ao fato de seu repertório didático não ser predominantemente tradicional. Não obstante a reação descuidada deste docente ao rir da refeição proposta pelo aluno para seu jantar, seu hábito de incentivar a prática da oralidade em sala de aula (mesmo com alunos iniciantes) e de dar abertura para que os alunos se manifestassem no decurso das atividades, ainda que de forma monitorada, proporcionou o estabelecimento de um ambiente confortável para que os alunos fizessem suas intervenções e esclarecessem que suas escolhas haviam sido motivadas pelas suas culturas de origem e não pela cultura do professor ou pelo que sugere o manual didático. Ademais, ao perceber a situação de impacto cultural, o docente acrescentou imediatamente a seu plano de ação a perspectiva de cada cultura no que diz respeito a comidas tipicamente servidas no almoço ou no jantar. Em resumo, uma atividade que visava apenas a familiarizar os alunos da

turma PLE/PEC-G com o cardápio brasileiro acabou se tornando uma atividade de cunho mais intercultural. Isso só pôde ocorrer, sob nossa análise, porque o repertório didático de P3, primeiramente, influenciava a prática de atividades orais; em segundo lugar, permitiu-lhe perceber a situação de impacto que se instalou e se valer dela a seu favor com vistas a minimizar um possível conflito cultural.

No entanto, devemos pontuar que essas ações de manobra, no que toca ao impacto que percebemos, talvez não sejam exatamente “atos conscientes” e/ou planejados para lidar com situações dessa natureza. Apesar de ter um repertório didático diferenciado em relação a P1, P2 e P4, o docente P3 compartilha com eles uma representação das turmas PLE/PEC-G/UFPA como potencialmente conflituosas e tem uma visão negativa de “choque cultural”. Conforme já frisamos anteriormente, P3 acredita que o perfil heterogêneo (do ponto de vista linguístico-cultural) desse público, por um lado, facilita o trabalho do professor no que diz respeito ao ensino da língua (descrição gramatical), mas, por outro lado, o dificulta no que concerne ao ensino da cultura. Vale lembrar, ainda, que o agir desse docente é marcado pela divisão “aula de língua” *versus* “aula de cultura”. Isso seria, muito provavelmente, mais uma influência da face comunicativa de seu repertório do que da face tradicional.

Sobre essa questão, vale retomar as considerações feitas por Tato (2014) à abordagem comunicativa. Segundo esta pesquisadora, as abordagens ditas comunicativas, predominantes até pouco tempo no ensino de línguas estrangeiras, foram objeto de críticas por privilegiarem uma concepção instrumental da aprendizagem destas, reduzindo a dimensão cultural a um papel coadjuvante e inexpressivo nesse processo. O principal argumento desta autora é o de que a comunicação em LE não se circunscreve na questão prática da competência linguística. Para ela, essa comunicação se situa, propriamente, na relação entre a língua, as práticas culturais e as crenças de um grupo, dimensões que, em conjunto, desempenham um papel fundamental nas interações comunicativas. Daí decorre, portanto, a necessidade de se ampliar os objetivos da abordagem comunicativa e de torná-la intercultural.

As considerações de Tato (2014), acerca do papel superficial e inexpressivo da dimensão cultural, na sala de LE, entre os adeptos da abordagem comunicativa, nos fazem retomar uma aula de P3 que analisamos em 4.1.2, quando tratamos de seu trabalho real. Nesta aula, também enxergamos um impacto da pluralidade cultural da

turma sobre as ações de P3, o qual também associamos a natureza de seu repertório didático. Trata-se da aula de 17/04/2015 que este docente dedicou ao trabalho com um tópico cultural brasileiro: a capoeira. Para tanto, o docente utilizou dois vídeos: o primeiro era um documentário sobre a origem da capoeira e deveria ser explorado com questões de compreensão; o segundo veiculava entrevistas com diferentes pessoas sobre os benefícios da capoeira para a saúde e serviria de mote para um debate.

Conforme já pontuamos na análise do trabalho real deste docente, consideramos que essa atividade não prosperou conforme, talvez, esperasse o professor porque os alunos interagiram pouco e o debate, na verdade, não aconteceu, fato que associamos à má qualidade de áudio do vídeo e aos sotaques muito variados dos entrevistados que pareciam ser de distintas regiões do Brasil. Consequentemente, houve pouca (ou nenhuma) compreensão oral por parte dos alunos, tendo-se em vista que se tratava de uma turma plurilíngue e pluricultural com cerca de apenas um mês e meio de aulas de português.

A despeito da organização muito frágil das ações docentes de P3 no que tange a essa situação de sala de aula que apresentamos, vemos que houve, neste caso, um impacto negativo do perfil plurilíngue e pluricultural da turma sobre o agir deste professor e o relacionamos a seu repertório didático. Ora, a proposta de realizar um debate a partir do conteúdo do vídeo foi, sem dúvida, interessante, porém P3, assim como o fez P1, P2 e P4, não atentou para o fato de que, em sala, havia culturas educativas bem distintas, ou seja, alunos com diferentes experiências de aprendizagem, sobretudo no âmbito das línguas, decorrentes de suas culturas de origem, o que gera, inevitavelmente, a presença de diferentes níveis de compreensão da língua portuguesa, apesar de estarem na mesma turma, aprendendo em situação de imersão cultural e compartilharem os mesmos professores e o mesmo tempo de aprendizagem de PLE. Por conta disso, a escolha de um vídeo eivado de variações diaatópicas da língua portuguesa pode ter sido um dos principais fatores do insucesso da atividade preparada por P3, pois, considerando o curto tempo em que estavam estudando no Brasil, é pouco provável que já tivessem vivenciado ou sido expostos a diferentes variações e/ou registros da língua portuguesa como os que aparecem no vídeo explorado por P3.

O fato de realizar de forma sistemática a divisão *aula de língua versus aula de cultura*, prática que julgamos inerente ao repertório didático comunicativo-tradicional

de P3, talvez tenha aumentado consideravelmente a probabilidade de ocorrência desse impacto negativo no agir desse docente. Como já pontuamos, é comum entre os partidários da abordagem comunicativa incluir a dimensão cultural em suas aulas, porém esta fica num plano secundário, de modo geral. Como ficou evidente, P3 promoveu uma aula apenas de um tópico cultural brasileiro, a capoeira, dissociada da aula de língua efetivamente. Em vista disso, é imprescindível retomar Tato (2014) quando esta argumenta que uma aula dita de cultura, quando ministrada de modo isolado tende a ser reduzida a pequenos *flashes* de informações culturais sobre o país ou países onde se fala a língua estrangeira em questão. Daí a necessidade de se promover práticas de ensino que envolvam as dimensões de língua e cultura, pois é precisamente aí que se situa a comunicação em língua estrangeira. Reiteramos, portanto, que além de comunicativa, a abordagem precisa ser intercultural.

No entanto, o que vemos, de modo geral, na análise do repertório didático de P3 (e de modo mais acentuado nos de P1, P2 e P4) é a ausência (ou uma construção deficiente) de uma “competência transmissiva” – para utilizar a terminologia de Cicurel (2011). Segundo esta autora, essa competência pode ser definida como um “conjunto de aptidões destinadas a permitir o ensino e a apropriação de uma matéria” (CICUREL, 2011, p. 152) e sua construção, obviamente, mantém relação direta (ou até mesmo de dependência) com o modo como os repertórios didáticos são delineados. Cicurel (2011) explica que a noção de competência transmissiva é composta por outras quatro noções de competências, a saber, *competência planificadora*, *competência linguístico-pedagógica*, *competência que integra saberes sobre o grupo* e *competência cultural* (Ver Cap. 1).

Na análise do agir docente dos quatro professores que apresentamos até esta etapa de nosso estudo – sobretudo se focalizamos as situações de impacto negativo que citamos –, observamos dissonâncias de ordem didático-metodológica que em muito se relacionam com essas quatro (sub)competências supracitadas. Ora, de modo geral, identificamos na análise dessas situações de impacto negativo: a) problemas oriundos de uma má planificação das ações docentes (ou mesmo da ausência desta); b) dificuldades para lidar com questões de língua efetivamente (metalinguagem adequada, aspectos gramaticais e de uso da língua etc.); c) inabilidade para lidar com a natureza e as vicissitudes do público plurilíngue e pluricultural na planificação do agir docente; d) e, bastante dificuldade de inter-

relacionar língua e cultura no contexto de sala de aula. Isso nos leva à conclusão de que os repertórios desses professores carecem dos elementos e/ou saberes necessários para a construção dessas (sub)competências e, conseqüentemente, da competência transmissiva.

Conclui-se, pois, que tanto o repertório didático predominantemente tradicional, quanto o comunicativo-tradicional têm, em sua configuração, elementos que favorecem pouco (ou quase nada) a construção de uma competência transmissiva que viabilize o trabalho com as turmas PLE/PEC-UFPA. Inevitavelmente, isso se reflete, no trabalho com essas turmas, no decurso das ações dos professores que possuem tais repertórios didáticos os quais, conforme nosso estudo vem evidenciando, parecem desenvolver práticas de ensino mais suscetíveis de sofrerem impactos negativos da pluralidade linguístico-cultural das turmas PEC-G.

Na seqüência, analisamos o terceiro e último tipo de repertório didático que identificamos em nosso contexto de investigação, a saber, o acional-comunicativo.

4.2.3 O repertório didático acional-comunicativo

Para delinear o repertório didático dos docentes P5, P6 e P7 e propor a classificação que ora apresentamos, seguimos o mesmo percurso de pesquisa dos repertórios discutidos anteriormente. Partimos, pois, das observações das práticas de sala de aula desses docentes, conforme prevê Cicurel (2011), uma vez que foi no seio destas que mais bem se revelaram os modelos e/ou as representações de que, conscientemente ou não, os professores se apropriam(aram) para construir seus repertórios didáticos.

Além disso, assim como no repertório didático comunicativo-tradicional, fomos levado, no presente caso, à proposição de uma categoria, digamos, *multiface*, considerando não apenas nossas observações de sala de aula – ou seja, a análise do trabalho real de P5, P6 e P7 – mas também tudo aquilo que declararam os mencionados docentes sobre seu trabalho nas turmas PLE/PEC-G/UFPA – isto é, a análise de seu trabalho representado. A síntese de nossa análise do trabalho docente (prescrito, real e representado) de P5, P6 e P7, que apresentamos no quadro a seguir, explicita alguns dos resultados a partir dos quais nos baseamos para classificar o repertório didático desses docentes como acional-comunicativo.

Ressaltamos, porém, que, ao longo desta seção, apresentamos outros argumentos com vistas a corroborar tal categorização.

Quadro 13

ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE DE P5, P6 E P7	
Documento(s) prescritivo(s) do agir docente	O principal documento prescritivo do agir desses docentes foi o Manual do Examinador do Exame Celpe-Bras. No entanto, P6 declarou também seguir com regularidade o Manual didático adotado no curso.
Concepção de língua e de seu ensino	A concepção da linguagem como forma de ação/interação está na base das práticas de ensino desses docentes.
Orientação metodológica no ensino de LE	A análise do trabalho real de P5, P6 e P7 aponta que a Perspectiva acional foi a orientação metodológica que embasou com mais regularidade o seu agir docente, porém P5 e P6 admitem recorrer à abordagem comunicativa e, quando necessário, também a uma abordagem mais tradicional. P7, por sua vez, afirma seguir apenas a perspectiva acional.
Planificação do agir docente	As aulas de P5 e P6 eram planejadas, nos três primeiros meses do curso, com base principalmente nos conteúdos das unidades do manual didático adotado no curso. Nos meses subsequentes, ganhavam destaque, em sua planificação, as diretrizes do exame Celpe-Bras. Já as aulas de P7 eram planejadas com base unicamente nas diretrizes do exame Celpe-Bras, mas, no geral, esses três docentes apresentavam relativa autonomia para tomar decisões didáticas. A partir do segundo trimestre, por orientação da direção pedagógico-administrativa, o agir de P5 era marcado por uma ênfase em práticas que fomentam a ação e a interação oral em sala de aula (cabia-lhe preparar mais especificamente os alunos para a parte oral do exame Celpe-Bras). Já o agir de P7, era marcado por focalizar, em sala de aula, a produção escrita, pois estava incumbido de preparar os alunos para a parte escrita do exame Celpe-Bras. Para isso, recorria a uma abordagem por tarefas ⁷⁹ na qual a oralidade se fazia notadamente presente como um recurso facilitador. Quanto a P6, seu agir era marcado por práticas de ensino que visavam à interação entre as diferentes culturas presentes em sala. No geral, as ações didáticas desses professores mantinham entre si uma sequência lógica, uma conexão coerente tanto dentro de uma mesma aula (microtarefas), quanto de uma semana a outra. Embora P5, P6 e P7 considerassem as necessidades de aprendizagem dos alunos, para P5 e P7 os objetivos do curso (ou seja, a preparação para o exame Celpe-Bras) pareciam ter mais influência na preparação de suas aulas; o perfil plurilíngue e pluricultural das turmas PLE/PEC-G/UFPA influenciava relativamente bem as decisões didático-metodológicas de P6 e pouco as de P5 e P7.

⁷⁹ Segundo NUNAN (1989 *apud* CUQ 2003, p. 234), “(...) a tarefa é um conjunto estruturado de atividades que deve fazer sentido para o aprendente (...). Conceber uma tarefa implica que se leve em conta seis parâmetros: os objetivos, o suporte, as atividades, os papéis respectivos do professor e dos aprendentes, o dispositivo”.

No original: “(...) la tâche est un ensemble structuré d’activités devant faire sens pour l’apprenant (...). Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres: les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l’enseignant et des apprenants, le dispositif”.

<p>Representação de uma turma plurilíngue e pluricultural</p>	<p>P5, P6 e P7 consideram as turmas PLE/PEC-G/UFGPA potencialmente conflituosas. Quanto à dificuldade de trabalhar com esse público, estes docentes se posicionam da seguinte forma: para P5, o perfil heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural dessas turmas dificulta, de modo geral, o trabalho do professor menos experiente, pois só com o passar do tempo é que começou a perceber a importância dessa pluralidade cultural para o aperfeiçoamento de suas práticas de sala de aula; para P6, o perfil heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural não é mais difícil, apenas exige, de fato, mais trabalho do professor, justamente por ser mais suscetível ao choque cultural. Por outro lado, segundo o docente, esse perfil estimula a comunicação entre os aprendentes na língua-alvo, o que abre espaço para um trabalho com foco na língua em uso; para P7, o perfil heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural facilita o trabalho do professor de PLE. Segundo este docente, a pluralidade cultural fomenta a expressão dos alunos na língua-alvo a respeito dos temas diversos abordados em sala de aula, o que, conseqüentemente, gera aprendizagem.</p>
--	--

(Fonte: o autor, 2017)

Como se observa no quadro, embora tenhamos concluído que é a concepção da linguagem como forma de ação/interação que está na base das práticas de ensino de P5, P6 e P7 e que a análise do trabalho real desses docentes evidenciou ser a Perspectiva Acional a orientação metodológica que, de forma predominante, regulou o agir docente deles, P5 e P6 declararam em entrevista também seguir outras orientações metodológicas, tais como a comunicativa e a tradicional, quando avaliam ser uma necessidade da turma ou de um grupo de aprendentes. Apesar dessas declarações, não registramos práticas desses professores que se configurassem como predominantemente tradicionais, fato que nos levou a limitar a nomenclatura desta categorização a acional-comunicativa. Porém, este não foi o único critério utilizado para caracterizar assim os repertórios didáticos de P5, P6 e P7.

Ao longo deste capítulo de análise, de forma explícita, desenvolvemos nosso discurso consciente de que as práticas de P5, P6 e P7 – embora ainda lacunares em alguns aspectos – foram as que mais se aproximaram de um trabalho voltado para um público plurilíngue e pluricultural que está se preparando para o exame Celpe-Bras. Conseqüentemente, consideramos que esses docentes demonstraram ter um repertório didático potencialmente mais alinhado a esse público. É claro que isso se deu muito em virtude da análise de suas práticas de ensino, conforme já enfatizamos na seção anterior quando tratamos das dimensões do trabalho docente. A exemplo do que fizemos na análise dos repertórios didáticos dos professores

anteriores, também para delinear os de P5, P6 e P7, valemo-nos dos mesmos elementos repertoriados que foram definidos anteriormente para a presente análise, a saber: a experiência docente, a cultura educativa, a formação docente inicial e a experiência na pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem de LE.

No que diz respeito à experiência docente, é importante ressaltar que, diferentemente dos professores citados anteriormente, P5, P6 e P7, na ocasião do registro das práticas que analisamos, eram professores já formados – com 27, 28 e 41 anos de idade, respectivamente – e tinham experiência laboral na sala de PLE, inclusive com turmas plurilíngues e pluriculturais. Especificamente, P5 já acumulava dois anos de experiência no ensino de PLE; P6, o mais experiente, já acumulava cinco anos; e P7, por sua vez, já cumulava quatro anos de experiência. P5 e P6, de modo particular, já haviam atuado como professores-visitantes de PLE na França, por meio de bolsa concedida pelo ministério da educação desse país. Além disso, esses dois docentes também já tinham experiência como professores de FLE, o que consideramos um fator positivo para sua atuação nas turmas PLE/PEC-G.

No que concerne à formação inicial desses docentes, o diferencial em relação aos demais já citados é que P5⁸⁰, P6 e P7 têm Licenciatura em Letras Francês e em Letras Português, ou seja, passaram por uma formação de nível superior específica em língua portuguesa (ainda que como LM) e, portanto, suas práticas de ensino não decorreram apenas de suas experiências como aprendentes e/ou como falantes nativos dessa língua. Sob nossa análise, elas refletiram principalmente as experiências oriundas de sua formação acadêmica em português (estudos linguísticos gerais e específicos da língua portuguesa, estudos culturais, estudos literários brasileiros e portugueses etc.) que, em confluência com suas vivências como aprendente de FLE e, posteriormente, como professores em formação desta LE, contribuíram positivamente para que as práticas desses docentes se alinhassem mais às necessidades de aprendizagem do público PLE/PEC-G/UFGA. Além disso, há de se destacar que P5, P6 e P7 já tinham cursado pós-graduação *stricto sensu* aquando do registro de suas aulas: os três docentes possuem mestrado em Letras, na linha de pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas-culturas. Este fato, inclusive, nos conduz à abordagem de outro elemento repertoriado que

⁸⁰ No momento da observação das aulas citadas nesta tese, P5 ainda estava cursando a Licenciatura em Letras-Português.

selecionamos para a análise dos repertórios didáticos de nosso contexto de pesquisa: a experiência na pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem de LE.

Em se tratando de experiência na pesquisa, vale ressaltar que, na ocasião da observação das práticas citadas nesta tese, P5 tinha aproximadamente três anos de experiência como pesquisador voluntário num grupo de pesquisa da UFPA que se dedica à problemática da avaliação no ensino e aprendizagem de línguas; P6 e P7 acumulavam cinco e quatro anos de experiência, respectivamente, como pesquisadores voluntários num grupo de pesquisa que investiga práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático nas aulas de línguas estrangeiras em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural. Em resumo, dos sete professores de PLE participantes de nossa investigação, P5, P6, e P7 eram os únicos que tinham experiência na pesquisa quando atuaram nas turmas que observamos. P6 e P7, inclusive, participam(vam) de grupo de pesquisa voltado especificamente para o ensino e aprendizagem de LE a públicos plurilíngues e pluriculturais.

De modo proposital, deixamos o elemento cultura educativa por último, pois consideramos que os elementos anteriormente abordados, de certo modo, justificam as transformações que vemos na cultura educativa dos docentes P5, P6 e P7 e que, incontornavelmente, impactam(aram) positivamente a construção de seu repertório didático. Ora, parece-nos muito claro que, assim como os demais docentes, P5, P6 e P7 muito provavelmente passaram por uma educação básica marcada por uma cultura educativa bastante tradicional, sobretudo no que diz respeito ao ensinar/aprender línguas cujo êxito por muito tempo esteve associado ao domínio da gramática normativa, conforme já frisamos. No entanto, esses docentes, até chegarem às turmas PLE/PEC-G/UFPA (e atuando nestas, inclusive) trilharam um percurso bastante diferente em relação, por exemplo, a P1, P2, P3 e P4. E não se trata apenas de experiência de sala de aula, até porque tempo de sala de aula talvez não provocasse transformações significativas em sua cultura educativa. Trata-se, na verdade, da trajetória acadêmica e profissional traçada por P5, P6 e P7. Senão, vejamos.

Inicialmente, devemos lembrar que, quando registramos as aulas desses docentes, estes já tinham formação em FLE e em Português. Além disso, já haviam trabalhado especificamente com o público heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural, o que já seria um grande diferencial, se comparamos com o perfil dos

docentes anteriores. No entanto, entendemos que, ao realizarem um curso de mestrado e participarem de grupo de pesquisa, certamente, P5, P6 e P7 puderam, por exemplo, minimizar os efeitos negativos de possíveis lacunas conceituais, desmistificar determinadas crenças e representações acerca do ensino e aprendizagem de línguas/culturas etc., as quais, no mais das vezes, já vinham desde a educação básica. Mais do que isso, percebemos que a imersão no mundo da pesquisa ampliou os horizontes desses professores, possibilitando-lhes a reflexão sobre diferentes públicos (suas características e necessidades de aprendizagem), sobre concepções e abordagens no ensino de línguas/culturas etc.

Vemos, portanto, que essa reflexão – talvez até um tanto involuntária – operou uma transformação positiva na cultura educativa de P5, P6 e P7. Consequentemente, sua cultura didática foi também transformada e, ainda que percebamos algumas fragilidades de ordem didático-metodológica no agir desses professores em nosso contexto de investigação (Ver 4.1.2), essa transformação promoveu uma abertura mais significativa, em suas aulas, para o “diferente”, ou seja, para a pluralidade linguístico-cultural inerente às turmas PLE/PEC-G/UFGA, algo que realmente não percebemos na análise do agir docente de P1, P2, P3 e P4 e que nos leva a reiterar terem estes uma cultura educativa e didática bastante tradicional se comparada à de P5, P6 e P7.

É justamente o conjunto desses elementos repertoriados de P5, P6 e P7, aliado à análise de seu trabalho docente, que nos levou a categorizar seu repertório didático como acional-comunicativo. Entendemos, pois, que a face acional de seu repertório – que constatamos, aliás, ser a predominante – resulta exatamente da formação acadêmica que, por sua vez, é uma consequência da trajetória acadêmica e profissional desses docentes, como já pontuamos. Muito provavelmente, foi essa formação, digamos, mais reflexiva que fez com que P5, P6 e P7 passassem a conceber o fenômeno linguístico como forma de ação/interação e a adotar como principal orientação metodológica a perspectiva acional, a qual vimos se materializar no agir desses docentes por meio das tarefas acionais por eles propostas.

É claro que optar por utilizar as tarefas como instrumento de ensino foi também, em certa medida, uma forma de observância ao principal documento prescritivo desses docentes, ou seja, o manual do examinador do Celpe-Bras que, conforme já salientamos, avalia se os candidatos possuem proficiência linguística, conhecimento cultural (de práticas culturais) e o uso apropriado de estruturas (ou

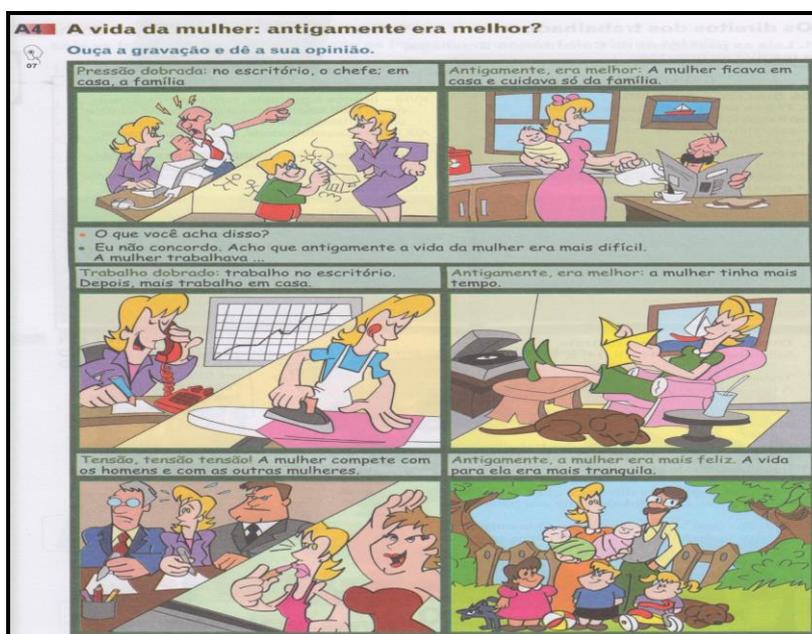
gêneros) do discurso com base na capacidade de realização de tarefas (HUBACK, 2012). Ainda assim, essa escolha didática dependeria do modo como foi/está delineado o repertório didático de P5, P6 e P7, isto é, da natureza dos elementos repertoriados que apresentamos.

Em se tratando da face mais comunicativa do repertório didático dos referidos docentes, atribuímos nossa categorização, de modo particular, ao manual didático adotado no curso. Embora tenhamos observado não haver sido este o principal documento prescritivo de P5 e P6, esses professores o utilizaram regularmente em suas aulas, sobretudo nos primeiros meses do curso (P7 foi o único que não o utilizou). Além do mais, esse material didático foi a única conexão que identificamos entre todos os docentes que trabalhavam nas turmas PLE/PEC-G/UFPA, independente de seu repertório didático, pois as coordenações de curso de 2013/2014 e 2015 optaram por utilizá-lo como base de seus planejamentos. Portanto, não há como negar sua influência no agir dos professores que atuaram nessas turmas, inclusive no agir de P5 e P6. É pertinente lembrar que a análise da dimensão prescrita do trabalho dos professores de nossa pesquisa classificou o manual Novo Avenida Brasil como sendo essencialmente comunicativo-gramatical, uma vez que sua estruturação se concentra na aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais visando, sobretudo, o desenvolvimento de funções comunicativas. Tal fato, guardadas todas as ressalvas, parece-nos então um fundamento plausível para justificar essa nossa categorização.

Partindo dessa noção de repertório didático acional-comunicativo que expomos, analisamos, na sequência, os impactos oriundos do perfil plurilíngue e pluricultural das turmas de PLE/PEC-G/UFPA no agir dos docentes P5, P6 e P7 e, para isso, valemo-nos de algumas situações de sala de aula vivenciadas pelos referidos professores.

A primeira situação de sala que analisamos foi conduzida por P5, na turma PLE/PEC-G/UFPA de 2013. Objetivando preparar os alunos para uma exposição oral com o tema “A vida da mulher antigamente e a vida da mulher hoje”, esse docente valeu-se da seguinte seção do manual didático como tarefa:

[51] Excerto de Atividade realizada em sala (Manual Novo Avenida Brasil, Vol. 2, p.14, 2009)



O tema geral da unidade do manual didático em que se encontrava essa atividade era “Trabalho” e, de modo geral, as atividades propostas visavam à apropriação das seguintes funções comunicativas: *dar opiniões, tomar partido, confirmar, contradizer, definir*. No entanto, P5 esclareceu que nesta aula sua intenção era levar a turma a interagir oralmente sobre o tema da mulher no mundo do trabalho e os únicos conteúdos linguísticos que, de fato, enfatizou foi o uso dos tempos verbais no passado (*antigamente era... hoje é...*). Apesar de haver seguido um planejamento baseado no enfoque por tarefas, com apoio da atividade supramencionada do manual didático (*modus operandi* comum de seu agir docente), suas ações não prosperaram conforme o esperado.

Assim que iniciaram as discussões sobre o tema da mulher no mundo do trabalho, os alunos da turma (os homens), particularmente os africanos, exaltaram-se bastante, pois consideravam que o lugar da mulher é em casa para cuidar dos filhos e do marido. Esse posicionamento provocou um conflito entre os alunos-homens africanos, os alunos-homens de outras culturas – que não aceitavam essa postura machista –, e as alunas da turma. Vale comentar que, em entrevista, P5 declarou que o trabalho na turma PLE/PEC-G/UFGA 2013 foi sua primeira experiência com turmas plurilíngues e pluriculturais e que foi surpreendido pela reação dos alunos no desenvolvimento deste tema. Conforme relata o docente:

[52] *Excerto de Entrevista (Entrevista com P5, questão 16)*

Eu planejei essa aula como se fosse a coisa mais simples do mundo... que iríamos discutir o assunto... a aula ia ter início, meio e fim e seria legal... e no final de tudo nós iríamos fazer uma exposição... uma produção oral... mas não aconteceu dessa maneira... e eles começaram a discutir em sala (...) alguns diziam que eles não estavam na África... que na América não era assim e foi assim muito ruim... e a sala se transformou praticamente num campo de guerra... os alunos do Congo dizendo que devia ser de um modo, o aluno da França de outro, as meninas se sentindo acuadas e isso foi muito negativo e eu saí me sentindo muito ruim dessa aula... (...) então nós procuramos uma estratégia de como nós iríamos acalmar os ânimos desses alunos... e foi inclusive um aprendizado para mim... então nós fizemos, duas aulas depois, que na outra foi o simulado, uma aula sobre respeito...

Observe-se que tanto a descrição da situação de ensino, quanto o relato de P5 sobre esta, demonstraram que a pluralidade linguístico-cultural da turma provocou um impacto negativo sobre a planificação desse docente. Este, muito provavelmente em virtude de sua pouca vivência neste contexto específico de ensino, não foi capaz de prever o grau de divergência que haveria entre as diferentes culturas presentes em sala. No entanto, o relato também revela que P5 se deu conta desse impacto negativo sobre suas ações e, mais ainda, percebeu que a origem do problema estaria muito mais associada à sua planificação, às suas escolhas didáticas, ao seu agir docente de modo geral, do que propriamente ao fato de haver alunos em sala que tinham posições diferentes acerca do lugar que deve ocupar a mulher no mundo do trabalho. Isso se refletiu, basicamente, em sua decisão de promover uma aula cujo tema foi “Respeito”.

Na aula que tratou desse tema, P5 propôs como tarefa principal a elaboração de cartazes com mensagens de respeito, tolerância, gentileza etc. No entanto, a título de preparação, esse docente, primeiramente, apresentou para a turma citações de algumas pessoas sobre respeito, como Gandhi por exemplo. Em seguida, P5 promoveu uma discussão sobre as citações que havia apresentado, momento em que os alunos puderam expor suas opiniões a respeito do tema. Por fim, o docente dividiu a turma em pequenos grupos de trabalho para que pudessem elaborar a tarefa final: os cartazes. Para tanto, P5 optou por mesclar os grupos com pessoas das diferentes culturas presentes na turma, muito provavelmente, com vistas a proporcionar uma maior interação entre eles e minimizar o mal-estar que se manifestara nas aulas anteriores. De modo geral, nesta tarefa, a planificação de P5

parece ter atendido de modo mais favorável o perfil plurilíngue e pluricultural da turma. Conforme este docente:

[53] *Excerto de Entrevista (Entrevista com P5, questão 16)*

A aula sobre respeito foi assim uma aula muito de reconciliação... tanto minha com eles, quanto deles entre si... e foi quando eu comecei, partindo desse conflito, a prestar mais atenção neles... que eu planejei aquela aula [a aula sobre a mulher no mundo do trabalho] como se fosse dar aquela aula para um brasileiro... (...) então eu aprendi que antes de tocar nesses assuntos é importante ver como eles enxergam... ou até mesmo perguntar antes de começar a aula “como é isso no seu país?”(...) e transformar o que seria conflito em momentos de aprendizagem

A situação de ensino citada inicialmente e esta sobre “respeito” evidenciaram claramente um processo de adaptação de P5 a um contexto de ensino que, para ele, era novo: as turmas de PLE/PEC-G UFPA plurilíngues e pluriculturais. Observe-se que, em [27], P5 expressa conscientização da postura que deveria tomar numa sala de aula tão plural. Em entrevista, o docente esclareceu que, ao falar de reconciliação dele com os alunos, referia-se ao fato de que, no momento da aula, acabara deixando sua cultura falar mais alto e também se posicionara contra os alunos congolezes – que defendiam a ideia de que a mulher não deve trabalhar fora de casa – quando deveria apenas ter mediado a discussão e feito as intervenções apropriadas. Além disso, o docente declarou que havia planejado aquela aula (a da mulher no mundo do trabalho) como se fosse para ser ministrada para um brasileiro, ou seja, para um público mais homogêneo do ponto de vista linguístico-cultural e, destacamos, para uma cultura da qual ele faz parte, reconhecendo, portanto, que sua planificação não atendeu às vicissitudes de seu alunado.

De modo geral, vemos que a heterogeneidade linguístico-cultural da turma provocou, de fato, um impacto negativo sobre o agir de P5. No entanto, a despeito de todo o conflito gerado por conta de sua planificação didática, houve um processo de conscientização, de transformação do agir desse docente nessa turma, fato que associamos ao repertório didático que este já possuía ao iniciar seus trabalhos com esse público. Embora P5 ainda estivesse iniciando sua experiência com turmas plurilíngues e pluriculturais, nossa análise apontou que esse docente já dispunha de um repertório didático acional-comunicativo. Conforme frisamos anteriormente,

tempo de sala de aula não foi exatamente o grande diferencial de um repertório didático acional comunicativo ou o que o fez ser mais alinhado a um público heterogêneo, mas o conjunto dos elementos repertoriados que delimitamos para nossa análise.

Desse modo, consideramos que as adaptações e ou transformações didáticas demonstradas por P5 só foram possíveis por conta de seu repertório didático que era predominantemente acional-comunicativo. Foi seguramente isso que lhe permitiu perceber as dissonâncias entre as suas ações docentes e o perfil plurilíngue e pluricultural da turma e promover ajustes na sua planificação com vistas a harmonizar mais o processo de ensino e aprendizagem entre todos os atores daquele cenário didático. Esse nosso argumento ganha mais força em virtude de nossa análise ter apontado em 4.1.2 que, em geral, os professores que possuem um repertório didático predominantemente tradicional, por exemplo, não dispõem dos recursos teóricos e/ou didático-metodológicos necessários para perceber, pelo menos em curto prazo, os impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre suas ações de ensino – conforme apontamos na análise da situação de impacto no agir de P1 – e, menos ainda, para lidar e contornar situações, conforme o fez P5.

Sobre essa questão, vale lembrar que Cicurel (2011), embora considere que a profissão de professor, no geral, está estabelecida em bases comuns, chama a atenção para o fato de que fatores relacionados à trajetória de vida de um docente podem influenciar – e geralmente influenciam – suas ações. Segundo destaca essa pesquisadora, no exercício de sua função, o professor não é menos *homem plural*, ele é “um indivíduo que se socializou e se formou em diferentes estratos, que esteve (ou não) em contato com locutores da língua ensinada, que recebeu uma ou outra formação pedagógica.”⁸¹ (CICUREL, 2011, p. 150). Em consequência disso, complementa Cicurel, o professor vai construindo suas próprias convicções e é em função deste sistema de crenças que ele age em classe. Em outras palavras, o professor vai agir sempre – seja para planificar e desenvolver uma tarefa didática, seja para gerenciar, ou não, uma situação de impacto de natureza linguístico-cultural – a partir daquilo que lhe permite o seu repertório didático, o que nos parece uma justificativa bastante plausível para essa diferença de percepção entre P1 e P5 dos

⁸¹ No original: “(...) un individu qui s’est socialisé et formé au sein de strates différentes, qui a été (ou non) en contact avec des locuteurs de la langue qu’il enseigne, qui a reçu telle ou telle formation pédagogique.”

eventos que ocorrem em sua sala de aula e que impactam, inclusive negativamente, o seu agir.

Em outra situação de sala de aula vivenciada por P5, também na turma 2013, vimos outro impacto da pluralidade linguístico-cultural sobre o agir desse docente, porém, desta vez, com um efeito muito mais positivo. Durante o trabalho com a Unidade 3 do volume 1 do Manual didático, cujo tema era “Comer e beber”, P5 desenvolveu uma aula sobre comidas típicas da culinária paraense e começou por apresentar um de seus pratos mais exóticos: a *maniçoba*. O docente apresentou os seus principais ingredientes e destacou que nenhum paraense comeria uma maniçoba que não passasse por, pelo menos, sete dias de cozimento. Durante a exposição de P5, os alunos congolezes fizeram uma intervenção afirmando que na cultura deles havia uma comida praticamente igual e que, diferentemente dos paraenses, para eles bastaria um dia de cozimento para que o prato estivesse pronto. Esse fato gerou um debate bastante interessante, pois – conforme argumentou o professor – de acordo com a cultura paraense, as folhas da mandioca, que se utilizam para fazer a maniçoba, eram consideradas venenosas e só perderiam essa condição após sete dias de cozimento. Os alunos riram bastante e contestaram o professor, declarando que já haviam comido a mesma comida com apenas um dia de cozimento e estavam vivos.

Consideramos que, a partir desse momento, P5, talvez surpreendido pela intervenção dos alunos congolezes, percebeu que sua planificação poderia tomar um novo rumo. Deixou então de seguir à risca seu plano e passou a dialogar mais com a turma sobre o tema e a expor menos sobre as comidas típicas paraenses.

Muito provavelmente para instigar mais os alunos, P5 afirmou que nas regiões de manguezal do Pará é comum as pessoas comerem o “turu”, uma espécie de minhoca que vive em troncos ou em árvores submersos nas águas de rios e canais. A partir daí, os alunos começaram a falar também de comidas exóticas de suas culturas. O que mais chamou a atenção do grupo foi, porém, a afirmação dos alunos congolezes de que na sua cultura é comum comerem gatos. Segundo eles, convidar alguns colegas para comer um gato em sua casa é um gesto que demonstra uma forte amizade. Apesar da reação negativa de alguns alunos frente às afirmações dos congolezes, P5 conduziu bem a aula e não houve conflitos de ordem cultural.

Nossa análise aponta que a diversidade cultural da turma operou uma transformação positiva naquilo que professor havia preparado para a turma.

Observe-se que uma aula, aparentemente expositiva acerca de algumas comidas típicas do Pará, tomou contornos interculturais a partir do momento em que P5 se deu conta desse impacto e dele se valeu para realinhar a sua planificação das ações de ensino. Em entrevista, o próprio docente afirma que:

[54] Excerto de Entrevista (Entrevista com P5, questão 16)

Foi nessa aula que nós percebemos que essa coisa de falar que é esquisito não é bem assim... Não... é esquisito pra mim, não para eles ... então nessa aula sobre comida, que eles falavam que comiam certos animais, que comiam cobra e tal... disseram que aqui é muito estranho porque todo dia é feijão com arroz... Então geralmente quando se trata dessas atividades nós trazemos pratos e eles também... e eles apresentam em português (...) então fica muito rico... então tu sai daquele negócio do aluno conhecer só os teus pratos e todos passam a saber que na África se come assim, que em Porto Rico é dessa maneira... Quando eles têm que trazer essa informação de como é isso lá, de como é em tal parte... são esses momentos de falar de coisas corriqueiras que a aula se estende... às vezes sai do plano... tu ia fazer as tuas atividades, mas tu vê que eles estão falando tanto... e é esse o objetivo da aula, que eles destravem... aí tu deixa o plano de aula... (...) é nesses momentos que eles têm de falar de coisas simples que às vezes a gente vai além do que a gente precisava... do que a gente esperava...

Conforme vemos no relato de P5, este considerou que faria algo “corriqueiro” em salas de LE ao desenvolver uma exposição de comidas típicas de uma cultura que fala a língua-alvo. No entanto, o impacto positivo do perfil plurilíngue e pluricultural da turma sobre o seu agir fez com que sua planificação alcançasse objetivos além dos esperados: mais do que conseguir que os alunos praticassem a língua oral em sala, o que ocorreu a contento, P5 conseguiu se valer desse impacto para construir um ambiente intercultural em sala de aula, proporcionando uma interação cultural muito produtiva para a aprendizagem dos alunos. Também nesse caso, associamos essas ações do professor – com vistas a um realinhamento de seu agir docente com o perfil heterogêneo da turma – a seu repertório didático predominante.

Consideramos pouco provável, por exemplo, que um docente com um repertório didático tradicional, ou até mesmo comunicativo-tradicional, conseguisse, no decurso da aula, perceber a natureza desse impacto que ora apresentamos e, ao mesmo tempo, proceder de modo a adaptar, em função deste, a sua planificação, dando mais voz ao alunado e tornando a aula mais interessante para todos, tal como procedeu P5. Reiteramos, pois, que foi o seu arsenal pedagógico, ou seja, o seu repertório didático que possibilitou essa manobra no decurso de suas ações.

Dando sequência à nossa análise, retomamos uma prática de sala de aula realizada por P6 na turma PLE/PEC-G/UFGA 2013. Lembremos que, inicialmente, o docente se valeu de uma tarefa do exame Celpe-Bras (2011/1) para propor sua primeira produção, cujo comando era: *Imagine que você seja o proprietário de uma loja virtual de gemas brasileiras. Um comprador pediu desconto sobre o valor de uma ametista, alegando não se tratar de uma pedra preciosa, como a esmeralda ou o diamante. Com base no texto, escreva um e-mail para esse comprador, a fim de convencê-lo a pagar o preço anunciado.* Após o processo de produção e avaliação dessa tarefa em grupo, conforme expusemos em 4.1.2, P6 propôs a realização de uma segunda tarefa, segundo a qual os alunos deveriam produzir um e-mail de resposta ao funcionário da loja. Foi, pois, nesta segunda tarefa que identificamos um impacto negativo da pluralidade linguístico-cultural da turma sobre as escolhas didáticas do referido docente.

Com vistas, muito provavelmente, a promover uma maior interação entre as diferentes culturas presentes – o que, por sinal, foi uma característica comum do agir de P6 apontada em nossa análise –, este docente dividiu os textos da primeira produção entre os alunos da turma de modo que cada um respondesse o e-mail de um de seus colegas. P6, inclusive e na medida do possível, fez a divisão dos textos entre alunos de diferentes culturas.

De início, a tarefa nos pareceu bastante interessante e, por ser escrita, pouco suscetível a um conflito de ordem linguístico-cultural, considerando que os choques que já havíamos presenciado ao longo de nossas observações haviam praticamente todos ocorrido durante tarefas/atividades de interação oral. Mesmo assim, essa tarefa desencadeou um forte conflito cultural, precisamente após o seu término, momento em que P6 recolheu os textos, os entregou aos seus destinatários e, como de costume, iniciou uma avaliação em grupo das produções. Primeiramente, os desentendimentos foram por conta das afirmações feitas nas respostas à carta. Não tivemos acesso às cartas, mas percebemos que os conflitos ocorridos, principalmente entre os anglófonos e francófonos da turma, resultaram de problemas de modalização discursiva – tais como críticas muito diretas ou muito subjetivas, como por exemplo, *eu acho que você está errado!* ou *você não sabe o que está falando!* – os quais, por sua vez, podem ter sido fruto não apenas de diferentes visões de mundo, mas também de diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa. No geral, os alunos PEC-G francófonos acabam se apropriando de

nossa língua de forma mais rápida, e relativamente bem, se comparados aos alunos anglófonos, em virtude da proximidade do francês com o português.

Na sequência, como já havia se instalado um ambiente tenso, o momento da avaliação em grupo – que na primeira produção havia sido bastante tranquilo – foi também marcado por desentendimentos e gritaria. Apesar da elevada tensão existente entre os dois grupos, P6 contornou esse conflito com muita tranquilidade. Quando alguns dos alunos africanos homens começaram a literalmente gritar, o docente rapidamente interveio e perguntou-lhes por que estavam se comportando daquela maneira. Eles então responderam que no país deles (o Congo) é um costume falar alto para impor respeito. P6, então, explicou-lhes que isso em nosso país era inadequado, uma vez que ninguém estava se desrespeitando na sala, mas apenas expondo seus pontos de vista. O docente continuou a avaliação em grupo e, para concluir a aula, provocou uma breve discussão com os alunos sobre o que havia ocorrido, com vistas a amenizar o clima tenso que se criara e a fazê-los refletir sobre a necessidade de serem mais tolerantes e respeitosos uns com os outros, independentemente da cultura a que pertenciam, para o bom convívio da turma.

Em referência a essa situação de impacto supramencionada, durante sua entrevista, o docente afirmou que situações dessa natureza, para ele, já eram comuns, em virtude da experiência que acumulara com turmas plurilíngues e pluriculturais de PLE. Nas palavras do docente:

[55] Excerto de Entrevista (Entrevista com P6, questão 13

Ao ter uma noção da interculturalidade, tu já tens noção de que isso vai ocorrer, que esses conflitos ocorrem em todas as turmas... não vai ser diferente... Então, o jeito de tu já saberes que isso vai ocorrer, tu já te preparas. (...) A partir do momento que eu entrei em contato com o público heterogêneo, era “a tua cultura está errada, a minha está certa” ... e aí, no momento, eu não sabia como lidar, porque tinha a minha cultura também no meio, porque não era só a cultura do aluno, tinha a cultura brasileira, que também estava sendo criticada. Então, era bem complicado administrar três culturas, quatro culturas em sala de aula. Mas aí tu vais ver que isso é comum em todas as turmas e tu já sabes, mais ou menos, como lidar... tu já acabas aceitando críticas da tua própria cultura...

Vemos, pois, que a experiência de P6 tanto no trabalho com turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais, quanto na pesquisa na área de LE – sobretudo no que tange ao agir docente em ambientes marcados pela interculturalidade – muito

provavelmente foram os elementos principais de seu repertório didático que garantiram sua atuação satisfatória nesta situação específica de choque linguístico-cultural supracitada. Em resumo, P6 foi capaz de prever um impacto negativo sobre seu agir docente, contorná-lo e, ainda, fazer deste também um momento legítimo de aprendizagem para a turma. Consideramos, pois, que tais ações, em hipótese alguma, podem ser dissociadas do repertório didático predominantemente acional-comunicativo que esse docente possui.

Análise semelhante a essa fazemos de situações de ensino – igualmente impactadas pela pluralidade linguístico-cultural das turmas PLE/PEC-G – desenvolvidas pelo docente P7, cujo repertório didático também julgamos ser predominantemente acional-comunicativo. Em consonância com o que destacamos no quadro em que sintetizamos a análise do trabalho docente de P5, P6 e P7, este docente, diferentemente dos demais, não utilizava o manual didático como documento prescritivo de seu agir, que era muito mais guiado pelas diretrizes do exame Celpe-Bras e, em geral, atuava nas turmas sob a responsabilidade específica de prepará-los para a parte escrita desse exame. Desse modo, gozava de certa liberdade para planificar suas tarefas de produção escrita (inclusive no que diz respeito à escolha do tema), ainda que se valesse bastante, tanto dos temas, quanto das tarefas já abordados em seções anteriores do exame Celpe-Bras.

Nessas tarefas desenvolvidas por P7, embora esse docente tivesse um repertório didático que, como no caso de P6, permitia-lhe antever, no ato de sua planificação, determinados impactos da heterogeneidade linguístico-cultural dos grupos PEC-G sobre suas ações de ensino futuras, era bastante comum a ocorrência desses impactos durante a sua aula. Ao tratarmos dessa questão em sua entrevista, este professor relatou o que segue:

[56] Excerto de Entrevista (Entrevista com P7, questão 16)

Trabalhar com uma turma heterogênea de PLE é sempre uma caixinha de surpresas né... então você tem que saber que vai para a sala de aula e coisas vão acontecer... mesmo que você tenha um trabalho todo sistematizado, pensado... lógico que eu vou para a sala de aula com um plano, com um trabalho já pronto... mas eu sei que as variáveis existem e que uma ou outra hora alguma coisa vai acontecer... (...) um dia eu dei um intervalo para uma turma e quando eu volto para a sala, a turma estava toda lá discutindo... e era uma conversa meio agressiva... a aí tinha um menino do Haiti que queria porque queria provar para os meninos de Cuba que Fidel Castro, por exemplo, era excelente... aí os meninos de Cuba já estavam revoltados... aí tinha um garoto da Alemanha, então ele [o haitiano] começou a mexer com o menino também... começou a falar de Hitler e tudo mais... então esse choque cultural estava formado... então esse foi o ponto inicial para eu tomar a iniciativa, na minha próxima aula, na minha próxima prática... quando foi na outra aula, eu levei para a sala de aula um texto que eu não tinha planejado usar... mas eu fui, pesquisei, fui atrás... o texto, se não me engano, chama "O elefante e os cinco cegos"... alguma coisa assim... e trabalhei esse texto que fala exatamente dessa diversidade, sobre essa questão de opinião, de certo e errado... e que todo mundo se acha certo em algum momento mas que há uma necessidade sempre de ouvir o outro... então com esse texto eles perceberam porque eu tinha levado esse texto... porque a gente estava discutindo sobre isso... e a partir daí eu percebi que eles começaram a ser mais flexíveis quando tinha alguma situação polêmica em sala de aula.

Vê-se que P7, a exemplo de P6, considera pertinentes as vivências pretéritas nas turmas PEC-G, sobretudo aquelas que envolveram choques culturais, para delinear o seu agir docente. Nossa análise apontou que, somando experiências como esta acima relatada aos aportes que lhe garantem os demais elementos que delineiam seu repertório didático, P7 administrou as situações de impacto registradas entre nossos dados – fossem estas positivas ou negativas – sempre em favor do bom convívio entre as diferentes culturas presentes nas turmas PEC-G com vistas, sobretudo, a garantir um ambiente que favorecesse seu trabalho de preparação desses alunos para o exame Celpe-Bras⁸² e para a vida em nosso país. A situação que apresentamos, a seguir, exemplifica bem o *modus operandi* de P7 frente aos impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre o seu agir docente.

Durante a preparação de uma tarefa escrita, cujo tema seria "família", P7 levou para a turma 2013 um texto que abordava o perfil das famílias brasileiras. Após a leitura, promoveu um momento de interação oral sobre esse tema antes da primeira

⁸² Conforme evidenciamos na análise do trabalho representado de P7, em sua planificação, este docente se mostrou muito mais preocupado com a preparação dos alunos PEC-G para o exame Celpe-Bras do que com as implicações que pode ter a pluralidade linguístico-cultural para as ações docentes (Ver 4.1.3).

produção – uma prática inerente a seu agir docente, conforme já frisamos – a fim de que os alunos pudessem compartilhar suas opiniões. Aproveitando o ensejo, um aluno do Congo se manifestou afirmando que, antes de vir ao Brasil, sua família havia se reunido para celebrar o casamento de sua irmã e revelou que, em virtude desse acontecimento, seu pai havia presenteado o noivo com várias cabras. Nesse momento, o aluno jamaicano começou a rir bastante, interrompendo o relato do aluno congolês, e começou a fazer críticas em tom de deboche: “O que é isso?! Trocando mulheres por cabras?!”. P7, então, pediu silêncio ao grupo, ignorou o comportamento do jamaicano, e se dirigiu ao aluno congolês novamente, solicitando-lhe que falasse um pouco mais sobre esse costume de sua cultura, pois aqui no Brasil não havia essa prática entre as famílias.

O aluno congolês, que havia ficado bastante constrangido com a reação do jamaicano, aos poucos foi se refazendo da situação de choque cultural e continuou falando sobre como eram realizados os casamentos na sua cultura. Logo em seguida, P7 passou a se dirigir a cada um dos alunos presentes, fazendo a seguinte pergunta: “E no seu país, como são os casamentos?”. Por último, P7 se dirigiu ao aluno jamaicano que, após ter ouvido todos os seus colegas, respondeu ao professor já em um tom mais contido e respeitoso, destacando que no seu país não havia essa prática de presentear os noivos com animais.

Observe-se que, de forma bastante modalizada, P7 contornou a situação de impacto e, em certa medida, dela se apropriou para enriquecer a sua planificação, já que a temática do casamento surgiu no decurso da atividade de expressão/interação oral acerca do texto lido sobre a família brasileira. Sobre essa situação de impacto especificamente, o docente revelou em entrevista que ele próprio achou um tanto estranha, e até mesmo engraçada, a história de presentear o noivo com as cabras. No entanto, vemos que, por ter um repertório didático acional-comunicativo, P7 opta por adotar posturas pedagógicas que preservem não apenas a sua face de professor que deve conduzir a bom termo o processo de ensino, mas sobretudo que preservem a harmonia entre as diferentes culturas presentes em sala, condição *sine qua non* para o êxito da aprendizagem de turmas de PLE/PEC-G marcadas pela pluralidade linguístico-cultural. Como bem afirma este docente:

[57] *Excerto de Entrevista (Entrevista com P7, questão 16)*

Cada aula, como eu já disse, é uma caixinha de surpresas... e essa questão de deixar o aluno confortável, ou não, vai depender muito de como você procura conduzir isso... se você se espanta... se você como professor já fica um pouco “É?! Mas como assim?! Como é isso?!” ... aí o próprio aluno já vai ficar tímido e não vai mais se manifestar... então depende muito... você pode falar como é que funciona aqui no Brasil... Acho que deve falar... até porque ele tá aprendendo... a língua-alvo dele é o português e ele tá aqui no Brasil... mas eu acho que nunca é criticar ou fazer piadas ou deixar que os colegas façam isso... e assim... *eu acho que o professor também não tem que ter medo de texto, nem de assunto polêmico... eu acho que o professor é o primeiro que tem que respeitar todas as culturas e ouvir... ser o primeiro a ouvir cada uma delas... dá uma chance do aluno se manifestar em sala de aula... isso trabalha tanto a competência oral dele quanto depois para a própria competência escrita... porque é se manifestando, é dando opinião que ele vai saber depois trabalhar isso no texto dele também... eu penso assim..*

Nossa análise evidenciou também que P7, no que concerne à abordagem de temas mais suscetíveis de provocar choques culturais em sala, defende o posicionamento de que esses temas não devem ser evitados. Conforme se viu em [57], P7 afirmou que “e assim... eu acho que o professor também não tem que ter medo de texto nem de assunto polêmico...”, complementando que, ao promover debates de temas dessa natureza em sala de aula, o professor desperta no alunado a necessidade de se expressar na língua-alvo, colaborando, portanto, para a construção das competências necessárias para sua produção oral e escrita.

Consonante a esse posicionamento, P6 manifestou-se da seguinte forma:

[57] *Excerto de Entrevista (Entrevista com P6, questão 16)*

Evitar esse tipo de discussão não faz ninguém crescer né... a gente só cresce, eu acho que adquirindo conhecimento, compartilhando conhecimento... se você evita esse tipo de discussão, você não vai mostrar para os alunos... não vai gerar essa discussão cultural e intercultural... e aí você acaba tolhendo... acaba inibindo uma interação que poderia ter dado bons frutos... (...) não é produtivo inibir uma discussão... mas é claro... se você não se sente ainda capaz de gerenciar essa discussão... de gerenciar o conflito... você com certeza vai evitar...

A despeito das situações de impacto negativo que ocorreram em suas práticas, P6 e P7 prosseguiram com suas tarefas e, inclusive, assumiram a mesma posição de que esse é um procedimento suscetível de favorecer bastante a aprendizagem

do alunado PLE/PEC-G/UFPA. Tais ações, destacamos, vão de encontro, por exemplo, ao agir de P4 cujo repertório didático é predominantemente tradicional. Vale lembrar que este docente decidiu parar a atividade em curso quando percebeu uma situação de impacto negativo sobre suas práticas, com a justificativa de não agravar mais a situação, conforme mostramos anteriormente.

Salientamos, pois, tal como já o fizemos noutros momentos de nossa discussão, que esse posicionamento de P6 e P7 não encontra respaldo tão somente na experiência que esses professores já haviam acumulado no trabalho com turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais, mas também – e talvez de forma mais significativa – nos outros elementos repertoriados que conformam os repertórios didáticos desses docentes, a saber, a cultura educativa, a formação docente inicial e a experiência na pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem de LE.

Em suma, o que queremos evidenciar é que o agir desses docentes, cujos repertórios são acionais-comunicativos, diferenciam-se dos demais em virtude dos saberes a que foram expostos, e dos quais se apropriaram obviamente, em sua trajetória de aprendizagem e profissional. De modo particular, destacamos os *saberes científicos* e os *saberes da expertise profissional*, que estão entre os saberes que Beacco (2010) considera constitutivos da didática das línguas e com uma ligação direta com os repertórios didáticos. Vale lembrar que os saberes científicos são aqueles atribuídos a alguma comunidade científica, produzidos, sobretudo, por meio de pesquisas de instituições universitárias. Sobre isso, Cicurel (2011) destaca que cada professor recebe uma formação inicial e os saberes científicos seriam oriundos deste estrato, acrescido de formações acadêmicas ulteriores. Já os saberes da expertise profissional são aqueles ligados ao saber-fazer da profissão que se constrói a partir do conjunto de experiências passadas no exercício da função docente.

Assim, percebemos que P5, P6 e P7, ao longo da construção de seu repertório didático, apropriaram-se de saberes científicos e profissionais que, em certa medida, permitiram-lhes lidar de forma mais produtiva com pluralidade linguístico-cultural das turmas de PLE/PEC-F/UFPA, tanto no sentido de gerenciar impactos negativos desse perfil sobre o seu agir, quanto no sentido de perceber e se valer dos impactos positivos para enriquecer as suas práticas.

De modo geral, as observações das aulas dos docentes P5, P6 e P7, bem como seus relatos, sobretudo os dos últimos dois, levaram-nos a considerar que,

embora julguemos ser o repertório didático acional-comunicativo aquele que mais se alinha às necessidades/objetivos de aprendizagem dos alunos PLE/PEC-G/UFPA, os choques culturais em sala de aula são inevitáveis, independente do tipo de repertório que o professor possua. Em praticamente todas as situações de sala que analisamos, os impactos negativos sobre o agir docente, apesar de estarem fortemente ancorados à cultura geral e/ou educativa dos aprendentes da turma, tinham alguma relação com a planificação do professor. A diferença entre essas situações residiu, pois, no modo como cada docente administrou os momentos de adversidade em sua sala e isso, indubitavelmente, está vinculado à natureza de seu repertório didático. Por exemplo: não perceber os impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre suas ações docentes, conforme mostramos no caso de P1; ou perceber o impacto, mas ignorá-lo em virtude, talvez, de não saber como administrá-lo adequadamente, como apontamos no caso de P2; ou até mesmo abortar a atividade sob o pretexto de não acirrar mais as discussões em sala de aula, conforme justificativa de P4⁸³, são fatos apontados, aquando da análise do repertório didático tradicional, que corroboram esse nosso argumento.

De todo modo, é importante enfatizar que a análise até aqui realizada aponta para o fato de que a postura adotada pelos docentes P5, P6 e P7 frente às situações de choque cultural que ocorreram durante suas aulas, bem como seus relatos supracitados – guardadas as devidas ressalvas, é claro – acabam corroborando nosso argumento anteriormente exposto (Ver 4.1.2): o de que os impactos da pluralidade linguístico-cultural, nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA, ganham ou não maior proporção, adquirem ou não o status de um conflito efetivamente, em função do próprio agir do docente e, conseqüentemente, de seu repertório didático.

Ao concluir esta etapa de discussão de nossos dados, cabe lembrar que empreendemos uma análise que envolveu o trabalho de sete professores(-estagiários) que atuaram nas turmas PLE/PEC-G/UFPA em que realizamos nossas observações a fim de gerar os dados desta investigação. Fizemos uma análise minuciosa do trabalho docente de cada um em três dimensões, a saber: trabalho prescrito, trabalho real e trabalho representado (DANIELLOU, LAVILLE, TEIGER, 1983; BRONCKART, 2006; LOUSADA, 2004; AMIGUES, 2004). Essa análise nos permitiu, entre muitas outras coisas, perceber quais seus principais documentos

⁸³ Para todos esses exemplos, ver 4.1.2.1.

prescritivos; suas principais concepções tanto de língua, quanto de seu ensino; suas orientações metodológicas predominantes; e, ainda, as representações que estes tinham tanto de seu público quanto do trabalho que com este realizavam.

De posse desses resultados, é que pudemos determinar os três tipos de repertórios didáticos que temos entre os professores participantes de nossa pesquisa e, também, analisar a relação destes com os impactos oriundos da pluralidade linguístico-culturas das turmas PLE/PEC-G. Não obstante, conforme ficou explicitado nesta última parte da análise, embora tenhamos apontado que há entre os repertórios que identificamos um que se alinha mais às vicissitudes desse alunado específico – o acional-comunicativo –, é evidente que mais da metade dos professores que participaram deste estudo possuem um repertório didático que, ou não se coaduna em nada com o perfil plurilíngue e pluricultural da turma – como ocorre com P1, P2 e P4, que possuem repertório didático tradicional – ou com este se coaduna muito pouco, como ocorre com P3, cujo repertório didático é comunicativo-tradicional.

Tal resultado aponta para a urgente necessidade de se propor ações que visem a um (re)alinhamento profissional docente que, entre muitas coisas, possibilite a construção de um repertório didático repleto, principalmente, de saberes relacionados a uma abordagem acional e também intercultural no ensino de PLE, a qual consideramos mostrar-se com bastante potencial para favorecer o agir docente em salas plurilíngues e pluriculturais, conforme evidenciou nossa análise.

Sobre essa referida questão, discorreremos de forma mais detalhada no último capítulo desta tese, a seguir, em que retomamos alguns de nossos principais resultados de análise e, também, explicitamos nossas proposições para uma formação docente capaz de proporcionar tanto um repertório didático, quanto um agir docente mais alinhados às necessidades e objetivos de aprendizagem do alunado de PLE/PEC-G da UFPA.

CAPÍTULO 5

O AGIR DOCENTE NA SALA DE PLE/PEC-G: DOS RESULTADOS A PROPOSIÇÕES DE FORMAÇÃO

No capítulo anterior, nossa análise apontou que os repertórios didáticos de P1, P2, P3 e P4 foram aqueles que se mostraram menos alinhados ao perfil das turmas plurilíngues e pluriculturais de PLE de nossa investigação, embora o de P3 tenha, em certa medida, se distanciado destes, mostrando-se com uma faceta muito mais comunicativo-tradicional (Ver 4.2). De todo modo, o que percebemos, em geral, é que esses docentes possuíam repertórios didáticos que, além de se encontrarem ainda numa etapa, digamos, inicial de sua construção, refletiram evidências robustas de estarem eivados de representações e crenças acerca do trabalho docente que remontam a uma cultura educativa bastante tradicional. Ademais, tais repertórios evidenciaram uma carência de determinados saberes (científicos e de *expertise* profissional, por exemplo) considerados úteis para delinear suas ações docentes, principalmente numa turma plurilíngue e pluricultural.

Em virtude disso, foi possível, pois, compreender melhor o porquê de tantas dissonâncias no agir desses professores em relação ao perfil plurilíngue e pluricultural das turmas PLE/PEC-G/UFPA que observamos aquando da análise das dimensões do trabalho docente (Ver 4.1) e, conseqüentemente, compreender de que modo essa pluralidade linguístico-cultural impactava o trabalho desses docentes.

Neste capítulo, primeiramente, retomamos o contexto de nossa investigação destacando os resultados que obtivemos ao focalizarmos os possíveis saberes que embasavam o agir dos professores P1, P2, P3 e P4, sobretudo na análise das dimensões real (Ver 4.1.2) e representada (Ver 4.1.3) de seu trabalho docente. Em seguida, apresentamos nossas proposições para uma formação docente que favoreça um agir docente mais alinhado ao público PLE/PEC-G.

5.1 OS SABERES TEÓRICOS E DE *EXPERTISE* PROFISSIONAL NO AGIR DOS PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS DAS TURMAS PLE/PEC-G/UFPA

Conforme mostramos no capítulo anterior, nossas observações de aula e as entrevistas que realizamos apontaram várias limitações teórico-metodológicas dos professores-estagiários P1, P2, P3 e P4. No que diz respeito, por exemplo, ao conhecimento do funcionamento da própria língua (já que todos são brasileiros natos), isso se refletiu, sobretudo no insuficiente domínio dos conteúdos desenvolvidos em sala e na metalinguagem por eles utilizada. A abordagem de conteúdos gramaticais – muito frequente nas aulas dos referidos professores – resumiu-se, de modo geral, à descrição e classificação de determinadas formas gramaticais e de suas funções sintáticas. Estas, no mais das vezes, eram apenas práticas assentadas no principal documento prescritivo de seu agir docente, o manual didático adotado no curso. Desse modo, o ensino da língua em uso era praticamente ignorado no agir de P1, P2 e P4 e pouco presente no agir de P3.

Quanto à concepção de língua/linguagem e de seu ensino e, ainda, à orientação metodológica que subjazem ao agir dos referidos professores – embora haja fortes indícios de que estes seguiam uma concepção de língua e uma abordagem de ensino bastante tradicionais –, nossa análise apontou uma imprecisão generalizada tanto no trabalho real, quanto no trabalho representado deles a esse respeito. Isso reforçou ainda mais o nosso argumento de que há uma carência significativa de saberes no repertório didático desses que comprometeram o êxito de suas ações nas turmas de PLE/PEC-G plurilíngues e pluriculturais. Ademais, consideramos que, em virtude das lacunas de formação neles identificadas, o manual didático usado no curso pode ter agravado essa situação. Ora, conforme já frisamos anteriormente (Ver 4.1.3), em sua apresentação, os autores do manual Novo Avenida Brasil afirmam optar por um método “comunicativo-estrutural”; porém, vimos que, embora efetivamente suas unidades didáticas focalizem o domínio de algumas funções comunicativas, este manual se dedica de forma mais enfática a explorar os tópicos gramaticais necessários à apropriação de tais funções, razão pela qual categorizamos esse manual como sendo comunicativo-gramatical e não comunicativo-estrutural como o fizeram seus autores. Em suma, é bastante provável que essas mesmas fragilidades e distorções de ordem didático-metodológicas identificadas no agir de P1, P2, P3 e P4 sejam, em parte, um reflexo

das características de seu principal documento prescritivo: o manual didático Novo Avenida Brasil.

Além disso, a fim de corroborar uma percepção que derivou de nossas observações, durante a entrevista com os docentes sobre suas práticas de ensino, perguntamos se estes, no transcurso de suas aulas, procuravam inculcar em seus alunos os valores da interculturalidade e pedimos que justificassem a sua resposta. P1, P2, P3 e P4 deram respostas vagas e até incoerentes a essa pergunta (Ver Apêndices), evidenciando não estarem familiarizados com a noção de interculturalidade. Obviamente, tal fato nos pareceu bastante problemático porque temas como interculturalidade são comumente abordados nas licenciaturas, sobretudo nas de Letras LE, o que evidencia ainda mais a formação lacunar desses professores. Porém, mais do que isso, a percepção dessa realidade colaborou também para nossa compreensão do *modus operandi* destes em sala de aula frente aos impactos que a pluralidade linguístico-cultural das turmas PLE/PEC-G/UFPA têm, quase que de forma inerente, sobre o trabalho docente. De acordo com o que enfatizamos em 4.2 sobre a atuação desses docentes – cujos repertórios didáticos se mostraram predominantemente tradicionais – no gerenciamento de situações de conflitos culturais no decurso das aulas, nossa análise mostrou que P1 não era capaz de perceber os impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre suas ações docentes; Já P2 conseguia perceber os impactos, porém, provavelmente por não saber como administrá-los adequadamente, preferia ignorá-los e seguir com sua aula; e P4 optava por abortar a atividade sob o pretexto de não acirrar mais as discussões em sala de aula, talvez também por não saber como lidar com tais situações.

De modo geral, independentemente do desempenho ou comportamento de cada docente diante dos impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre suas ações, o que ficou mais evidente foi o fato de que estes não dispunham dos saberes, tanto teóricos quanto de *expertise* profissional, para gerir essas situações de conflito culturais na sala de PLE/PEC-G, reiterando nossa percepção de que P1, P2, P3 e P4, embora ainda estivessem em processo formativo, apresentavam sérias lacunas em sua formação docente. Tal fato nos levou, inclusive, a questionar se a formação inicial desses professores-estagiários garantia, por exemplo, atividades curriculares nas quais pudessem ser abordados saberes concernentes, por exemplo, a concepções de língua e de seu ensino, a orientações metodológicas no ensino de

LE, à relação língua/cultura no ensino de LE, à interculturalidade etc., considerados conhecimentos básicos na formação de um professor de LE no contexto brasileiro.

Diante disso, resolvemos fazer uma consulta ao Projeto Pedagógico de Curso, em vigência, da Faculdade de Língua Estrangeiras Modernas (FALEM) – do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA – da qual P1, P2, P3 e P4 eram alunos em formação. Focalizamos, então, algumas das Atividades Curriculares Obrigatórias dos cursos de Letras-Francês e Letras-Inglês, uma vez que estas eram as licenciaturas da quase totalidade dos professores de nossa pesquisa (apenas P2 não era aluno de uma licenciatura em LE). Ao verificar as disciplinas obrigatórias desses cursos, vimos que estas são divididas em três grandes eixos, a saber: *eixo do uso da língua*, *eixo da reflexão sobre a língua* e *eixo da prática profissional*. Estão, pois, organizadas em eixos que mantêm uma sintonia com os saberes que interagem em prol da construção de um repertório didático mais amplo: os teóricos e os da prática profissional, segundo Causa (2012; 2014), o que já nos pareceu algo bastante positivo.

Ademais, ao observarmos o ementário de tais disciplinas (Ver anexos), detectamos algumas que propiciariam os saberes que percebemos ausentes e/ou distorcidos no repertório didático de P1, P2, P3 e P4. Apenas a título de ilustração, disciplinas como *Ensino/Aprendizagem do Francês*, *Metodologia do Ensino de Francês*, *Culturas Francófonas*, *Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês*, *Metodologia do Ensino de Inglês (I e II)*, *Culturas Anglófonas* e, ainda, os *Estágios Supervisionados*, constituem momentos de aprendizagem legítimos para favorecer a apropriação dos saberes básicos, de cunho teórico e prático, da profissão de professor de LE a que nos referimos até aqui. Obviamente, é preciso ressaltar que essa apropriação de saberes depende tanto da atuação do professor formador, quanto da assiduidade e envolvimento do futuro professor.

De todo modo – ainda que breve – essa verificação nos levou à constatação de que, ao longo de sua formação (contígua à sua experiência laboral nas turmas PLE/PEC-G/UFPA, diga-se de passagem), os professores-estagiários P1, P2, P3 e P4 cursaram (ou estavam cursando) atividades curriculares de suas respectivas licenciaturas capazes de propiciar os saberes necessários à construção de um repertório didático mais amplo. Frente a isso, fizemo-nos outro questionamento: por que, então, os referidos professores-estagiários manifestaram um repertório didático e um agir docente tão lacunar durante suas aulas nas turmas de PLE/PEC-G da

UFPA? Muito provavelmente, não deve haver uma resposta precisa para tal questionamento. Ainda assim, a análise de nossos dados evidenciou três possibilidades de respostas que nos pareceram, além de plausíveis, complementares.

Uma primeira resposta possível já foi apontada no capítulo anterior: as representações desses docentes acerca do ensinar/aprender línguas/culturas estrangeiras estão eivadas de uma cultura educativa bastante tradicional a que foram expostos durante sua trajetória de aprendizagem e essa cultura, inevitavelmente, compõe o seu repertório didático e, portanto, exerce influência sobre o seu agir docente, fazendo com que este apresente um contorno bastante limitado e lacunar se comparado ao agir de P5, P6 e P7, por exemplo.

Uma segunda possível resposta partiu de uma percepção que tivemos ao delinear os três tipos de repertórios didáticos dos professores de nossa pesquisa: até mesmo no caso dos professores com repertório didático acional-comunicativo – aquele que consideramos estar mais alinhado às necessidades de aprendizagem do alunado PLE/PEC-G/UFPA –, a formação inicial mostrou-se pouco útil para fornecer as bases necessárias para fazer frente às particularidades de uma turma plurilíngue e pluricultural. Nossa análise evidenciou que a apropriação dos saberes teóricos e da *expertise* profissional que compunham os repertórios didáticos de P5, P6 e P7, e que se mostraram determinantes para que suas ações docentes se coadunassem de modo mais significativo com o perfil das turmas PEC-G, foram, em sua quase totalidade, ulteriores à formação docente inicial dos referidos professores, fato que foi corroborado por estes em entrevista, conforme ilustramos com a declaração de P5 a seguir:

[58] *Excerto de Entrevista (Entrevista com P5, questão 15)*

Eu tive que estudar muito [para dar aula de português para as turmas PEC-G]... porque eu nunca tinha pensado em turmas heterogêneas, pluriculturais... isso é uma coisa que nunca estudei no [curso de formação de professores de] francês na minha vida... porque não é o público para o qual eu fui formado... eu fui formado para dar aula de francês para brasileiros... agora você vai entrar na sala... vai dar aula de português para alguém que vem da África, de Gana, de vários lugares... no início foi como pisar em ovos... qualquer coisinha ali eu sentia que estava fazendo a coisa mais errada do mundo... então esse olhar assim... de olhar, perceber e procurar alguma coisa para fazer... uma coisa melhor... isso assim muito só depois do mestrado... enfim... assim você não entra mais desarmado em sala de aula... você percebe as coisas e vai atrás e tenta compreender tudo aquilo para

que não seja um obstáculo para o aluno... (...) nós não somos preparados para esse público... eu não lembro de ter feito nenhuma leitura, nem mesmo algum seminário na nossa turma [de licenciatura em francês] em que o tema tratasse do ensino de francês em turmas de culturas diferentes... enfim... foi apenas ao entrar no PLE que tive uma experiência com esse público...

Observe-se que, em [58], P5 faz afirmações que vão ao encontro do que apontamos anteriormente: em sua formação inicial o foco era a preparação para atuar no ensino de francês para brasileiros e não se abordou o ensino de LE a públicos plurilíngues e pluriculturais. Conseqüentemente, o docente julga que foram os estudos do mestrado que lhe asseguraram uma base mais sólida para atuar junto a esse público. Dessa feita, arriscamos generalizar, pelo menos no que concerne aos docentes de nossa pesquisa, que sua formação inicial (em andamento no caso de P1, P2, P3 e P4 e concluída no caso de P5, P6 e P7) mostrou-se bastante lacunar em se tratando especificamente do preparo de tais docentes para atuar em turmas plurilíngues e pluriculturais.

A bem da verdade, é prudente ressalvar que esse contexto de ensino – muito comum em países europeus como Espanha e França, por exemplo – é relativamente novo no Brasil e bastante recente na Universidade Federal do Pará, nosso *lócus* de investigação, de modo que seria, talvez, exigir demais que nossas formações em Letras LE contemplassem, também de modo específico, um público com uma heterogeneidade dessa natureza assim em curto espaço de tempo. No entanto, isso também não significa que intervenções nesse contexto não sejam possíveis, necessárias e urgentes (mais adiante retomamos essa questão).

A última possibilidade de resposta que vislumbramos – e que, talvez, até se configure como um fator agravante das demais – advém da condição de trabalho a que os docentes P1, P2, P3 e P4 foram submetidos nas turmas PLE/PEC-G/UFPA. Cabe lembrar que estes, diferentemente de P5, P6 e P7, eram professores-estagiários, mas em virtude das condições de funcionamento do curso, atuavam como professores regentes dessas turmas. Isto significa, muito provavelmente, que os problemas decorrentes das limitações de ordem teórica e didático-metodológica evidenciadas em seu agir existiram por que se tratava, na verdade, de estagiários que, embora ainda em processo de formação para o exercício da função docente, assumiram a regência de um público bastante atípico (plurilíngue e pluricultural), se comparado aos públicos que, em geral, são abordados nos cursos de formação de

LE no contexto brasileiro (grupos mais homogêneos do ponto de vista linguístico-cultural).

Considerando as condições de funcionamento do curso de PLE para os alunos do PEC-G na UFPA – sem recursos financeiros para a contratação de profissionais e dependente de uma coordenação e de professores voluntários – entendemos que admitir que estagiários assumissem a função de professor regente foi uma estratégia para garantir o seu funcionamento. No entanto, uma decisão dessa natureza implica(ria) um trabalho de coordenação e, sobretudo, de orientação pedagógica desses estagiários mais substancial que não vimos acontecer nas turmas que observamos, de modo particular, nas turmas dos anos de 2013 e 2014 e, talvez, por conta disso o agir de P1, P2, P3 e P4 mostrou-se tão frágil e sem concatenação com o perfil heterogêneo dessas turmas.

Esse balanço do estudo que empreendemos até aqui nos proporcionou retomar alguns de seus resultados. Estes, por sua vez, evidenciaram-nos um claro indicativo de intervenção que tende a se situar, sobretudo, na formação docente inicial dos professores-estagiários que atuam (ou pretendem atuar) no contexto de ensino em que realizamos esta pesquisa. Nas seções a seguir, dedicar-nos-emos, pois, a explicitar nossas proposições para uma formação docente que viabilize tanto um repertório didático, quanto um agir docente mais concatenado com as vicissitudes do alunado de PLE/PEC-G da UFPA.

5.2 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL COMPLEMENTAR COM FOCO NO PÚBLICO PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL

Em se tratando de uma intervenção no contexto de formação dos professores-estagiários, sujeitos de nossa pesquisa, consideramos, obviamente, que o ideal seria que essa se desse de forma mais ampla, num âmbito institucional efetivamente, com a inserção, por exemplo, nas formações em Letras LE da UFPA, de atividades curriculares obrigatórias que promovessem a reflexão sobre o agir docente em cenários de ensino plurilíngues e pluriculturais, como são as turmas de PLE/PEC-G. No entanto, conforme já pontuamos anteriormente, a reduzida quantidade de turmas com esse perfil no contexto brasileiro – e muito provavelmente limitada à UFPA, no contexto paraense – talvez não ensejasse transformações institucionais dessa magnitude, o que, sob nosso ponto de vista, é até

compreensível, dado o esforço que isso demandaria das direções das faculdades para adaptar seus Projetos Pedagógicos de Curso.

Em vista disso, vemos como ação mais viável – e talvez até mais imediata no que diz respeito a uma intervenção nesse contexto de professores-estagiários que atuam em turmas plurilíngues e pluriculturais – uma formação docente complementar situada que, entre outras coisas, possa mostrar caminhos factíveis para a construção de um repertório didático mais amplo e capaz de possibilitar um agir docente mais alinhado às necessidades de aprendizagem desse público de aprendentes de PLE em particular.

Quando falamos de uma formação docente complementar não estamos propondo algo novo, mas a utilização de ferramentas de formação já existentes focalizando um público novo: as turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais. Segundo Causa (2012), para uma formação docente reflexiva, faz-se necessário adotar ferramentas de formação com vistas a acompanhar o desenvolvimento de profissionalização dos futuros professores, dentre as quais destacamos: observações de aula, estágios práticos supervisionados, diários de aprendizagem e/ou de ensino, simulação de aula com surgimento de incidentes críticos e entrevistas de explicação. Para essa pesquisadora, tais ferramentas, quando proporcionadas na formação inicial, têm potencial para:

- suprir a falta de exposição a outras situações e a outros contextos de ensino/aprendizagem;
- tornar os formados mais atentos à complexidade do espaço de ensino/aprendizagem (seja ele qual for) e, portanto, a todos os parâmetros e às suas modificações;
- levá-los a considerar um leque mais amplo de estratégias de ensino/aprendizagem que eles poderão adaptar a diferentes situações e a diferentes contextos de ensino/ aprendizagem de uma língua (CAUSA, 2012, p. 20-21)⁸⁴.

Sabemos, obviamente, que essas ferramentas já estão previstas no Projeto Pedagógico de Curso das licenciaturas Letras de P1, P2, P3 e P4 e até acreditamos que há professores-formadores compromissados com a sua implementação, porém nossa intenção ao convocá-las aqui é a de destacar que estas precisariam ser

⁸⁴ No original: “– pallier le manque d’exposition à d’autres situations et à d’autres contextes d’enseignement/apprentissage; – rendre les formés plus attentifs à la complexité de l’espace d’enseignement/apprentissage (quel qu’il soit) donc à tous les paramètres et à leurs modifications; – les amener à prendre en compte un éventail plus large de stratégies d’enseignement/d’apprentissage qu’ils pourront adapter aux différentes situations et aux différents contextes d’enseignement/apprentissage d’une langue.”

utilizadas no âmbito específico das turmas PLE/PEC-G/UFPA, de modo particular, a título de formação complementar para aqueles alunos em formação inicial interessados/ selecionados em/para atuar como professores-estagiários nessas referidas turmas.

É na prática de sala de aula que os saberes adquiridos nas disciplinas ganham seu real sentido, por isso a inserção dos professores-estagiários nas turmas PLE/PEC-G/UFPA precisaria ser feita de modo a garantir que tanto esses futuros professores quanto os alunos das referidas turmas pudessem se valer dessa interação didática para sua formação/aprendizagem. Assim, seria mais produtivo para todos os atores que compõem o cenário de nossa investigação que os professores-estagiários fossem submetidos a uma situação, de fato, de estágio. Em outras palavras, esses docentes não deveriam assumir a regência de turmas de PLE/PEC-G sem ter passado por um processo adequado de preparação para isso, que, diga-se de passagem, vai além dos estudos realizados nas disciplinas obrigatórias de seus respectivos cursos.

Guardadas as devidas ressalvas, é bem provável que, se P1, P2, P3 e P4 tivessem sido submetidos às ferramentas de formação supracitadas com um direcionamento para o público de PLE plurilíngue e pluricultural, o seu agir docente poderia ter apresentado contornos mais positivos do que aquele registrado em nossas observações e que nos levou a determinar que seu repertório didático era predominantemente tradicional e aquém das necessidades de aprendizagem do público PEC-G. Ademais, essas ferramentas poderiam ter se convertido também em prescrições para o trabalho desses docentes, de modo que estes não ficariam limitados às prescrições oriundas do manual didático adotado no curso, conforme ocorreu.

A nosso ver:

- observar, de antemão, durante um período determinado, o agir docente de um professor formado e com experiência laboral no ensino de PLE em turmas plurilíngues e pluriculturais;
- realizar estágio prático com a supervisão de um professor mais experiente;
- participar de reuniões sistemáticas com a coordenação/orientação pedagógica do curso com vistas a promover trocas de experiências de estágio nas turmas PLE/PEC-G;

- adotar o uso de diários, tanto de ensino, quanto de aprendizagem (já que são alunos em formação);
- gravar situações na sala de aula para posterior análise e reflexão das ações desenvolvidas;
- participar de oficinas de formação promovidas pela coordenação/orientação pedagógica do curso com vistas a conhecer e a se preparar para situações de sala de aula inerentes a contextos marcados pela pluralidade linguístico-cultural;

seriam ações de formação legítimas para incentivar e levar os estagiários do âmbito de nossa investigação a se apropriarem mais satisfatoriamente, por exemplo:

- de uma concepção mais pragmática de LE e de seu ensino;
- de uma orientação metodológica acional no ensino de LE;
- de noções de cultura, de interculturalidade e de cultura educativa.

Esses saberes, conforme já sinalizamos noutros momentos deste trabalho, nos parecem suscetíveis de favorecer a construção de um repertório didático mais amplo que, por sua vez, oportuniza um agir docente mais alinhado ao público do PEC-G.

Além dessas proposições, apresentamos, na sequência deste capítulo, e de forma mais detalhada, duas orientações de ordem didático-metodológica para um agir docente na sala de PLE/PEC-G plurilíngue e pluricultural. A primeira diz respeito às potencialidades da perspectiva acional e a segunda à necessidade de se conhecer a abordagem intercultural no ensino de LE, bem como de se adotar alguns seus parâmetros com vistas a buscar melhores resultados de ensino em contextos de pluralidade linguístico-cultural.

Cabe reiterar, antes de seguirmos, que além de considerar as limitações dos repertórios didáticos de P1, P2, P3 e P4 – e, conseqüentemente, de seu agir docente –, para as proposições apresentadas e para as que ainda vamos apresentar, valemo-nos também dos aspectos positivos que nossa análise apontou no trabalho docente de P5, P6 e P7, cujos repertórios didáticos viabilizaram ações de ensino que favoreceram mais significativamente tanto a aprendizagem do português por parte do alunado PEC-G, quanto o gerenciamento de impactos sobre o agir docente e de conflitos que o encontro de diferentes culturas pode ocasionar numa sala de aula de LE.

5.3 POR UM AGIR DOCENTE ACIONAL NAS TURMAS DE PLE PLURILÍNGUES E PLURICULTURAIS

Com vistas a incrementar e, conseqüentemente, potencializar a proposta de formação complementar para os futuros professores de turmas de PLE/PEC-G plurilíngues e pluriculturais que apresentamos anteriormente, defendemos, no presente subcapítulo, a necessidade de se adotar uma abordagem de orientação mais acional no ensino de LE. Referimo-nos, mais concretamente, à Perspectiva Acional no ensino de LE (Ver Cap. 2), orientação metodológica que ganhou proeminência com a publicação do QEER (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e que, a partir de então, passou a ser objeto de investigação de vários pesquisadores ligados à didática das línguas (PUREN, 2009; ROSEN, 2007; SALIDO, 2007, entre outros).

Cabe reiterar, de início, que: a) esta nossa proposição, embora suscitada a partir das fragilidades e/ou lacunas apontadas no agir e no repertório didático de P1, P2, P3 e P4, toma por base os aspectos positivos identificados na análise do trabalho de P5, P6 e P7, cujo repertório didático favoreceu um agir docente pautado numa orientação metodológica predominantemente acional; b) ao defendermos a necessidade de se adotar a perspectiva acional no ensino de PLE nas turmas PEC-G, não visamos rechaçar categoricamente outras abordagens/metodologias, mas corroborar o fato de que estas, no mais das vezes, não contemplam/contemplaram satisfatoriamente as particularidades de aprendizagem do público plurilíngue e pluricultural, conforme indicou nossa análise.

Essa nossa proposição, como já se frisou, é decorrente de nossas observações e análises do agir docente dos professores(-estagiários) de nossa pesquisa. Vale lembrar que, quando analisamos o seu trabalho nas já referidas turmas, a questão da orientação metodológica no ensino de LE foi objeto de discussão nas três dimensões de análise que adotamos: o trabalho prescrito, o trabalho real e o trabalho representado. Porém, foi na análise destas duas últimas dimensões que emergiram os indícios que corroboram essa proposição que ora defendemos. Senão vejamos.

Em se tratando de orientação metodológica, as dimensões real e representada do trabalho docente evidenciaram que P1, P2, P3 e P4 não seguiam de forma regular e consciente, uma orientação específica, ou seja, nem mesmo

cruzando os dados de seu trabalho real e de seu trabalho representado conseguimos precisar nenhuma orientação metodológica predominante. A título de exemplo, no caso de P3, percebemos que, apesar de a análise de seu trabalho real sugerir uma inclinação para a abordagem comunicativa (evidenciada pelo registro de algumas aulas voltadas à apropriação de funções comunicativas), seu agir era ainda notadamente eivado de ações didáticas com foco na gramática normativa. No que diz respeito ao trabalho representado desse docente, nossa análise mostrou que este acreditava estar seguindo a abordagem comunicativa, afirmando, inclusive, ser esta “a que está dentro dos parâmetros do Celpe-Bras” (Entrevista com P3, questão 10), fato que corrobora a imprecisão a que nos referimos acima e, mais ainda, que evidencia certo desconhecimento da natureza deste exame por parte dos professores-estagiários.

Em suma, embora haja menção, no discurso de alguns desses professores-estagiários, à abordagem comunicativa e à perspectiva acional, o que pudemos determinar foi que o agir deles nas aulas observadas refletia uma concepção de língua e de seu ensino bastante tradicional e fortemente ancorado à gramática tradicional. Consideramos, pois, que essa realidade também colaborou para que o seu agir se distanciasse dos objetivos e das necessidades de aprendizagem do público PLE/PEC-G da UFPA, o que vimos se evidenciar em aulas improdutivas – em sua quase totalidade, sem conexão com a realidade das ações sociais que realizamos no contexto brasileiro através da língua portuguesa e/ou com o exame a que esse público seria submetido, por serem aulas de descrição gramatical, sobretudo – e, ainda, na inabilidade dos docentes P1, P2, P3 e P4 para lidar com os impactos do perfil plurilíngue e pluricultural das turmas PEC-G sobre o seu agir docente, haja vista que uma orientação metodológica, digamos, mais tradicional não nos parece suscetível de favorecer uma abertura à pluralidade linguístico-cultural.

Por outro lado, ao analisarmos o trabalho real e representado de P5, P6 e P7, detectamos que, embora os dois primeiros tenham mencionado em sua entrevista recorrer, quando necessário, a distintas orientações metodológicas (como a abordagem comunicativa, por exemplo), o agir desses três docentes estava predominantemente assentado na perspectiva acional. Foi, pois, essa análise do trabalho desses docentes que realizamos, bem como a visão de perspectiva acional que adotamos neste estudo, que nos motivaram a considerá-la como a orientação

metodológica mais adequada para balizar o agir docente nas turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais da UFPA.

Inspirados, principalmente, nos pressupostos do QECR (2001) e de Salido (2007), consideramos que ensinar/aprender a partir da perspectiva acional no contexto de ensino e aprendizagem de LE é assumir a existência de um novo cenário que incorpora a dimensão social da língua. Neste, o aluno – visto não apenas como um aprendente, mas também como usuário de uma determinada LE – assume um papel de protagonista em seu próprio processo de aprendizagem e suas necessidades e seus interesses passam, de fato, a primeiro plano, assim como as suas particularidades culturais e sua visão do mundo. Conseqüentemente, em virtude desse novo cenário, o papel do professor passa também por transformações: diversifica-se e se adapta às necessidades e interesses de seus alunos e aos contextos de ensino, constituindo-se, pois, como um agente social que assume o papel de guia e de mediador entre a língua/cultura estrangeira e o seu alunado.

Percebemos muito dessa visão de perspectiva acional no trabalho de P5, P6 e P7 aquando de nossas observações e análises. Consideramos, pois, que muitos dos saberes que embasaram as ações desses professores, assim como as próprias ações desenvolvidas, se forem compartilhadas e se tornarem objeto de reflexão junto aos professores estagiários, têm um potencial considerável para ampliar o repertório desses futuros professores e habilitá-los de uma forma mais direcionada para atuar nas turmas, plurilíngues e pluriculturais, de PLE/PEC-G.

De modo geral, quando analisamos as práticas de P5, P6 e P7 – à diferença do que percebemos nas práticas de P1, P2, P3 e P4 – vimos que, ao adotarem a perspectiva acional como sua principal orientação metodológica, seu agir docente acabou refletindo uma concepção de língua como meio para agir/interagir socialmente. Esta, por sua vez, materializou-se, principalmente, na abordagem por tarefas, uma das principais características da orientação metodológica acional.

A abordagem por tarefas nos pareceu bastante útil para a aprendizagem dos alunos das turmas de PLE/PEC-G da UFPA, não apenas porque o exame Celpe-Bras (sua principal motivação de aprendizagem) se vale da execução de tarefas como avaliação da parte escrita, mas também, e sobretudo, porque elas constituem o instrumento de ensino por excelência da perspectiva acional. Em outras palavras, esta orientação metodológica mais bem se materializa por meio das tarefas. A título

de ilustração do potencial dessa abordagem, a seguir, lançamos mão de uma prática realizada por P6 na turma PEC-G 2013 em que este docente se utiliza das tarefas.

Em 09/09/13, P6 iniciou sua aula com comentários sobre uma tarefa que havia sido realizada na semana anterior: a produção de *e-mail* de resposta para um funcionário de uma loja⁸⁵. O docente informou ao grupo que, em geral, os problemas que surgiram na realização da tarefa anterior foram bastante comuns entre os alunos e, entre os quais destacou: o modo como fazem progredir o tema da tarefa e dificuldades de ordem gramatical. No entanto, ressaltou que os problemas com relação à adequação do gênero solicitado, observados com frequência em tarefas passadas, haviam sido praticamente todos superados.

Dando sequência à aula, P6 anunciou aos alunos a tarefa daquela semana: a produção de um artigo de opinião sobre o tema “Automedicação”. Para a consecução dessa tarefa, esse docente desenvolveu micro tarefas ao longo da aula com base num vídeo de uma reportagem sobre o referido tema.

A primeira microtarefa, que antecedeu a primeira exibição do vídeo, consistiu exatamente em familiarizar a turma com o tema “automedicação”. Para isso, P6 promoveu uma breve discussão no grupo a partir das seguintes questões: “O que vocês fazem quando sentem dor de cabeça?”; “Vocês tomam algum remédio?”; “Nessas situações, vocês optam por fármacos ou remédios naturais, como os chás?”; “Em que situações vocês tomam remédio sem consultar um médico?”. Após essa atividade introdutória, P6 fez a primeira exibição do vídeo e, em seguida, iniciou um diálogo com os alunos a fim de verificar se a maioria havia compreendido o tema do vídeo, bem como seu propósito comunicativo. Realizou-se, então, a segunda exibição, que foi seguida de um debate com os alunos sobre as possíveis consequências da automedicação e, ainda, sobre as prováveis causas que levam a essa ação.

Passada essa primeira etapa de consecução da tarefa, P6 empreendeu uma discussão com os alunos a partir de um questionamento acerca de que gênero era tratado no vídeo: um anúncio ou uma reportagem? Depois de ouvir as opiniões e justificativas dos alunos sobre suas respostas, P6 fez uma breve exposição sobre as diferenças básicas entre anúncio e reportagem, escritos ou orais, a fim de evitar

⁸⁵ Ver descrição e análise dessa prática de ensino de P6 em 4.1.1.2.

problemas de adequação ao gênero solicitado já observados na realização dos simulados anteriores.

Em seguida, P6 apresentou o comando da tarefa: “A partir das informações contidas na reportagem, escreva um artigo sobre os riscos da automedicação, para ser publicado no jornal da Faculdade de Medicina”. O docente estipulou o tempo de 40 minutos para a produção dessa primeira versão, a exemplo do tempo prescrito no exame do Celpe-Bras.

Ao término do tempo estipulado, P6 recolheu os textos e os redistribuiu aos alunos a fim de promover uma correção coletiva dos artigos que, conforme o *modus operandi* já típico desse professor, foi organizada de modo que aprendentes anglófonos corrigissem as tarefas de aprendentes francófonos, e vice-versa. Cada aluno analisou o texto de um colega observando, principalmente, a adequação ao tema, a adequação ao gênero artigo de opinião e a adequação gramatical. Todos os alunos puderam fazer comentários sobre os textos que analisaram. Segundo o docente, persistiram alguns problemas de adequação ao tema e ao gênero, mas a maioria dos problemas apontados foram os de construção gramatical, tais como concordância, regência e uso de pronomes.

Após essa tarefa, sob o pretexto de propor uma autoavaliação, P6 devolveu o texto produzido por cada um dos alunos e lhes entregou os critérios de avaliação do Celpe-Bras, solicitando que cada um atribuísse uma nota para sua produção. Por fim, o professor solicitou uma segunda versão desse artigo para ser entregue na semana seguinte.

Observe-se que, ao recorrer à abordagem por tarefas, P6 acabou promovendo práticas de sala de aula com foco no uso da língua-cultura e que, portanto, refletiram uma concepção muito mais pragmática do fenômeno linguageiro e isso pôde ser evidenciado por meio da observação dos seguintes fatores: a) práticas com foco na percepção do tema do vídeo; b) práticas com foco na percepção do propósito comunicativo do vídeo; c) práticas com foco na percepção do gênero do vídeo, entre outros. Ademais, foi notório que, diferentemente do que vimos nas práticas dos professores com repertórios didáticos mais tradicionais de nossa pesquisa, nesta, o vídeo não foi tomado como um pretexto para se abordar apenas tópicos gramaticais. A divisão da exploração do vídeo em três etapas, quais sejam, pré-exibição, pós-primeira exibição e pós-segunda exibição, mostra o quão valorizado foi o vídeo selecionado por P6 como instrumento de ensino de PLE.

Outra questão que nos pareceu muito produtiva na consecução da tarefa proposta diz respeito ao modo como P6 introduziu o tema da aula: “Automedicação”. Ao fazer perguntas – *o que vocês fazem quando sentem uma dor de cabeça?; Vocês tomam algum remédio?; Nessas situações, vocês optam por fármacos ou remédios naturais, como os chás?* –, mais do que querer saber como cada aprendente lida com a questão da automedicação, P6 pretendeu estabelecer um contexto intercultural em sala de aula e obteve êxito nisso. Essa sua prática proporcionou uma troca cultural excepcional entre os aprendentes (e entre professor e aprendentes, também), fazendo com que o tema ganhasse importância entre estes, fomentando, assim, o interesse desses alunos para a realização da tarefa proposta, a saber, o artigo de opinião.

Vimos, também, um interesse em promover esse ambiente intercultural de aprendizagem no momento da correção coletiva proporcionado por P6. Ao propor que aprendentes anglófonos corrigissem as tarefas de aprendentes francófonos, e vice-versa, esse docente – conforme já pontuamos em 4.1.2 – ajudou a criar um ambiente de construção de conhecimento mútuo entre os alunos da turma PLE/PEC-G/UFGA 2013; porém, mais do que isso, P6 acabou aproveitando mais uma de suas atividades de sala para promover a interação entre as diferentes línguas/culturas ali presentes.

Essa prática de P6 que apresentamos aqui – assim como as demais práticas de P5, P6 e P7 apresentadas em 4.1.2 e 4.1.3 – constituem exemplos legítimos e capazes de justificar essa nossa proposição de que a perspectiva acional, com uma abordagem por tarefas, pode proporcionar um agir docente bastante coadunado com o perfil plurilíngue e pluricultural das turmas PLE/PEC-G da UFGA. Observe-se que, ao optar pela abordagem por tarefas, P6 deu um contorno mais dinâmico ao processo de ensino e aprendizagem de PLE nesse contexto. Os alunos participaram ativamente do processo de consecução da tarefa, do início ao fim: interagiram entre si e com o professor, debateram sobre o tema, produziram o artigo e, ao final, fizeram uma avaliação dessa produção em grupo.

É preciso destacar, ainda, que atividades de gramática e/ou ligadas a funções comunicativas continuaram presentes, porém no seu devido grau de necessidade. Consideramos que essas atividades não ganharam destaque no agir de P6 porque, sob a orientação metodológica que seguiu este docente, elas representam tão somente alguns dos meios para se alcançar um objetivo maior, qual seja: agir

socialmente por meio da língua portuguesa. Essa questão, ademais, sinaliza que a perspectiva acional não representa uma cisão com as demais metodologias/abordagens, fato que pode ser percebido, inclusive, no conceito dessa abordagem que retomamos abaixo:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, 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. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Observe-se que o documento, por exemplo, faz um contraponto entre a perspectiva acional e a abordagem comunicativa ao mencionar os atos de fala. Ao afirmar que “Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena.” (p.29), o QECR pretende enfatizar que a aprendizagem de atos de fala (ou de funções comunicativas, no contexto da didática das línguas) por si só não é capaz de promover entre os aprendentes a apropriação das habilidades necessárias para agir socialmente por meio de uma LE, porém em nenhum momento rechaça categoricamente o potencial didático dessa unidade de análise (e de aprendizagem), própria da abordagem comunicativa.

Em consonância com Puren (2009), vemos, pois, que essa abordagem orientada para a ação no ensino de LE deve estar, ao mesmo tempo, em oposição e em complementaridade com outras metodologias, como ocorre mais explicitamente com a abordagem comunicativa. Vemos, ainda, que essa questão também precisa ser objeto de atenção na formação complementar que ora propomos para os professores estagiários das turmas PEC-G, uma vez que a abordagem comunicativa ainda é a mais difundida nos cursos de formação docente e a que está na base de grande parte dos materiais didáticos de LE da atualidade. Do contrário, corre-se o risco de se estabelecer, no decurso dessa formação, uma pseudo-ideia de que os saberes já adquiridos sobre outras orientações metodológicas não têm validade e/ou de que a perspectiva acional representa algo totalmente novo e alheio a tudo o que lhe antecedeu.

Levar, pois, os professores estagiários de PLE a adotar a abordagem por tarefas é um passo inicial para que estes se apropriem, de fato, das orientações gerais da perspectiva acional. No entanto, faz-se necessário, desde o início, leva-los a perceber, à luz do que postula o QECR (2001), que a definição geral de tarefa – qual seja, “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 objetivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30) –, desdobra-se em duas outras, as tarefas pedagógicas⁸⁶ e as tarefas pedagógicas comunicativas⁸⁷, sem perder de vista que elas são complementares para a consecução das tarefas acionais.

Obviamente, envolver os alunos em situação de usos reais de uma LE é bem mais promissor para sua aprendizagem e, de modo geral, na perspectiva acional professor e alunos dedicam sua atenção, *a priori*, ao uso da língua com fins comunicativos e não à aprendizagem sobre a língua. No entanto, apesar deste foco no sentido, vão surgindo momentos em que se torna fundamental recorrer ao foco na forma. Este possibilita aos alunos efetuarem uma pausa no foco no sentido para se concentrarem em certas formas gramaticais ou estruturas sintáticas, por exemplo, que possam, porventura, representar algum obstáculo para o ensino e aprendizagem da língua alvo. Daí, portanto, a necessidade de se mostrar aos professores estagiários as facetas das tarefas supramencionadas e como elas interagem em prol da consecução da tarefa final.

Em síntese, o que fizemos até aqui foi reiterar a percepção que tivemos, no decurso de nossa pesquisa, acerca dos aportes positivos da perspectiva acional sobre o agir docente de P5, P6 e P7 nas turmas de PLE/PEC-G plurilíngues e pluriculturais observadas e, também, colocar em proeminência o seu potencial como orientação metodológica mais suscetível de atender as necessidades e objetivos de

⁸⁶ As tarefas pedagógicas têm como característica serem “afastadas da vida real e das necessidades dos aprendentes e visam desenvolver a competência comunicativa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 218). *Grosso modo*, seriam aquelas atividades didáticas típicas da abordagem comunicativa: atividades gramaticais, de vocabulário etc. realizadas com vistas à apropriação de funções comunicativas.

⁸⁷ As tarefas pedagógicas comunicativas têm como característica “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 (...)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 218). Elas 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” (p. 218).

aprendizagem desse público em particular. Tais ações nos serviram, sobretudo, para justificar e delinear nossa proposição de que uma formação complementar para futuros professores estagiários das turmas PLE/PEC-G/UFPA poderá alcançar melhores resultados se for assentada numa concepção de língua/linguagem mais pragmática e, sobretudo, nas orientações metodológicas da perspectiva acional.

Estamos convencidos, pois, de que essa orientação pode contribuir sobremaneira para a construção de um repertório didático mais amplo desses futuros professores e, conseqüentemente, proporcionar uma abertura maior à pluralidade linguística e cultural, tão necessária ao trabalho com as turmas PEC-G. Além disso, consideramos que essa formação complementar assentada na perspectiva acional pode ensejar também uma abertura a uma abordagem de ordem mais intercultural, o que pode colaborar ainda mais para a promoção de um agir docente mais coadunado com contextos de aprendizagem de PLE marcados pela convivência de diferentes línguas/culturas, como é o contexto de nossa investigação.

Em vista disso, no subcapítulo a seguir, discutimos algumas das pautas ligadas à abordagem intercultural no ensino de LE que nos parecem pertinentes para incrementar a formação complementar dos futuros professores estagiários das turmas PLE/PEC-G/UFPA que ora propomos, de modo que esta possa ter, igualmente, uma faceta acional e uma faceta intercultural.

5.4 POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NA SALA DE PLE/PEC-G PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL

Ao longo deste trabalho, vimos advogando a favor de uma necessária coerência no agir docente no que diz respeito, principalmente, ao ensino de LE em turmas plurilíngues e pluriculturais. No capítulo 2, tratamos, por exemplo, da importância e da necessidade de noções como interculturalidade, culturas educativas, educação intercultural como eixo transversal do agir docente. Dessa feita, acreditamos estar seguindo um percurso natural ao empreender, neste último capítulo de nossa tese, essa breve discussão acerca da necessidade de uma formação docente complementar de base intercultural, considerando o contexto atual de ensino de línguas-culturas marcado cada vez mais pela diversidade linguístico-cultural dos aprendentes, principalmente no âmbito do ensino de PLE na UFPA, nosso *lócus* de investigação.

Enfatizamos, principalmente aquando da análise de nossos dados, a necessidade de se promover, nas turmas de PLE/PEC-G, um agir docente que se coadune com o perfil plurilíngue e pluricultural dessas turmas, haja vista que os nossos dados de pesquisa indicaram um contexto contrário. De fato, no âmbito de nossa investigação, deparamo-nos com um predomínio de práticas de ensino que não levavam muito em conta o fato de que, nessas turmas, havia pessoas oriundas de diferentes culturas, com diferentes visões de mundo e portadoras de diferentes culturas educativas.

Evidenciamos essa realidade, sobretudo, em 4.1.2, quando consideramos para nossa análise os fatores, levantados por Cicurel (2011), que podem garantir o sucesso das ações docentes. A partir destes, chegamos à conclusão de que o insucesso da maioria das práticas que observamos não se devia apenas a uma incongruência entre projeto de agir, planificação e trabalho real da maioria dos docentes aqui pesquisados (mais especificamente P1, P2, P3 e P4), mas também ao fato de que, em nenhum desses elementos se considerou o principal traço definidor do perfil das turmas de PLE/PEC-G da UFPA, ou seja, sua pluralidade linguístico-cultural. Apesar de termos salientado em diferentes passagens de nossa análise que o trabalho docente de P5, P6 e P7 foi aquele que mais se coadunou com o perfil plurilíngue e pluricultural das turmas PLE/PEC-G de nossa investigação – quando comparado, obviamente, ao trabalho desenvolvido pelos demais docentes –, consideramos haver algumas limitações em suas ações didáticas (ver 4.1.2 e 4.1.3), mais especificamente no caso de P5 e P7, e essas se concentraram, justamente, na atenção dada à pluralidade linguístico-cultural dessas turmas aquando de sua planificação docente que, sob nosso ponto de vista, poderia ter sido mais expressiva.

Nossa percepção foi a de que, embora esses dois docentes tenham levado em conta a pluralidade linguístico-cultural das turmas (e também gerenciado bem os seus impactos) em muitas de suas ações didáticas, essa pluralidade não teve o protagonismo que merecia e isso, de certo modo, ocorreu porque esses dois docentes eram bastante influenciados pelas diretrizes do exame Celpe-Bras. Em outras palavras, a preocupação primeira de P5 e P7 mostrou ser a aprovação dos alunos PEC-G no referido exame, o que obviamente não comprometeu a efetividade de seu agir docente, ainda que este, em algumas poucas situações, tenha se alinhado talvez insuficientemente ao perfil desse público de aprendentes de PLE.

Enfim, o que pretendemos destacar é que – seja em decorrência de lacunas de formação docente (caso de P1, P2, P3 e P4), seja em decorrência da influência das prescrições que permeiam o contexto da ação docente (caso de P5 e P7) – existem, de fato, razões para se investir numa formação complementar para os professores estagiários das turmas de PLE/PEC-G plurilíngues e pluriculturais que, além de ser assentada na perspectiva acional, possa fomentar o interesse desses estagiários na apropriação de saberes ligados à interculturalidade. Tais saberes podem incrementar sobremaneira essa formação complementar e, muito provavelmente, levar os futuros professores a adotar, em sala, uma abordagem não apenas acional, mas também eminentemente intercultural.

Em pesquisa acerca de aspectos que caracterizam as crenças do professorado com relação à interculturalidade, Cots *et alii* (2010) apontam para a necessidade urgente de formação em questões relacionadas com a educação intercultural, não apenas de professores que já estão na ativa, mas que foram formados em épocas em que a pluralidade cultural nas salas ainda não era tão intensa, como também – e principalmente – de professores ainda em formação inicial. Os autores chamam a atenção para o fato de que, sem uma formação que fomente uma conscientização acerca da diversidade cultural e linguística e dos benefícios que essas podem proporcionar, os professores em formação (inicial ou continuada) correm o risco de assumir uma perspectiva etnocêntrica que, muito provavelmente, pode levá-los a analisar as distintas situações, de contextos pluriculturais de ensino em que se encontram envolvidos, a partir de sua própria visão cultural.

Reitera-se com isso a importância de uma formação docente também assentada na abordagem intercultural para os professores estagiários do contexto de nossa investigação, pois o desafio da interculturalidade no âmbito educativo implica atender a todos os aprendentes por meio do reconhecimento de sua legitimidade pessoal e cultural e, claro, utilizar nos contextos de ensino os princípios da cooperação, solidariedade e confiança na aprendizagem. Nesse sentido, o professor passa ser considerado um agente-chave para a construção de um ambiente intercultural de ensino-aprendizagem, pois, conforme afirma Coulby (2006), ele é a ferramenta pedagógica por excelência.

Garcia Parejo (2005) ressalta que, em contextos de ensino plurilíngues e pluriculturais, o papel do professor, assim como a sua formação específica, são especialmente importantes para o êxito da apropriação da língua–cultura estrangeira

pelos aprendentes. Para a pesquisadora, o professor de LE se concebe como um mediador sociocultural que, por um lado, situa-se entre os alunos e um saber cultural que inclui a língua, os valores da comunidade, os padrões de comportamento social etc. e, por outro, situa-se entre os alunos e a instituição que oferece o curso de LE – com seus fins, métodos e recursos. A tarefa do professor de turmas de LE marcadas pela heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes, conclui a autora, não consiste em transmitir informação, mas em transformar seus conhecimentos teóricos e vivenciais em conhecimentos úteis e adequados às características e necessidades de seus alunos.

Evidencia-se, portanto, que uma formação docente intercultural precisa ser um objetivo a ser almejado não apenas pelo professor, mas, sobretudo, pelas instituições educativas que têm o papel de viabilizar os aportes necessários para sua realização.

No entanto, primeiramente, faz-se necessário conscientizar os professores estagiários de que a formação de turmas PLE/PEC-G no contexto brasileiro, na atualidade, nada mais é que o resultado de um fluxo migratório que há tempos vem ocorrendo no contexto mundial. Conforme já apontamos no segundo capítulo desta tese, apesar de esse fluxo ainda ser bastante pautado por desigualdades sociais, suas causas estão se ampliando cada vez mais e se adequando às novas demandas sociais. Porém, é no contexto educacional em que mais bem se percebe tal transformação e o contexto de trabalho desses professores estagiários (além de nosso contexto de pesquisa) demonstrou ser um exemplo legítimo dessa nova realidade. Cabe lembrar que os alunos PEC-G vivem uma situação de “migração temporária”, ou seja, são sujeitos oriundos de diferentes culturas (países subdesenvolvidos e, em sua grande maioria, com sérios problemas socioeconômicos) que necessitam passar um determinado tempo no Brasil, período em que devem, primeiramente, apropriar-se da língua/cultura – com vistas, sobretudo, a fazer o Exame Celpe-Bras, mas também a conviver bem com os brasileiros durante sua estadia – para poder, em seguida, cursar uma graduação numa de nossas universidades. Depois de formados, esses sujeitos voltam aos seus países de origem.

Essa condição dos alunos PEC-G, ainda que temporária, institui um ambiente de ensino e aprendizagem essencialmente intercultural. Em vista disso, torna-se imprescindível que os professores(-estagiários) que pretendem atuar nas turmas

PLE/PEC-G/UFPA tenham acesso a saberes ligados ao (inter)cultural para que, assim, possam entender os princípios da educação intercultural e a importância de se adotar uma abordagem também intercultural nas referidas turmas.

Acerca dessa questão, consideramos pertinentes as diferentes dimensões formativas que, segundo Leiva (2015), compõem uma formação docente intercultural, quais sejam:

- ✓ Dimensão cognitiva (diz respeito à necessidade de se conhecer as culturas dos alunos presentes em sala);
- ✓ Dimensão atitudinal (relaciona-se com a receptividade que demonstram os docentes diante da diversidade cultural);
- ✓ Dimensão ética (refere-se à predisposição moral com a qual os docentes concebem a diversidade cultural no mundo e, particularmente, nos ambientes de aprendizagem);
- ✓ Dimensão procedimental e/ou metodológica (refere-se ao conjunto de habilidades e capacidades de caráter eminentemente prático para traduzir de modo coerente os princípios da educação intercultural no cotidiano das salas de aula interculturais);
- ✓ Dimensão emocional (relaciona-se à necessidade de estudar as identidades individuais no quadro da complexa rede de significados que implica o reconhecimento da existência de identidades culturais múltiplas);
- ✓ Dimensão de mediação (diz respeito à avaliação positiva da mediação intercultural para a melhoria da convivência nos espaços de aprendizagem).

De modo geral, o conhecimento de cada uma dessas dimensões pode orientar sobremaneira o agir dos professores em formação nas turmas plurilíngues e pluriculturais. Apenas para dar um exemplo da importância dessas dimensões, a dimensão cognitiva se refere, conforme sua descrição anterior, à necessidade de se conhecer as culturas dos alunos que compõem essas turmas. Obviamente, não é possível para um professor conhecer a fundo todas as culturas presentes numa turma tão heterogênea como foram, por exemplo, as turmas de PLE/PEC-G/UFPA de nossa pesquisa. No entanto, conforme Leiva (2015) ressalva, é importante conhecer os aspectos mais relevantes das culturas mais representativas na sala de aula. No nosso caso, os alunos eram africanos em sua maioria, embora pertencentes a diferentes países desse continente, o que justificaria, por exemplo,

um estudo mais atento de cultura(s) africana(s) como parte de uma formação docente complementar para os professores estagiários das turmas PLE/PEC-G.

Sobre essa formação docente de base mais intercultural, Barros García *et alii* (2002) chamam a atenção para o fato de que os professores também precisam ser aprendentes interculturais e, assim, compartilhar significados e experiências, representar o papel de intérpretes sociais e interculturais. Sobretudo, é seu papel conhecer o contexto cultural da língua-alvo, sua própria comunidade e a forma como os demais a percebem; facilitar o acesso aos conhecimentos com o objetivo de torná-los acessíveis à situação de aprendizagem e à diversidade cultural de seus alunos. Ademais, precisam saber como funciona a língua na comunicação e como usá-la de modo eficaz para a compreensão, além de conhecer as limitações dos estudantes em relação ao idioma e buscar formas de evitar falsas interpretações.

Para enfrentar essas novas facetas oriundas da atual realidade de muitas salas de aula de LE, marcadas pela pluralidade cultural, o professorado de línguas precisa receber uma formação específica que, de acordo com Chisholm (1994 *apud* GONZÁLEZ, 2013), perpassa pelas seguintes competências a adquirir: a) a interculturalidade através da reflexividade; b) o desenvolvimento da competência intercultural; c) a capacidade para a comunicação intercultural efetiva; d) a compreensão da relação entre língua e cultura; e) e, por fim, a compreensão da relação entre língua, cognição e interculturalidade.

Quanto aos objetivos e conteúdos básicos que podem garantir o êxito de uma formação intercultural de docentes de LE, González (2013) destaca os seguintes:

- valorizar a diversidade cultural e linguística;
- manter em aula uma perspectiva multicultural e multiétnica, estudar as contribuições artísticas, literárias, musicais e históricas de diferentes figuras mundiais;
- analisar tanto as similitudes como as diversidades culturais e fazer com que o professorado em formação seja partícipe de todo isso (GONZÁLEZ, 2013, p. 393)⁸⁸.

De todo modo, a consideração dessas orientações supracitadas implica, conseqüentemente, uma formação conceitual, ou seja, ainda que se faça um trabalho de formação com base nas dimensões propostas por Leiva (2015) ou ainda

⁸⁸ No original: “- valorar la diversidad cultural y lingüística; - mantener en clase una perspectiva multicultural y multiétnica, estudiar las aportaciones artísticas, literarias, musicales e históricas de diferentes figuras mundiales; - analizar tanto las similitudes como las diversidades culturales y hacer partícipe de todo ello al profesorado en formación”.

nas proposições de Barros García *et alii* (2002) e González (2013), é necessário, antes de mais nada, que se proporcione aos professores iniciantes a apropriação de determinados saberes fundamentais suscetíveis de lhes proporcionar o pleno entendimento dos aportes proporcionados por esses autores. Dessa feita, para alcançar a amplitude necessária, a formação complementar que propomos precisaria inevitavelmente englobar questões relacionadas especificamente à abordagem intercultural no ensino de LE.

Para tanto, consideramos que, primeiramente a formação complementar que propomos deve focalizar o(s) conceito(s) de cultura que favorece(m) mais a inserção dessa dimensão na sala de LE. No âmbito de nossa pesquisa, compartilhamos do posicionamento de Abdallah-Pretceille (2001) para quem a noção de cultura, na atualidade, pode ser substituída pelo princípio da diversidade cultural como conceito central das pesquisas relativas ao *cultural*, em virtude das consequências que esta tem no comportamento, na socialização, na aprendizagem e na comunicação. Para a autora, estes só podem ser compreendidos se se inscrevem num modelo baseado na miscelânea, na variação, e não num modelo baseado na diferença.

Consideramos, pois, que uma noção de cultura mais ampla, complexa, construída na relação e marcada pela diversidade pode garantir a formação de um repertório didático mais amplo – e, conseqüentemente, um agir docente mais efetivo – e a abertura para outros saberes interligados, como a interculturalidade, a educação intercultural e as culturas educativas.

Tendo em vista os dados de nossa pesquisa, por exemplo, temos a percepção de que se os professores estagiários de nossa investigação – cujos repertórios didáticos eram predominantemente tradicionais – houvessem se apropriado dessa noção mais ampla e complexa de cultura, talvez não tivessem incorrido em tantas práticas nas quais essa dimensão ora era totalmente ignorada (o que correspondia à grande parte das práticas de P1 e P2), ora era abordada de forma tão superficial (caso de algumas práticas de P3 e P4). Para ilustrar, conforme já apontamos em 4.1.2, os docentes P3 e P4 com certa frequência desenvolviam tópicos culturais em sala de aula, porém seu *modus operandi* era marcado pela divisão *aula de língua versus aula de cultura*, ou seja, esses docentes exploravam essas dimensões de modo separado, em aulas e dias distintos, o que inevitavelmente fazia com que tanto as ações de ensino, quanto os tópicos culturais escolhidos, fossem subaproveitados no processo de ensino e aprendizagem do alunado PEC-G. Mais do que isso, essa

aula de cultura era reduzida a pequenos flashes de informações culturais (TATO, 2014), ou seja, P3 e P4 se voltavam exclusivamente para aqueles componentes da cultura mais facilmente detectáveis e observáveis, tais como a gastronomia, o folclore, as festas, as moradias, a música e as vestimentas, por exemplo, deixando de lado os elementos mais profundos e nucleares que podem determinar a maneira de ser e de se comportar dos sujeitos, como, por exemplo, o conceito de beleza, os modelos de relação, as funções relacionadas com a categoria, com o sexo, com a idade..., a linguagem corporal, a expressão de emoções, os valores, os ideais etc. (MALGESINI; GIMÉNEZ, 1997). Tratava-se, portanto, de aulas com uma noção bastante tradicional de cultura e, no mais das vezes, consistia apenas na exposição de curiosidades sobre o Brasil.

A partir dessa visão mais ampla de cultura que expomos acima (e que também adotamos neste estudo), não vemos razão para separar aula de língua de aula de cultura e, menos ainda, para fragmentar a dimensão cultural na sala de aula, uma vez que a cultura não é suscetível de ser analisada e interpretada a partir de cada um de seus componentes, separadamente. Conforme Malgesini e Giménez (1997), a cultura é um sistema e, como tal, cada um de seus elementos se explica em relação aos demais. Desse modo, as culturas são compreensíveis a partir da vivência real e prolongada e o contexto em que elas se geram e se desenvolvem é o húmus que dá substância às distintas dimensões da cultura e é o que proporciona os meios para entendê-la. Entender *cultura* por esse prisma é, pois, o primeiro passo para que os professores estagiários possam vir a se apropriar de noções como interculturalidade, comunicação intercultural, educação intercultural e culturas educativas como eixos transversais de seu agir em sala de aula.

A apropriação dessas noções supramencionadas não deve, porém, ser atribuída somente ao estudo das teorias, ainda que se deva partir delas, é óbvio. Em consonância com o que frisamos em 5.1, essa apropriação pode ser impulsionada também, e talvez de forma mais eficaz, pelas próprias ações da formação complementar proposta. Vale lembrar que, como primeira ação, propusemos que os estagiários observassem, por um determinado período, o agir docente de um professor já formado e com experiência laboral no ensino de PLE em turmas plurilíngues e pluriculturais. Com essa ação, não se almeja apenas que esse estagiário observe e analise o *modus operandi* do professor mais experiente – isto é, como ele planifica e conduz suas práticas, que orientação metodológica segue e

como gerencia os impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre o seu agir –, pretende-se, sobretudo, que este vivencie a experiência da imersão num ambiente intercultural legítimo como são as turmas PLE/PEC-G/UFPA.

É, pois, *in loco* que os professores estagiários poderão entender que, como conceito e prática, a interculturalidade significa *entre culturas* (WALSH, 2005). Porém, entenderão também que não se trata tão somente de um contato entre várias culturas, mas sobretudo de um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada para gerar, construir e propiciar o respeito mútuo e desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais.

Como se destaca acima, esse ambiente marcado por uma relação entre culturas acaba gerando um processo de comunicação e de aprendizagem da mesma natureza, ou seja, intercultural. Assim, ao entrar na sala de uma turma PLE/PEC-G, os estagiários estarão vivenciando tanto um processo de comunicação intercultural quanto a exploração de estratégias de ensino e aprendizagem ligados à educação intercultural.

No que concerne à comunicação intercultural, como já frisado no capítulo 2, os estagiários perceberão, na sala de aula, que estarão diante de uma interação comunicativa interpessoal que envolve pessoas com referentes culturais suficientemente diferentes para que percebam que precisam superar algumas barreiras pessoais e/ou contextuais a fim de conseguirem se comunicar plenamente (VILÁ, 2005). Assim, a comunicação intercultural – que tem se revelado fundamental para a relação entre as diferentes culturas – além de representar uma solução legítima para a superação de obstáculos socioculturais e a garantia do respeito e igualdade de direito entre os sujeitos, corrobora ainda nosso posicionamento de que, na sala de PLE/PEC-G/UFPA, urge que se adote uma abordagem que, além de acional, seja fundamentalmente intercultural.

Vemos, também, que a experiência nas turmas PEC-G, muito provavelmente, levará o professor estagiário a compreender melhor a essência da educação intercultural por meio da observação das ações de um professor mais experiente. Tais observações, posteriormente, podem ser objeto de reflexão nas reuniões sistemáticas com a coordenação/orientação pedagógica do curso – o que também propomos como ação de formação complementar – com vistas a promover trocas de

experiências de estágio nas turmas PLE/PEC-G. Como fruto dessas ações, almeja-se que esses professores em formação adotem um enfoque educativo baseado no respeito e na valorização da diversidade cultural dirigido a todos e a cada um dos membros da sociedade em seu conjunto, tal como se caracteriza a educação intercultural.

Pretende-se, ademais, que esses estagiários sejam expostos ao modelo de intervenção proposto pela educação intercultural: um modelo formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas as dimensões do processo educativo objetivando alcançar a igualdade de oportunidades/resultados, a superação do racismo em suas diversas manifestações, a comunicação e competência interculturais (DIAZ-AGUADO, 1998), o qual consideramos com um potencial significativo para orientar o agir dos professores das turmas PEC-G, sobretudo aqueles em formação inicial.

Dessa feita, se os professores estagiários iniciarem suas ações efetivas de sala de aula já familiarizados, tanto com esse ambiente intercultural inerente às turmas PEC-G, quanto com as noções de interculturalidade, de comunicação intercultural e de educação intercultural, é bastante provável que situações como as que mencionamos na introdução desse capítulo a respeito dos impactos da pluralidade linguístico cultural no agir dos professores com repertório didático tradicional (de que P1 não era capaz de perceber os impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre suas ações docentes e de que P2 e P4, embora os percebessem, não sabiam como gerenciá-los) deixem de ser uma realidade nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA ou, pelo menos, sejam minimizadas.

Apesar de o conceito de cultura mais amplo e complexo que mencionamos anteriormente, bem como as noções de interculturalidade, comunicação intercultural e educação intercultural que acabamos de abordar, contribuírem sobremaneira para promover uma formação complementar que vise à adoção de uma abordagem mais intercultural no ensino de PLE por parte dos professores estagiários, é a noção de culturas educativas (raramente abordada nos cursos de licenciatura em Letras do contexto brasileiro) que talvez ajude mais efetivamente o professor iniciante a entender por que a sala de aula plurilíngue e pluricultural demanda uma formação docente mais ampla e mais reflexiva.

Em consonância com Cicurel (2011), consideramos *culturas educativas* o conjunto de comportamentos, imagens, valores, transmitidos pela inculcação,

imitação, formação, que estão ligados aos atos de ensino e aprendizagem e que exercem certa influência no agir docente. Essa autora propõe sete elementos constituintes de uma cultura educativa que nos parecem suscetíveis de esclarecer para o professor estagiário como as culturas educativas podem impactar, positivamente, ou não, o seu agir nas turmas de PLE plurilíngues e pluriculturais, quais sejam: a interação; os modelos de transmissão do saber; as atividades didáticas e suas formas de organização; os valores educativos; os sistemas de avaliação, de notação ou de sanção; o repertório didático; e os textos de referência⁸⁹.

Ao longo desse estudo, não nos debruçamos minuciosamente sobre o peso das culturas educativas dos alunos no agir dos professores. Limitamo-nos, na verdade, a refletir sobre essa categoria teórica no âmbito da formação dos professores de nossa investigação, o que nos levou, inclusive, a determinar que as práticas de ensino de alguns destes (mais especificamente P1, P2, P3 e P4) refletiam uma cultura educativa bastante tradicional. No entanto, para potencializar a formação complementar dos professores estagiários das turmas PEC-G, seria muito interessante que a coordenação/orientação pedagógica do curso empreendesse um trabalho de exploração das diferentes culturas educativas dos alunos presentes em sala, com base nos elementos propostos por Cicurel (2011). Pesquisar, por exemplo, como nas culturas mais representativas na sala de aula: a) a figura do professor é representada; b) a figura do aluno é representada; c) como se caracteriza, no geral, a relação professor/aluno; d) como eram, no geral, as aulas de LE na cultura de origem; e) que materiais didáticos eram utilizados e como; f) de que modo os professores avaliavam a aprendizagem da LE (entre outras questões pertinentes); poderia ajudar tanto a entender melhor as diferentes ações e reações desse alunado específico em sala de aula, quanto a viabilizar um agir docente que contemple o maior número possível de culturas que compõe o grupo.

Cabe, pois, ao professor de PLE (iniciante ou não) esforçar-se para conseguir se familiarizar com as diferentes culturas educativas presentes em sala, embora este seja um trabalho muito complexo, principalmente porque muitos docentes - e os próprios estudantes - têm dificuldade de reconhecer a própria cultura educativa. Tal dificuldade resulta do fato de que todos nós, desde a infância, convivemos com

⁸⁹ Em 3.3, descrevemos com detalhes cada um desses elementos.

nossos modelos e práticas educativas e, portanto, não identificamos com exatidão suas especificidades. No entanto, conforme aponta Cicurel (2011), quando trabalhamos com o ensino de uma língua-cultura estrangeira ocorre um encontro com a alteridade trazida pela língua-cultura alvo ou pelo público aprendente (que, no nosso caso, é plurilíngue e pluricultural). É justamente esse encontro didático que permite a uns e a outros pensar na cultura nativa, nos estilos comunicativos e nas culturas acadêmicas.

De modo geral, se comparamos de forma atenta essa formação docente intercultural que aqui propomos com a formação tradicional de professores de línguas, veremos que não se trata exatamente de propor mudanças de objetivos ou de paradigmas, mas de tentar ampliar os horizontes dessa formação com vistas a contemplar as necessidades de aprendizagem de um público novo, que está cada vez mais se tornando comum nas salas de aula de PLE, que ultrapassa fronteiras em busca de vivenciar novas culturas. Para Tato (2004), a transformação de foco de atenção na natureza e nos objetivos da aprendizagem de línguas tem, portanto, importantes implicações para a prática cotidiana do professorado que se depara com novas tarefas. Mais especificamente, a autora cita as seguintes demandas para uma formação intercultural para professores de LE:

1) Incrementar sua própria consciência cultural e sua competência intercultural; 2) mudar ou adaptar seus métodos para promover essas capacidades anteriores no alunado; e 3) ter consciência de sua mudança de identidade profissional, de docente de línguas a docente de comunicação intercultural (TATO, 2004, p. 10)⁹⁰.

De toda essa discussão que até aqui empreendemos, pareceu-nos bastante claro que a principal prioridade da formação a partir de uma perspectiva intercultural não reside na aquisição de saberes complementares sobre uma ou várias culturas estrangeiras, mas no modo como o professor poderá agir em sala. Esse agir se reflete no planejamento das aulas, nas muitas escolhas didáticas – tais como materiais e instrumentos de ensino – e nas práticas de transmissão utilizadas pelo professor. Como bem afirma Tato (2004), para poder transmitir a dimensão intercultural, mais que um conjunto de conhecimentos de outros países e de outras culturas, o professorado necessita ter a capacidade de criar em sala as condições

⁹⁰ No original: “1) Incrementar su propia conciencia cultural y su competencia intercultural; 2) cambiar o adaptar sus métodos para promover las anteriores capacidades en el alumnado; y 3) tener presente su cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural”.

necessárias para alcançar o compromisso pessoal do alunado nos planos intelectual e emocional, capacidade que só se adquire por meio da prática e da reflexão.

Por fim, reiteramos nosso posicionamento de que se os professores estagiários das turmas PLE/PEC-G/UFPA iniciarem seu trabalho docente sem ter essas noções básicas que convocamos ao longo desta seção e sem vê-las materializadas e/ou didatizadas no agir de um professor mais experiente e com um repertório didático mais amplo – que lhe viabiliza uma abordagem mais intercultural no ensino de PLE –, as perspectivas de sucesso do agir desses docentes iniciantes diminuem drasticamente. Isso, por sua vez, tem um reflexo negativo não somente na construção de seu repertório didático (já que são alunos de Letras em processo de formação docente), mas também, e talvez de modo mais acentuado, na apropriação do português e da cultura brasileira (e, obviamente, na preparação para o exame Celpe-Bras) por parte do alunado PEC-G. E estes, diga-se de passagem, talvez sejam os atores, entre todos os envolvidos nesse cenário didático, que mais necessitam que transformações positivas aconteçam na formação dos professores que atuam nas turmas PEC-G, uma vez que o sucesso de sua aprendizagem, pelo menos em parte, depende de um professor com um repertório didático mais amplo e capaz de realizar práticas docentes a partir de uma abordagem não apenas acional, mas também necessariamente intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese – *Práticas de ensino de português-língua estrangeira: os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural no agir docente* –, realizamos uma investigação voltada para a influência que a presença de diferentes línguas-culturas teve sobre o trabalho dos professores(-estagiários) que atuam no ensino de PLE nas turmas PEC-G vinculadas à UFPA. Em vista das pretensões deste estudo e levando obviamente em conta as ferramentas teóricas que nos permitiram refletir sobre os dados gerados em nossa investigação, organizamos a nossa discussão a partir de categorias de análise que emergiram no decurso do exame mais apurado desses dados.

Essas categorias de análise, por sua vez, mantiveram uma estreita relação com os objetivos específicos que determinamos para a consecução deste estudo e visaram, claro, atingir o objetivo principal desta tese, a saber: aferir os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes sobre o agir docente nas aulas de PLE. De modo geral, consideramos que esse objetivo foi alcançado por meio dos resultados que emergiram na concretização de cada um dos nossos objetivos específicos que retomamos nestas considerações finais.

Para alcançar nosso primeiro objetivo específico – *Descrever e analisar o agir docente na sala de PLE/PEC-G plurilíngue e pluricultural* –, procedemos a uma descrição e análise do trabalho realizado pelos docentes na sala de PLE/PEC-G/UFPA, com a intenção de explicitar os perfis de práticas desses professores e, desse modo, reunir informações pertinentes para delinear os seus repertórios didáticos. Para isso, baseamo-nos nas dimensões de análise do trabalho provenientes dos estudos da ergonomia de linha francesa, quais sejam: trabalho prescrito, trabalho real e trabalho representado (DANIELLOU, LAVILLE E TEIGER, 1983; AMIGUES, 2004; LOUSADA, 2004). Realizamos nossa discussão em três seções distintas, dedicadas, respectivamente, a cada uma dessas dimensões.

Com a análise do trabalho prescrito, constatamos que, no âmbito da UFPA, os professores investigados não dispunham de um documento específico ou projeto pedagógico que determinasse os parâmetros para o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira para os alunos PEC-G que precisam se submeter ao exame Celpe-Bras. No entanto, verificamos a existência de três documentos prescritivos do

agir docente nesse contexto, a saber: o manual didático Novo Avenida Brasil (volumes I, II e III), adotado pela coordenação do curso; os planejamentos fornecidos pela coordenação do curso aos professores; e o Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras.

Observamos que, para os docentes P1, P2, P3 e P4, o principal documento prescritivo de seu agir era o manual didático Novo Avenida Brasil. Já para os docentes P5, P6 e P7, o documento que demonstrou ser o principal norteador de seu agir nas turmas PEC-G foi o manual do aplicador do exame Celpe-Bras.

Com relação aos planejamentos das coordenações de curso, nosso estudo revelou que estes tiveram pouca influência no agir dos professores(-estagiários) de nossa pesquisa. Nem as observações de aula, nem as entrevistas realizadas com esses docentes nos mostraram dados relevantes que atestassem a importância desse documento nas suas aulas, ainda que a versão de 2015 oferecesse valiosas orientações no que diz respeito ao agir docente em sala de aula, se comparado aos planejamentos de 2013 e 2014. Muito provavelmente, isso se deveu ao fato de que todos esses planejamentos estavam muito ancorados no manual didático adotado no curso.

De modo geral, constatamos que, apesar de haver dois documentos prescritivos do agir docente predominantes no âmbito de nossa investigação – o manual Novo Avenida Brasil e o Manual do Aplicador do Celpe-Bras –, nenhum destes faz menção ao tema que nos moveu nessa investigação, qual seja, a heterogeneidade linguístico-cultural. Evidentemente, é preciso ponderar que nenhum desses documentos foi concebido especificamente para orientar o ensino/aprendizagem de PLE para turmas heterogêneas plurilíngues e pluriculturais e, por isso, carecem de orientações de natureza didático-metodológicas voltadas para esse público. Ainda assim, eles embasaram as ações de sala de aula e, portanto, foram imprescindíveis para nossa compreensão do agir desses professores.

A partir da análise do trabalho real, classificamos as práticas de ensino do âmbito de nossa pesquisa em duas grandes categorias, a saber: *Práticas Comunicativo-Gramaticais* e *Práticas Comunicativo-Acionais*. Na primeira categoria, situamos as práticas de P1, P2, P3 e P4 e, na segunda, as de P5, P6 e P7.

A categorização das práticas de P1, P2, P3 e P4 como comunicativo-gramaticais se deu, basicamente, em virtude do forte apelo gramatical que tinham

suas atividades de sala de aula. O trabalho real desses professores-estagiários nos levou a constatar não haver uma planificação do agir docente que previsse uma conexão plausível entre suas diferentes ações didáticas com vistas a garantir a progressão da aprendizagem do público-alvo. Ademais, não percebemos uma planificação que atendesse os objetivos de aprendizagem dos alunos e, muito menos, que considerasse a heterogeneidade linguístico-cultural da turma nas escolhas didático-metodológicas.

Quando categorizamos as práticas de P5, P6 e P7 como comunicativo-acionais, de modo geral, partimos do fato de que suas ações de ensino demonstraram uma maior atenção à língua em uso. Suas práticas visavam majoritariamente preparar os aprendentes para realizar ações em sociedade, sobretudo, aquelas que demandam uma competência comunicativo-interacional em língua portuguesa. Além disso, refletiam uma concepção de língua e de seu ensino bastante pragmática e se assentavam de forma predominante na perspectiva acional.

Verificamos, na análise do trabalho real desses três docentes, uma relativa autonomia para tomar suas próprias decisões didáticas, embora se ancorassem bastante nas diretrizes do exame Celpe-Bras. Sistemáticamente, esses professores recorriam a uma abordagem por tarefas nas quais a dimensão cultural se fazia presente e suas ações didáticas mantinham uma conexão coerente dentro de uma mesma aula (microtarefas) e de uma semana a outra, garantindo, pois, uma percepção mais clara da progressão do processo de aprendizagem. Já em se tratando da pluralidade linguístico-cultural das turmas PEC-G, constatamos que, em geral, este perfil influenciava o agir desses três docentes, porém foi notório que essa influência se fazia mais presente no agir de P6.

Na terceira dimensão, a do trabalho representado, constatamos que, sob o olhar da totalidade dos professores(-estagiários), as turmas PEC-G são conflituosas ou propensas ao choque cultural, porém apenas nas declarações de P1, P2, P3 e P4 percebemos uma visão negativa de “choque cultural”.

Além disso, esse primeiro momento também nos permitiu verificar a visão desses docentes no que diz respeito à dificuldade (ou não) de trabalhar com esse tipo de público. Detectamos um posicionamento geral entre P1, P2, P3 e P4 de que existe uma grande dificuldade de trabalhar com o público PEC-G por conta da presença de muitas línguas-culturas em sala. Já entre os demais docentes

identificamos posicionamentos diferentes, mas que não se contrapõem: para P5, apenas o professor sem experiência vai encontrar dificuldade no trabalho com esse perfil de turma; para P6 essas turmas apenas demandam mais trabalho do professor, porém o seu perfil heterogêneo estimula a comunicação na língua-alvo, abrindo espaço para o trabalho com a língua em uso; para P7, o trabalho com essas turmas se torna mais fácil porque o seu o perfil plurilíngue e pluricultural estimula a expressão dos alunos na língua-alvo.

A análise do trabalho representado nos permitiu também constatar a existência de uma visão comum, entre os professores P1, P2, P3 e P4, segundo a qual sua planificação docente deveria refletir rigorosamente os conteúdos (e ainda a abordagem destes) propostos pelo manual didático adotado no curso. Essa visão, inclusive, coaduna-se bastante com o que observamos no trabalho real desses professores-estagiários: o manual didático Novo Avenida Brasil exercia uma influência tão forte no agir desses docentes que, mesmo quando elaboravam atividades extras, estas guardavam estreita semelhança com as desse manual didático. Essa análise nos permitiu também perceber algumas incongruências entre as representações que esses docentes tinham de seu agir e o seu trabalho real. A título de exemplo, P1 afirmou em entrevista que suas aulas eram planejadas em função das diferentes culturas presentes em sala e P4, por sua vez, que suas escolhas didáticas partiam das dificuldades de aprendizagem declaradas pelos alunos em um questionário aplicado por este docente previamente, porém tais afirmações divergiram totalmente do trabalho efetivamente observado em sala de aula.

Com relação a P5, P6 e P7, observamos que, em consonância com o seu trabalho real, na análise de seu trabalho representado, esses professores expressaram uma visão de planificação assentada nas diretrizes do Exame Celpe-Bras. Via de regra, constatamos que, para os referidos docentes, uma planificação adequada para os alunos PEC-G precisaria também estar em consonância com o manual do aplicador do referido exame, seu principal documento prescritivo.

Ainda como resultado da análise do trabalho representado, verificamos que P1 e P2 apresentaram uma visão das bases metodológicas do seu agir que divergiram bastante da realidade das suas ações em sala de aula. Em seu discurso, P1 chegou a afirmar que, empiricamente, seguia a Perspectiva Acional e P2, por sua vez, que adotava a abordagem comunicativa. No entanto, a verdade é que apesar de suas

ações se alinharem bastante ao método Gramática/Tradução, nem seu trabalho real, nem seu trabalho representado nos permitiu determinar uma orientação metodológica predominante no agir desses professores-estagiários. Nossa conclusão foi a de que as informações divergentes dadas por estes docentes em suas entrevistas foram, sobretudo, resultado de suas lacunas de formação e até mesmo uma estratégia de preservação de face.

Em sua entrevista, P3 sugeriu seguir uma abordagem comunicativa e P4 uma abordagem “mais gramatical”, segundo suas próprias palavras. Não vimos, pois, grandes contradições de suas representações com o que observamos em seu trabalho real. Embora P3 tenha dedicado muito tempo de sua aula ao trabalho com tópicos gramaticais e com uma abordagem tradicional, com frequência suas ações focalizavam a apropriação de funções comunicativas, por exemplo; e P4, apesar de ter desenvolvido algumas aulas de tópicos culturais, suas ações docentes eram marcadas pela prática da descrição gramatical. No entanto, o que mais nos chamou a atenção foi que esses dois docentes deram a mesma justificativa para adotar essas orientações metodológicas: a preparação para exame Celpe-Bras. Tal fato nos levou a concluir que, além das lacunas de formação docente e a conseqüente carência de saberes (teóricos e profissionais), o trabalho dos professores-estagiários também não estaria devidamente alinhado ao público de aprendentes do âmbito de nossa pesquisa em razão do desconhecimento da natureza do exame Celpe-Bras.

Em relação a P5, P6 e P7, embora os dois primeiros tenham afirmado em entrevista que, em sua opinião, não haveria uma orientação específica para fundamentar o agir docente numa turma plurilíngue e pluricultural, constatamos que esses três docentes coincidiram na perspectiva de que, ao seguirem orientações metodológicas baseadas numa concepção interacional da linguagem, aumentavam as probabilidades de atender as necessidades de aprendizagem do aluno PLE/PEC-G. De modo geral, nossa análise do trabalho representado desses docentes revelou que estes compartilhavam a visão de que seu trabalho se ancorava na abordagem comunicativa e, principalmente, na perspectiva acional. No entanto, ao contrário das dissonâncias que detectamos nas representações de P1, P2, P3 e P4, em se tratando de orientação metodológica, vimos no caso de P5, P6 e P7 uma representação bem coerente com o seu trabalho real, tendo em vista que estes priorizavam em suas aulas o ensino da língua em uso e se valiam predominantemente de uma abordagem por tarefas.

De modo geral, a análise do trabalho docente que realizamos em três dimensões (prescrita, real e representada) colocou em evidência que, no contexto de nossa investigação, o perfil plurilíngue e pluricultural das turmas de PLE/PEC-G não foi objeto de atenção, principalmente dos professores-estagiários (P1, P2, P3 e P4), no ato da elaboração do *projeto de ação* que precede todo e qualquer agir docente (CICUREL, 2011) e, concluímos que, também em razão disso, as aulas desses docentes foram as que menos se alinharam às necessidades de aprendizagem das referidas turmas.

Concluída a discussão acerca do trabalho docente em suas três dimensões, voltamo-nos para o segundo objetivo específico deste estudo, qual seja, *Delinear os repertórios didáticos dos professores participantes da pesquisa*. Para atingi-lo, assentamo-nos nos resultados da primeira parte de nossa análise e, de forma complementar, nas entrevistas realizadas com os docentes, com vistas a empreender uma discussão e categorização dos repertórios didáticos dos professores(-estagiários) de nossa pesquisa. A análise dos repertórios didáticos do âmbito de nosso estudo nos levou a propor três categorias distintas desses repertórios: *repertório didático tradicional*, *repertório didático comunicativo-tradicional* e *repertório didático acional-comunicativo*.

Na primeira categoria, enquadrámos os repertórios didáticos dos docentes P1, P2 e P4. De modo geral, nosso estudo revelou que um repertório didático predominantemente tradicional é formado por modelos e/ou representações didático-metodológicas de ensino de línguas-culturas estrangeiras assentados, sobretudo, em uma abordagem bastante gramatical. Para delinear os repertórios didáticos, levamos em conta a questão da experiência no ensino de PLE como um de seus principais elementos e, no caso desses professores com repertório didático tradicional, percebemos que a falta dessa experiência os levou a recorrer aos modelos didáticos que lhes são mais imediatos e familiares (CAUSA, 2012). Tais modelos remontam, no mais das vezes, a uma cultura educativa – o segundo elemento que, no âmbito deste estudo, consideramos compor um repertório didático – bastante tradicional, pelo menos em se tratando do contexto brasileiro, a que estes professores tiveram acesso ao longo de sua vida escolar.

Também levamos em conta a formação docente inicial e a definimos como o terceiro elemento de um repertório didático. Dependendo da licenciatura em Letras do professor (se em LE ou LM) e/ou, ainda, do peso da cultura educativa do

professor, essa formação pode, ou não, proporcionar a apropriação de saberes (teóricos e de *expertise* profissional) úteis para delinear um repertório didático de um professor de PLE em turmas plurilíngues e pluriculturais. No caso dos professores com repertório didático tradicional da nossa pesquisa, constatamos que a formação docente inicial não contribuiu satisfatoriamente para essa apropriação.

Como último elemento, consideramos a experiência na pesquisa na área de ensino e aprendizagem de LE. Os professores com repertório didático tradicional, em geral, não têm essa experiência. Em razão disso, constatamos que as probabilidades de ocorrerem transformações positivas na sua cultura educativa e, conseqüentemente, em seu repertório didático e ações de sala de aula diminuem drasticamente.

Na segunda categoria, a saber, repertório didático comunicativo-tradicional, enquadramos o repertório didático de P3. Observamos que neste tipo de repertório estão contemplados basicamente os mesmos elementos repertoriados que elencamos para o repertório didático tradicional, ou seja, este é marcado pela inexperiência profissional e eivado de uma cultura educativa bastante tradicional. Além disso, reflete uma formação docente inicial que influencia pouco o trabalho docente nas turmas plurilíngues e pluriculturais e, ainda, a falta de vivência no mundo da pesquisa em ensino e aprendizagem de LE.

O fator que utilizamos para diferenciar este repertório do anterior residuiu na análise que realizamos do trabalho docente de P3, mais precisamente, de seu trabalho real. Constatamos que, diferentemente dos professores com repertório didático tradicional, P3 estimulava em suas aulas a prática da oralidade e abordava com frequência tópicos da cultura brasileira, apesar dessa prática nem sempre resultar de uma planificação consciente e apropriada para o público discente da pesquisa. Além disso, as aulas desse professor-estagiário eram planejadas com base, principalmente, nas funções comunicativas que circunscrevem cada unidade do manual didático adotado no curso, fato que nos levou a inferir que a abordagem comunicativa era, aparentemente, sua principal orientação metodológica no trabalho com as turmas PLE/PEC-G/UFPA. Desse modo, constatamos que um repertório comunicativo-tradicional, apesar de ainda ter uma face bastante tradicional, apresenta outra capaz de possibilitar um agir relativamente diferenciado e voltado mais para o ensino da língua em uso, embora ainda aquém das necessidades que o trabalho docente numa turma PEC-G plurilíngue e pluricultural requer.

Na terceira e última categoria, a do repertório didático acional-comunicativo, situamos os repertórios didáticos de P5, P6 e P7. Para delinear esse tipo de repertório, consideramos os mesmos elementos repertoriados apresentados anteriormente. De início, pautamos nossa classificação na análise do trabalho desses docentes que, como já frisamos, evidenciou que estes visavam com suas ações o desenvolvimento da competência comunicativo-interacional em língua portuguesa entre os alunos PEC-G e seguiam com regularidade a perspectiva acional como orientação metodológica.

Além disso, definimos que um repertório didático acional-comunicativo é aquele composto por experiências de trabalho anteriores significativas no ensino de PLE ou mesmo no ensino de outras LEs e, em geral, é perpassado por uma cultura educativa mais ampla que se reflete em ações docentes mais produtivas para o público culturalmente heterogêneo. Verificamos ainda que, para os professores que têm esse repertório, a formação docente inicial influencia relativamente bem o seu agir. No entanto, os saberes teóricos e da *expertise* profissional em que assentam o seu agir advêm de uma experiência mais significativa na pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem de LE.

De modo geral, nossa análise revelou ser o repertório didático acional-comunicativo aquele que mais favorece o agir docente em contextos marcados pela pluralidade linguístico-cultural dos aprendentes.

Depois de discutir e categorizar os repertórios didáticos do âmbito de nossa investigação, nosso passo seguinte foi o de *Explicitar tanto os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural dos aprendentes de PLE/PEC-G sobre o agir docente, quanto sua relação com os repertórios didáticos*, nosso terceiro objetivo específico de estudo desta tese.

Demonstramos com nossa análise que a heterogeneidade linguístico-cultural, na maior parte dos casos, impactava de forma negativa o agir dos professores cujos repertórios didáticos eram predominantemente tradicionais. Em geral, verificamos que os professores que tinham esse tipo de repertório não dispunham dos recursos teóricos e/ou didático-metodológicos necessários para perceber e gerenciar os impactos da pluralidade linguístico-cultural sobre suas ações de ensino.

Conforme defendemos ao longo deste estudo, para atuar nas turmas PEC-G, faz-se necessário ter uma visão mais intercultural no ensino aprendizagem de línguas/culturas estrangeiras e este é um saber que, sem dúvida, não está entre os

elementos que constituem um repertório didático tradicional. Foi também em virtude disso que os impactos sobre o agir de P1, P2 e P4 apresentaram apenas contornos negativos.

No que diz respeito à relação dos impactos da pluralidade linguístico-cultural e o repertório didático comunicativo-tradicional, notamos que, talvez por se tratar de um repertório que apresenta também uma face comunicativa, não houve uma predominância de impactos negativos sobre o agir do professor-estagiário que tinha esse repertório didático, a saber, P3. Verificamos que esse docente, diferentemente dos anteriores cujo repertório era predominantemente tradicional, dedicava algumas das suas aulas para o desenvolvimento de funções comunicativas propostas pelo manual didático, abordava tópicos culturais em sala e dava abertura para que os alunos se manifestassem no decurso das atividades. Esse *modus operandi* o ajudava a estabelecer um ambiente bastante favorável e descontraído em sala de aula, o que contribuía para que este docente percebesse relativamente bem como reagiam as diferentes culturas presentes em sala diante de suas escolhas didáticas. Desse modo, mais do que ajudar a perceber os impactos oriundos do perfil da turma sobre o seu agir docente, o repertório didático comunicativo-gramatical de P3 lhe permitia, em alguns casos, operar manobras didáticas para contornar esses impactos a favor do seu agir, tornando-os, pois, positivos.

Em se tratando da relação entre os impactos da pluralidade linguístico-cultural e o repertório didático acional-comunicativo, a exemplo dos anteriores, também detectamos a ocorrência de impactos negativos sobre o agir dos professores que tinham esse repertório, a saber, os docentes P5, P6 e P7. No entanto, o grande diferencial que percebemos nessa relação foi que esse tipo de repertório, por ser marcado por uma cultura educativa mais ampla e composto por saberes teóricos e de *expertise* profissional mais consistentes e diversificados – com especial atenção à interculturalidade –, permitiu aos referidos professores desenvolver um trabalho mais produtivo com as turmas de PLE heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural.

Em geral, constatamos que esse repertório acional-comunicativo levou os professores a prever e, ainda, a gerenciar bem os impactos negativos sobre o seu agir. Ademais, permitiu aos docentes, por um lado, reconhecer que a pluralidade linguístico-cultural também pode causar impactos positivos sobre o seu agir, e por

outro, que é possível se valer dos impactos da pluralidade linguístico-cultural (até mesmo dos negativos) para enriquecer as suas práticas de sala de aula.

Guardadas as devidas ressalvas, podemos afirmar que as análises que realizamos nos levaram a corroborar a nossa hipótese de pesquisa, segundo a qual, a heterogeneidade linguístico-cultural das turmas de PLE/PEC-G/UFGA impactava o agir docente de diferentes modos em função do repertório didático de que cada professor dispunha.

Desse modo, nossa investigação nos levou à conclusão de que os impactos da pluralidade linguístico-cultural, nas turmas de PLE/PEC-G/UFGA, configuram-se como positivos ou negativos, adquirem ou não o status de um conflito/choque cultural efetivamente, em função do próprio agir do docente que, por sua vez, é sempre condicionado pela natureza de seu repertório didático. De forma complementar, determinamos ser o agir dos docentes que possuem o repertório didático acional-comunicativo aquele que mais se alinha as necessidades e objetivos de aprendizagem do público plurilíngue e pluricultural do âmbito de nosso estudo, particularmente, em razão de sua cultura educativa mais ampla e dos saberes a que foram expostos, e dos quais se apropriaram, no decurso de sua trajetória de aprendizagem e profissional.

Os resultados que alcançamos com nossas análises evidenciaram a necessidade de uma intervenção no contexto em que realizamos a nossa investigação. Por meio da concretização de nosso último objetivo específico – a saber, *Propor orientações de formação docente que possam contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino de PLE nas turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural* – propusemos algumas ações de formação docente complementar com vistas, principalmente, a colaborar para a formação inicial dos professores-estagiários. Entendemos que se esses estagiários se apropriarem, de fato, de saberes ligados à perspectiva acional e à abordagem intercultural no ensino de LE, terão mais possibilidades de construir um repertório didático mais amplo e, assim, desenvolver aulas de PLE interessantes e que favoreçam mais as necessidades de aprendizagem dos aprendentes das turmas PEC-G da UFGA.

Estamos conscientes de que este estudo – assim como ocorre com a maioria das pesquisas acadêmicas no campo da didática das línguas/culturas – padece de falta de acabamento. Por isso, temos a intenção de dar continuidade a nossa investigação nas turmas de PLE/PEC-G/UFGA (a despeito de todas as limitações

institucionais que esse contexto impõe), principalmente à luz das proposições que fizemos ao longo do último capítulo desta tese. Como somos professor da UFPA, nosso intuito é dar prosseguimento a essa investigação no âmbito de um projeto de pesquisa por meio do qual almejamos ampliar nosso estudo acerca do agir docente nas turmas de PLE/PEC-G/UFPA e, especialmente, voltarmos-nos mais para os aprendentes, visando, sobretudo, compreender como funcionam suas culturas educativas e quais os efeitos delas no trabalho do professor de PLE, o que no presente estudo não foi possível aprofundar. De todo modo, esperamos que este trabalho possa motivar outros pesquisadores a empreender investigações em contextos de ensino e aprendizagem de LE marcados pela pluralidade linguístico-cultural dos aprendentes.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **La educación intercultural**. Barcelona: Idea Books, 2001.
- ALMEIDA, A. E. **Por uma perspectiva intercultural no ensino aprendizagem do francês língua estrangeira**. Tese. (Doutorado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2008. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../ALCINEIA_EMMERICK_DE_ALMEIDA.pdf. Acesso em: 10 mai. 2016.
- ALMEIDA, A.P. **Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir**. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale dos Sinos, 2015, 173 p.
- ALONSO, R. S. La educación intercultural. **Revista de Educación**, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, p. 850-881. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>. Acesso em: 20 de mai. 2016.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S. La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, n. 9, 2010.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Trad. de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- AREIZAGA, E. Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. **Revista de Psicodidáctica**, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows7/Downloads/322-405-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows7/Downloads/322-405-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 de jun. 2016.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BARROS GARCÍA, P. et al. La lengua en su entorno. Implicaciones intraculturales e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. In: PÉREZ GUTIÉRREZ, M.; COLOMA MAESTRE, J. (eds). **El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad**. Actas del XIII congreso internacional del español como lengua extranjera, Murcia 2-5. Outubro, 2002, p.165-173.
- BEACCO J. C. **La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues**, Paris: Didier, 2010.

_____. Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. **Revue japonaise de didactique du français**, Vol. 3, No. 1, 2008, p. 6-18. Disponível em: <http://sjdf.org/pdf/01Beacco.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

_____. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots au discours**. Paris: Hachette, 2000.

BESALÚ, X. **Diversidad Cultural y educación**. Madrid: Síntesis, 2002.

_____. La formación inicial en interculturalidad. In: JORDÁN SIERRA *et. alii*. **La formación del profesorado en Educación Intercultural**. Madrid: Catarata, 2004.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In: **Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito**, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 57-69. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>. Acesso em: 02 de Out. 2013

BOHN, H. A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**. Recife: UPE, v. 17, n.2, 2005, p.97-113.

BORGES, A. M. M. M. **Relatórios de estágio: representações dos estagiários sobre a identidade do professor de português**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BRASIL. Guia do examinando, Brasília, 2013. **Certificado de proficiência em língua portuguesa**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/cel_pe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRITO, J. C. Trabalho prescrito. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. RJ, 2ª ed., p. 453-459, 2009. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Prescrito_ts.pdf. Acesso em 05 de abr. 2016.

BRONCKART, J. P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2007.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. de Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. MACHADO, A. R. et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In: BRONCKART, J. P. et Groupe LAF (Ed.). **Agir et discours en**

situation de travail. **Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation**, Genève, n. 103, 2004.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos, desenvolvimento da interpretação da atividade**. Trad. de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____. La compétence interculturelle. In : BLANCHET, P. ; CHARDENT, P. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**, Paris: Editions des archives contemporaines, 2011. p. 253-260.

BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CADET, L. Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE en formation professionnelle : description et analyse d'un processus. In : **Anais do Colloque International Recherche(s) et Formation, Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences**, Nantes, IUFM des Pays de Loire, 2005. Disponível em: https://docuri.com/download/cadet-lucile_59c1cc57f581710b2861cc73_pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

CADET, L. Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. In: **Les cahiers de l'Acedle**, n°2, 2006. pp 36-51. Disponível em: acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf. Acesso em: 02 de Out. 2013

CAMBRA GINÉ, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Didier, 2003.

CASTRO, M. S. A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE. **marcoELE. Revista de didáctica ELE**. n. 7, 2008. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/7/sanchez_interculturalidad.pdf. Acesso em: 30 jul. 2014.

CAUSA, M. Le répertoire didactique: une notion complexe. In: CAUSA, M (ed). **Formation initiale et profils d'enseignants de langue**. Enjeux et questionnements, Bruxelles: De Boeck, 2012. p. 15-72.

CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua Portuguesa**. Ijuí: Unijuí, 1995.

CHISS, J. L. A didática do francês entre conceptualização e contextualização. In: BARROS, M. L. J.; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. (Orgs). **Recherches en Didactique des langues – Thèmes majeurs / Pesquisas em Didática de línguas – Grandes temas**. Ed. Bilingüe. Belo Horizonte: Faculdade de Letras:

UFMG, 2013. p. 20-28. Disponível em: www.lettras.ufmg.br/site/E-Livros/RecherchesenDidactique.pdf. Acesso em: 20 de Out. 2013.

CICUREL, F.; MOIRAND, S. (Eds.). **Études de linguistique appliquée**: Discours didactiques et didactique des langues. Paris, n. 61, 1986.

CICUREL, F. Le discours en classe de langue, un discours sur mesure?. **Études de linguistique appliquée**, Paris, n. 61, 1986. p.103-116.

_____. Figures de maître. **Le français dans le Monde**, n. 326, p. 32-34, 2003. Disponível em: https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/introduction_a_la_didactique/Cicurel-Fig-maitre.pdf. Acesso em 15 de mar. 2016.

_____. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque? In: PLAZAOLA G. I., STROUMZA K. **Paroles de praticiens et description de l'activité**. Bruxelles: De Boeck, 2007. p. 15-36.

_____. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011.

_____. Análise das interações para compreender a aula de língua. In: BARROS, M. L. J.; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. (Orgs). **Recherches en Didactique des langues – Thèmes majeurs / Pesquisas em Didática de línguas – Grandes temas**. Ed. Bilingue. Belo Horizonte: Faculdade de Letras: UFMG, 2013. p. 20-28. Disponível em: www.lettras.ufmg.br/site/E-Livros/RecherchesenDidactique.pdf. Acesso em: 20 de Out. 2013.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. **Travailler**, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000.

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

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Trad. de Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001. Disponível em: www.asa.pt/downloads/

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

COTS, J. M.; IBARRARAN, A.; IRÚN, M.; LASAGABASTER, D.; LLURDA, E.; SIERRA, J. M. **Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas**. Barcelona: ICE/Horsori, 2010.

COULBY, D. Intercultural education: theory and practice. **Intercultural Education**, v. 17, n. 3, 2006, p. 245-257.

DANIELLOU. F. ; LAVILLE. A. ; TEIGER.C. **Fiction et réalité du travail ouvrier**. Documentation Française. *Les Cahiers Français*, 209, 1983, p. 39-45.

DARMON-SHIMAMORI, C. M. **L'influence de la culture éducative irlandaise sur l'enseignement/apprentissage du français dans les études supérieures en Irlande**: Le cas des étudiants de Trinity College Dublin, 2010. Disponível em: http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/50/67/28/PDF/DARMONSHIMAMORI_Christophe_Mitchito_M1R.pdf. Acesso em : 15 de Out. 2013.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.

DI PIERRO, C.G. **La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión**. Tese de Doutorado, Universidad de Murcia, Espanha, 2010. Disponível em: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/20033>. Acesso em 20 de jul 2016.

DIAZ-AGUADO, M. Educación para la tolerancia. Programas desarrollados desde la investigación-acción en la escuela. **Temas para el Debate, Monográfico sobre los Inmigrantes**, n. 43, 1998, p. 34-56.

DICCIONARIO de términos clave de ELE. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Acesso em 30 de mai. 2016.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de vista**. nº 8, 2011, p. 89 - 103. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php. Acesso em 17.02.2015.

DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **Revista DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26763/19062>. Acesso em 20 de jun. 2016.

FERREIRA, M. C. A Ergonomia da Atividade se Interessa pela Qualidade de Vida no Trabalho? Reflexões Empíricas e Teóricas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, n.11, 83-99, 2008.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography**. Step by Step, Newbury Park: Sage Publications, 1989.

FILLIETTAZ, L. **La parole en action**. Eléments de pragmatique psycho-sociale. Québec: Nota Bene, 2002.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GAGO, E. El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. **Analecta Malacitana Electrónica**, n. 29, p. 221-229, 2010. Disponível em: <http://www.anmal.uma.es/numero29/competencia_intercultural.htm >. Acesso em: 25 ago. 2015.

GARCÍA PAREJO, I. La enseñanza del español a inmigrantes adultos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Eds). **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**, Madrid: SGEL, 2005, p. 1259-1277.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v 26, 2, São Paulo, 1995, p. 20-29.

HABERMAS, P. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HUBACK, A. P. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. **(CON)TEXTOS linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p. 31-46, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/huback-ana-paula>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

HYMES, D. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Extracts available in: DURANTI, Alessandro. (2001), "Linguistic anthropology: a reader", p. 53-73. New York: Wiley-Blackwell, 1971.

ISISAG, K.U. The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching. **Academik Bakis**, 2010, p. 251-260.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 267-302.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, vol. 28, no. 1, 1994, p. 27-48.

LEIVA, J. **Las esencias de la Educación Intercultural**. Archidona (Málaga): Aljibe, 2015.

LEIVA, J. Prática de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, **Cultura y Educación**, 22 (1), 2010. p. 67-84.

LEONTIEV, A.N. The problem of activity in psychology, In: WERTSCH, J.V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. Nova York: Sharpe, 1979.

LEURQUIN, E. V. L. F.; PEIXOTO, C. M. A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 83-102, jan./jun. 2011.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 273-296.

LIMA, R. P. O ensino de Língua Portuguesa: aspectos metodológicos e lingüísticos. **Educar em Revista**, v. 4, n. 4, p. 4-19, jun. 1985. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36133>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MALGESINI, G. ; GIMENEZ, C. **Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad**. Madrid: Catarata, 1997.

MARTIN, E. **Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale. Le cas des enseignants chinois de FLE des universités**. Mémoire de Master 2, Université du Mans, 2007. Disponível em: dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00429883. Acesso em 02 de Out. 2013.

MOESCHLER, J. Pragmatique - Etat de l'art et perspectives. **Marges linguistiques**, n.1, mai 2001. Disponível em: <http://www.margeslinguistiques.com>. M.L.M.S.éditeur. Acesso em: 20 jun 2013.

MOITA LOPES, L. P. da M. Discursos e identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 303-330.

MOURA, M. Diversidade Cultural e Democracia: Breve Reflexão sobre os Desafios da Pluralidade. **Textos e Contextos**, Salvador, v. 3, n. 3, 2005, p. 29-38.

MUÑOZ, N. H. El "choque intracultural" en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE. **Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras**, n. 22, 2014, p.109-126. Disponível em: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/8%20%20NATIVIDAD%20Hernandez.pdf. Acesso em: 25 jan. 2017.

NUNAN, D. Communicative language teaching: Making it work. **ELT Journal**, n. 41, 1987, p. 136–45.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 230 f. Tese. (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFBA, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/.../1/tese%20Adelaide%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

OLIVEIRA, R. M.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, E. M. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

ORIENTAÇÕES acadêmicas para os estudantes da UFPA. Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: https://www.portal.ufpa.br/docs/Orienta_Acad_2015_WEB.pdf. Acesso em 25 de jul. 2016.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente**: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6098/1/2011_tess_CMMPEIXOTO.pdf. Acesso em 15 de mar. 2016.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

_____. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS., 1., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PINO, A. La educación intercultural ante las diferencias étnicas. In: **Sociedad Española de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida**. Salamanca: Diputación Provincial, 1992.

PINTO, R. Tipos de agir em contextos profissionais: uma abordagem empírica. **Redis: revista de estudos do discurso**, nº 1, p.167-192, 2012. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/publicacoes/tipos_de_agir_12_pinto.pdf. Acesso em 24 de abr. 2016.

PUREN, C. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf? In: ABDELGABER, S. ; MÉDIONI, M. (dir.). **Les Cahiers Pédagogiques, Collection des HNS hors-séries numériques**, n° 18: « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen ». Paris: CRAP, septembre 2009, p. 87-91

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 21-45.

REIJA, A. B. *et alii*. **Educación Intercultural**: Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Catarata, 2009.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org). **Língua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213- 230.

RICŒUR, P. **Le discours de l'action**. Cours professé à l'Université catholique de Louvain, sur la chaire Francqui, 1970-1971, édité par Catherine Goldenstein et Jean-Claude Monod, Paris: Fonds Ricœur, 2015. Disponível em: <http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/doc/cours/le-discours-de-l-action-louvain-1970-71-premier-et-deuxieme-chapitre.pdf>. Acesso em 15 mar. 2016.

RIVENC, P. Vers une définition du terme structuro-global, dans Méthodes structuro-globales audiovisuelles. **Revue de Phonétique appliquée (RPA)**, n° 21, 1972, p. 19-22.

RODRIGUES, L. M. F. S. **Atividade de tradução fílmica como instrumento de interação na formação de professores de FLE**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, M. S. A. **O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas**. 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2006.

ROSEN, E. **Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: CLE International, 2007.

SALIDO, B. M. ¿Qué significa aprender a través de la acción? In: PATO, E.; DOBAO, A. F. (eds.). **La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec**. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007). Montréal: Université de Montréal/ Tinkuy 7, 2007. Disponível em: <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/2BMS.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SÁNCHEZ, P. A.; ABELLÁN, R. M. La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural. **Congreso atención a la diversidad**: de la integración a una

educación para todos, 2000. Disponível em: <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/IntegMinorEtni.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SANTA-CECILIA, A. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2000.

SANTOS, E. M. **A heterogeneidade linguístico-cultural em foco no ensino-aprendizagem da produção oral em português língua estrangeira**. 105f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2012.

SANTOS, J. M.; CUNHA, J. C. C. O ensino de português língua estrangeira em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural: entre concepções e práticas docente. In: RAZKY, A.; OLIVEIRA, M. B.; LIMA, A. F. (Org.). **Estudos Geossociolinguísticos do Português Brasileiro**. 1ed. Campinas-SP: Pontes, 2017, v. 1, p. 89-118.

SANTOS, M. F. Interculturalidade no ensino de línguas: uma análise do Projeto Pedagógico Institucional – PPI do IFBA. **Revista Pindorama**, Ano 4, n. 5, 2014, p. 78-100.

SCHLATTER, M. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. **Anais do Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul - Língua(s) e povos: unidade e diversidade**. João Pessoa: Ideia, 2006. p. 171-175.

SCHMIDT, C. Identidade do professor e do aprendiz de língua alemã: um levantamento eletrônico de alguns estudos brasileiros. **Revista Expectativa**, v. 13, 2014, p. 01-20. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows7/Downloads/8936-34801-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows7/Downloads/8936-34801-3-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 mai. 2016.

SCHÜTZ, A. **Eléments de sociologie phénoménologique**. Paris: L'Harmattan, 1998.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte v.12, n.1, p.21- 49, 2003.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala**. Coimbra: Almedina, 1984.

SIGUÁN, M. **La escuela y la migración en la Europa de los 90**. Barcelona: ICE-Horsori, 1992.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, ano 10, n. 16, p. 15-48, 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002/2014.

TATO, M. S. P. Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 34, p. 1-12, 2004.

Disponível em: file:///C:/Users/Windows7/Downloads/810Paricio%20(1).PDF. Acesso em: 10 de jun. 2016.

_____.TATO, M. S. P. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Porta Linguarum**, n. 21, p. 215-226, 2014. Disponível em: <http://www. ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. A. A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/ aprendizagem. **Revista Trama**, v. 9, n. 18, 2013, p. 115-127.

TOURAINÉ, A. **Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia**. Trad. de Ricardo González. Fondo de Cultura Económica, México DF, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VAN EK, J. A. **The threshold Level**. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

VILÁ, R. (2005) **La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO**, Tese de Doutorado, Universidad de Barcelona. Disponível em: <http://migraciones.ugr.es/cddi/images/tesis/VilaBanos2005.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2016.

VILLODRE, M. M. B. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. **Revista Educativa Hekademos**, n. 11, 2012, p. 67-76.

VION, R. **La Communication Verbale**. Analyse des Interactions, Paris: Hachette, 1992.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Biblioteca Nacional de Perú, 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

WEBER, M. **Economía y Sociedad**. Trad. de José Medina Echavarría. México: Fondo de Cultura Económica, 1922/2002. Disponível em: <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-ysociedad.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Exemplo de Ficha de Observação e Registro de Aula

DATA: 17/07/2013

Docente: P4

Aula	Hora	Atividade	Desenvolvimento da Atividade	Observações
	15:00	Correção de atividades gramaticais: uso de verbo no subjuntivo.	Os alunos responderam às atividades e foi feita uma correção em grupo.	Atividades sobre língua, mais uma vez. Nenhuma sinalização de uma abordagem mais acional do tópico.
	15:40	Leitura de texto sobre jovens empreendedores	O professor propôs aos alunos uma oralização do texto.	A leitura feita desse modo gerou muita confusão, muito ruído. Origens diferentes geram interlínguas diferentes. A leitura em grupo não ajuda por conta dessa pluralidade. Talvez surtisse mais efeito, para a prática do professor, se ele propusesse uma leitura por grupos ou individual mesmo. Acredito que o professor da turma ainda não se deu conta de que há determinadas práticas que não funcionam para grupos dessa natureza (heterogêneo).
	16:00	Atividades sobre presente do subjuntivo	O professor solicitou aos alunos que fizessem as atividades do livro.	Atividade puramente gramatical. Seria mais interessante associar ao trabalho com uma função comunicativa, conforme a intenção do manual didático.
	16:30	Preencher lacunas de um poema (?).		O professor propôs um poema com lacunas. O objetivo da atividade, mais uma vez, não ficou claro. No entanto, o professor deve ter proposto tal texto

				<p>porque há muitas ocorrências de verbo no presente do subjuntivo, foco da aula de hoje.</p> <p>Os alunos demonstraram muita dificuldade com essa atividade. Trata-se de um poema, será talvez por isso? Texto muito subjetivo? O professor sugeriu que completassem segundo seus sentimentos (?) Como??</p>
	17:40	Atividade de compreensão auditiva: Música: Vida de Lavrador	<p>O professor solicita aos alunos que primeiramente leiam abaixo da letra da música as palavras que preencherão as lacunas.</p> <p>O professor destaca que a música tem relação com as festas juninas.</p>	<p>Outra vez a música parece não ter sido bem escolhida, considerando o nível de aprendizagem da turma. A letra é cantada de modo muito rápido. Percebo a dificuldade dos alunos porque estes se entreolham, expressando que não estão entendendo nada.</p> <p>Além disso, a música é muito carregada de um sotaque nordestino. Talvez fosse mais interessante, em princípio, pelo menos, escolher um sotaque mais “padrão”, com uma música mais lenta.</p> <p>A atividade com música é muito positiva, porém falta preparar melhor a atividade, ter mais critério ao escolher a música. Variar na elaboração das atividades, uma vez que preencher lacunas já foi bem explorado por este professor nesta turma.</p> <p>Também não ficou claro, e isso é muito comum na prática deste professor, o objetivo da atividade. Teria relação com os estereótipos? Pergunto-me isso porque antes de iniciar a atividade o professor tratou rapidamente disso. (hipótese)</p>

**APÊNDICE B – Transcrição de duas entrevistas sobre práticas de Ensino
Docentes P4 e P6**

1. Você teve alguma motivação específica para trabalhar com PLE nas turmas PEC-G?

P4	P6
<p>sim... eu soube do projeto né... primeiramente eu pensei que seria uma oportunidade para a didática né... como professor... já que também era língua estrangeira, apesar de ser outra língua... eu vi também uma oportunidade de estudar mais a própria língua materna... que através de gramática que a gente precisa aprender para poder dar as aulas... foram as principais motivações... e também para ter mais interação com outra cultura... entender um pouco melhor como funcionava o aprendizado de outra língua .</p>	<p>Por incrível que pareça, foi um jogador de futebol que jogava no Brasil. Ele era croata e ele falava português. Eu me perguntei como foi que ele aprendeu português, quem ensinou para ele... porque até então, eu nunca tinha visto português como uma língua estrangeira, então, por incrível que pareça foi um jogador de futebol – Pecthkovti – que falava português. Então, me encantei em ver um estrangeiro falando português e a partir daí, eu fiquei pensando: Bom, realmente, a gente aprende inglês, tem outros estrangeiros que querem aprender português.</p>

2. De que modo se deu a sua inserção na equipe de professores das turmas PEC-G?

P4	P6
<p>como eu falei, eu vi o edital né... pelos corredores... aí fui e solicitei participação... participei de duas reuniões... depois do processo eu fiquei observando aulas... durante dois semestres... e no terceiro semestre eu comecei a dar aula como professor...</p>	<p>Durante a graduação de português, que eu fiz, eu vi no quadro de anúncios uma professora que estava selecionando alguns alunos de Letras para fazer parte de um grupo de PLE e então... isso foi no ano de 2006, aqui na UFPA. Então, a partir desse quadro, eu mandei um e-mail para ela. Ela marcou uma reunião com todo mundo que se interessou e foi assim que começou. Então eu faço parte da primeira turma de PLE da UFPA. O objetivo da professora que propôs esse grupo de estudos era fornecer um curso online de português para estrangeiros. Tanto que tinha uma bolsista da área de informática no grupo. Então, a gente estudava o que tinha dos livros, como a gente poderia inserir esse conteúdo do livro no curso online, como era que funcionava... Então, era mais isso que a gente estudava, porque a gente não dava aula, não tinha aluno para aula, então a gente imaginava como seria.</p>

3. Como você prepara suas aulas para as turmas PEC-G?

P4	P6
<p>Primeiro eu tento ver se há uma proximidade ou não da língua e do conteúdo que a gente está ensinando... até por conta que... as dúvidas dependendo da língua, eles vão ter dúvida mais num tópico gramatical e menos em outro... Por exemplo, do francês, eles tinham menos dúvidas, assim, comparando com o pessoal de língua materna inglesa... até por conta da estrutura, então eu tentava prever mais ou menos quais seriam as possíveis dúvidas tanto do pessoal de espanhol quanto de francês, quanto de inglês... então eu sempre procurava também trazer bastante material autêntico, trazer uma reportagem... alguma coisa que usasse a gramática ou o conteúdo que a gente estava ministrando...</p>	<p>Depende um pouco do foco da minha aula. Como eu estou nesse curso desde o início, eu passei por várias etapas... de trabalhar só com livro didático, de trabalhar só com escrita, de trabalhar só com oral. Então, realmente depende do foco do meu trabalho no momento. Então, se for com o livro didático, eu vejo o que tem no livro, procuro ver... tento imaginar quais são as dúvidas que vão surgir, a partir daquele conteúdo do livro. Se for com a escrita, como a gente trabalha mais com o material do Celpe-Bras, então ver quais são as características do gênero, ver como é que a gente pode ensinar as características do gênero. E da oralidade, tentar elaborar atividades para fazer com que os alunos falem.</p>

4. Como você estabelece os objetivos para sua aula? [Você segue os objetivos sugeridos pelo manual didático adotado (o Novo Avenida Brasil)? Justifique.

P4	P6
<p>creio que o material didático, ele serve como um guia né... para ter uma certa continuidade, uma certa sequência... mas eu sempre pegava o tópico e tentava não usar só que estava no livro, mas trazer algo que tivesse correlação, algo que fosse de interesse deles... sempre no começo da aula, eu sempre fazia uma espécie de questionário, como se fosse uma minientrevista tendo o que eles gostam, os tópicos que eles gostavam, que não gostavam... e as dificuldades, para eles escreverem mais ou menos quais eram as principais dificuldades, então eu tentava trabalhar em cima disso junto com o livro... não só a parte de gramática mas o que eles tinham necessidade de aprender...</p>	<p>Depende do foco, realmente, daquele curso. Se for realmente com o manual, eu vejo qual é a unidade e tento complementar, mesmo que seja um material de outros livros para complementar, mas geralmente sigo a unidade do livro porque eu acho que o aluno está com o livro ali e ele realmente quer ver aquela sequência. Posso passar uma coisa antes da outra, mas ele quer ver toda aquela sequência, até para o aluno não se sentir perdido na sala de aula. Então, eu realmente procuro usar o livro todo. Eu me atento mais a algumas atividades, outras não. As de gramática, eu explico um pouco, mas tento deixar para casa, foco em outras mais comunicativas. Mas geralmente, eu sigo todo o livro.</p>

5. O perfil do público (plurilíngue e pluricultural) influencia o seu trabalho docente? Explique.

P4	P6
<p>Sim... o principal obstáculo é conseguir tornar a aula interessante para os diferentes grupos... como eu falei as dificuldades são diferentes... e a necessidade de explicação é diferente... por exemplo, quem é de língua latina vai precisar de uma explicação, mas que é de língua inglesa pode precisar de três... então isso para quem já sabe é um pouco chato... então você tem que tentar explicar de uma maneira que todos entendam sem ser muito repetitivo para quem já entendeu não ficar chateado... ou ficar entediado durante a aula...</p>	<p>Sim, hoje sim, como eu te falei antes da gente começar a entrevista, eu divido o meu trabalho entre o momento de ter consciência do que é o público heterogêneo e o momento em que eu não tinha essa consciência do público heterogêneo. Então, a partir do momento em que eu percebi que tem alunos ali de diferentes culturas e diferentes línguas. Isso, com certeza, passou a influenciar o meu trabalho para não tentar privilegiar uma ou outra. Tentar abordar mais a cultura dos alunos.</p>

6. O perfil desse público facilita ou dificulta suas práticas de ensino? Por quê?

P4	P6
<p>ele dificulta... porque como eu falei... você tem que pensar em três ou mais possibilidades de explicar aquilo de forma que efetivamente funcione... e quando você tem um grupo único... um grupo homogêneo... você pensa de uma maneira só... é o bastante... (quando todos são brasileiros) você parte do mesmo princípio de que todos têm a mesma referência cultural... todos vão ter a mesma dificuldade, apesar de ter diferenças nessa dificuldade mas elas vão ser bem parecidas... e quando você tem um público heterogêneo, você tem que pensar todo tempo não só na dificuldade, na diferença de uma língua da outra, mas também no fator cultural... Se você for usar um vídeo como referência, se você for usar um artista como referência... então isso tudo tem que está ligado... se é um artista que ele provavelmente vai conhecer, ou não... então, por exemplo, se for no Brasil se você falar em um cantor provavelmente todo mundo vai conhecer... um cantor famoso... mas se for estudantes que vieram da África, por exemplo, dificilmente você vai ter um ator que é famoso aqui no Brasil e que vai ser famoso para eles... (...)</p>	<p>Ele é trabalhoso, mas não no sentido de dificultar, porque eu acho que em público homogêneo também pode ter muitas dificuldades. Eu posso dizer que o público heterogêneo, ele é um pouco mais trabalhoso, um pouco mais melindroso, se eu posso dizer assim. Acho que os aspectos culturais, no início do curso, acho que é normal. Mas quando você tem um público heterogêneo, que tu tens vários itens de choques culturais, porque quando tu tens um público homogêneo, praticamente o choque cultural é o mesmo, mas quando tu tens um público heterogêneo, tu tens choques culturais dessas diferentes culturas. Então acaba que tu tens um ponto daqui, outro ponto dali e vão surgindo e fica um pouco difícil de administrar ou até para ti mesmo, porque é da tua cultura que eles estão falando. Não tem como tu te isentares, então o aluno diz: “ah, o povo daqui... as meninas são muito assanhadas, são muito fáceis”. Eles estão falando da tua cultura, então, realmente, tu ouvires falando da tua cultura assim, tu tens que te manter imparcial. Então, é um pouco mais melindroso, um pouco mais trabalhoso, o público heterogêneo. Mas, em termos do ensino e da aprendizagem da língua, eu acho que facilita, porque os alunos, eles são obrigados a usar o português em sala de aula, tem um certo momento em que eles precisam usar, principalmente se o professor propicia as atividades em que eles têm que falar português, então, isso facilita bastante um público heterogêneo.</p>

7. O perfil do público influencia na elaboração e/ou seleção dos materiais didáticos utilizados em sala? Justifique.

P4	P6
<p>Sim... com certeza... até porque nós temos dois tópicos que são muito complicados de trabalhar, que é o tópico religião e o tópico que envolve política, mas não só política, mas direitos e deveres. Então como as culturas são diferentes, as visões são diferentes. Então você tem que ter muito cuidado na hora de trazer um vídeo, ou de trazer o trecho de algum filme de alguma coisa que de alguma maneira possa constranger ou até mesmo ofender o aluno de outra cultura... então todo tempo você tem que estar monitorando todo e qualquer uso de material que você leva para sala...</p>	<p>Sim, por exemplo, os temas a serem abordados, o que também é influenciado pelo plano do curso. Como o foco é o Celpe-Bras, então a gente já tem alguns temas que são recorrentes no Celpe-Bras, então, a gente visa um pouco mais esses temas na hora de elaborar as atividades. Mas também temas menos polêmicos, como religião, pois religião não se discute, política não se discute, porque, com certeza, isso propicia conflito na sala de aula e, às vezes, é difícil administrar. Então, realmente, alguns temas como religião, política, homossexualidade, por exemplo, são bem delicados para se tratar numa turma heterogênea... Sigo o manual completo, privilegio umas atividades, outras não. Mas eu sempre procurava encaixar algum texto ali que tivesse de acordo, até porque eu acho que o manual traz uns temas bem neutros, não vejo temas muito polêmicos, exceto um quando fala do papel da mulher na sociedade. Eu acho que de todas as turmas e de todos os professores que eu já ouvi relatos, acho que essa foi a unidade que mais causou conflito, porque fala do papel da mulher e algumas sociedades de certos alunos e de certas culturas, isso ainda é um choque, ver a mulher trabalhando, porque a mulher tem que ficar em casa.</p>

	Mas dos outros temas do manual, eu não vi nada que impactasse tanto assim na aula, então, em relação aos outros temas, como habitação, lazer, são bem neutros, então dá para inserir bastante coisa: vídeo, textos...
--	---

8. O perfil do público influencia na escolha dos instrumentos de ensino utilizados por você em suas aulas? Explique.

P4	P6
<p>com certeza... creio que dependendo da idade... da origem... o próprio aluno vai ter expectativas diferentes de aprendizagem... um aluno mais novo que nasceu usando computadores e etc... ele tem a expectativa de aprender usando mais computador do que quem nasceu, por exemplo, há trinta anos atrás que não está tão habituado... e que tenha acesso também... tem pessoas que gostam muito de dançar e com isso gostam muito de música... então aprender ou usar a música se torna prazeroso... na medida em que eles gostam disso... então durante o tempo em que eu fiquei no PLE, eu percebi que de maneira geral, que todos gostavam de música... em diferentes gêneros, mas todos eles gostavam... (...) quando eles chegaram aqui, eles foram expostos a vários tipos então eles acabaram gostando muito mais de um, de outro... e o que eu aprendi bastante também é que muitos deles, fora da aula, tentavam aprender essas músicas que eles gostavam, né... eles iam para a internet, pegavam as letras... (...) então eu avaliei isso e trabalhei bastante com música... porque eu vi que era que eles se interessavam, algo que</p>	<p>Não, nem tanto, porque trabalhando com a escrita dá, então a gente já tem alguns gêneros específicos para ensinar, como carta, artigo de opinião. Então, o perfil da turma heterogênea não me influencia tanto porque eles estão sendo preparados para um exame que pede a mesma coisa. Então, o exame é que influencia a minha prática.</p>

<p>eles gostavam... então dentro da música a gente trabalhava linguagem figurada, vocabulário, gramática, pronúncia... então na música dava para trabalhar tudo que eu precisava... independente de tópico gramatical ou vocabulário... sempre você encontra uma música que vai encaixar ali... porque a música é feita da língua em uso... então na língua em uso você vai encontrar todas essas características... até porque eles têm os próprios gêneros deles, as músicas os cantores que eles gostam... na cultura, na língua deles...</p>	
--	--

9. Você procura incutir em seus alunos os valores da interculturalidade? Justifique.

P4	P6
<p>sim... desde o começo... eu acho que essa foi a parte mais complicada... é você conseguir não mudar a opinião né... do aluno... quanto à cultura, quanto ao que ele está vendo agora... que é diferente da cultura dele... mas fazer com que ele entenda essas diferenças... fazer com que ele entenda que à medida que ele vai aprendendo mais a língua, ele vai entrando mais na cultura dessa língua... então ele precisa aprender a ser mais tolerante, aprender a ser mais relevante... aprender a lidar com as dificuldades dessa língua... então desde o começo, a primeira coisa, eu acho, é incentivá-los... falar "olha,</p>	<p>Sim, porque afinal de contas, eles estão ali com um grupo que vem de vários países e, daqui a pouco, eles vão ser inseridos no Brasil, quando eles forem entrar na universidade e, ali, eles vão ser minoria porque vai ser um estrangeiro contra trinta brasileiros, se eu posso dizer assim. Então, ele vai ter que se adaptar, é um processo de adaptação. Eu lembro muito bem de uma aluna japonesa que ficava muito constrangida ao ver os brasileiros de mãos dadas ou se beijando aqui no campus. Então, constantemente, ela colocava a mão nos olhos para não ver, mas isso acabava fazendo com que ela se afastasse dos outros. Claro que para ela, isso pode ser um choque, mas ela tem que se acostumar, porque senão ela não ia fazer</p>

é complicado agora para vocês, mas já está mais fácil do que há um mês atrás, e daqui a um mês vai estar mais fácil do que hoje. então é fazer com que sempre eles tenham essa competência de que eles estão aprendendo não só na sala de aula mas a todo momento... então a partir do momento que ele está imerso à língua, ele vai aprender um vocabulário novo, ele vai aprender uma característica cultural nova, ele vai aprender com o erro dele se ele falar errado (...)

[entre as culturas na sala, como inculcar esses valores da interculturalidade?]

a chave é fazer ele entender né... se for uma pessoa que já vivenciou uma outra cultura, ela vai entender com mais facilidade uma terceira cultura... acho que a barreira está entre a primeira e a segunda cultura... então se eles conseguem perceber que eles conseguem conviver com o brasileiro, com a cultura brasileira... sem fazer com que essa entre em conflito com a dele ao mesmo tempo ele vai entender que assim como a cultura brasileira é diferente da minha, a cultura hispânica é diferente da minha... a cultura americana é diferente da minha... então ele vai aprender a conviver com essas culturas à medida que ele conseguir pelo com a cultura em que ele está imerso no momento. eu creio que tempo a gente faz esse tipo de interação né... tenta mostrar para eles né... que precisam tolerar as diferentes culturas, ainda que não precise aceitar todas as culturas..., devem respeitar...

contato com ninguém, porque tudo para ela era constrangedor. Então, eu tentei conversar com ela e dizer: “isso é normal, talvez no teu país não seja, mas aqui é normal. Você vai ter que se habituar”. Por exemplo, para alguns estrangeiros, a questão do homossexualismo, porque em alguns países, eles costumam dizer até que não existem homossexuais no país deles porque isto é muito grave no país deles. Isso é muito constrangedor para família, mas aqui no Brasil, apesar de já termos muitos obstáculos para esse grupo de homossexuais, mas aqui já é um pouco mais livre, eles têm um pouco mais de liberdade para se expressar. Enquanto que em outros países, eles levam chute na rua, as pessoas cospem neles. Aqui no Brasil, eles não podem fazer isso, eles têm que respeitar, porque afinal de contas, eles são estrangeiros – o próprio nome diz – eles são estranhos a esse país. Então, eles têm que respeitar a cultura daqui, pois a gente vai tentar respeitar o máximo a cultura deles. Mas eles são estranhos ao nosso país. Então, eles em que respeitar a nossa cultura.

10. Você acha que há uma metodologia de ensino mais eficaz que as outras no trabalho com esse grupo? (Gramática/Tradução, Enfoque Estruturalista, Abordagem Comunicativa etc.) Justifique sua resposta.

P4	P6
<p>quanto ao PEC-G... como é uma turma bem peculiar né... eles têm um objetivo específico... eles têm o seu objetivo em um curto prazo né... isso depende muito do esforço dele e, na verdade, é algo que mexe com a vida deles... (...) como eles tem de fazer uma prova e ela exige um conhecimento mais gramatical... com conhecimento de produção, com conhecimento de normas etc... então eu creio que uma abordagem mais gramatical é necessária... à medida que a linguagem comunicativa eles conseguem fora...e não deixar de lado a parte comunicativa, mas focar no que eles precisam que é um pouco mais de estrutura... e um pouco mais de atividades que eles possam ser expostos a diferentes sotaques... porque a prova também exige isso... que eles sejam expostos às diferentes culturas dentro do Brasil...</p>	<p>Eu posso te dizer que é uma mistura das abordagens que a gente estuda. A perspectiva acional ou a abordagem comunicativa, talvez até um pouco da tradicional, dependendo do que a lição realmente peça. Já que os nossos alunos estão vindo pra cá pro Brasil, a Perspectiva acional traz a perspectiva de um aluno cidadão do mundo. Ele não é só um aluno de língua estrangeira que talvez vá usar a língua em algum momento que ele vá viajar para outro país. Ele está aqui vivendo uma outra cultura, ele vai ser cidadão estrangeiro no Brasil. Se eu posso dizer em perspectiva de olhar o aluno é realmente a perspectiva acional. Mas em técnicas de ensino, eu acho que a perspectiva acional não traz, eu posso pegar um pouco da tradicional ou da comunicativa.</p> <p>[Existe uma mais adequada para o público?] Não. Se tiver ainda não inventaram ou eu ainda não tive conhecimento porque é realmente complicado, se eu posso dizer assim. Acho que na verdade, a gente tenta encontrar uma abordagem para tudo, que funcione tanto com um quanto com o outro.</p>

11. No trabalho com este grupo, você explora todas as competências gerais (compreensão e produção oral e escrita) ou acredita que há alguma(s) que deve(m) ser priorizada(s)? Por quê?

P4	P6
<p>É mais importante a compreensão, pois a expressão nós podemos verificar, mas o que eles estão entendendo, não. (...) nas minhas aulas eu sempre foquei mais na parte de escuta... de eles entenderem essas ligações que a gente faz, por exemplo "vombora"... e também na parte de escrita... de produção, na gramática... nos textos eu tinha o cuidado de chamar um por um e falava "aqui tem algum problema, você consegue identificar?"... tentar fazer com que ele percebesse esse erro... se eles não percebessem, aí eu mostrava... "olha, isso aqui não funciona dessa maneira por conta daquela regra, a gente já estudou, então funciona dessa maneira"... acho que através dessas correções, a produção escrita melhorava...</p>	<p>Depende do trabalho, mas para mim, a produção oral está em qualquer aula, em qualquer momento, seja numa aula de produção escrita, numa aula de produção oral, as competências orais estão sempre ouvindo e ele tem sempre o momento para falar. A escrita vai realmente do professor elaborar algo que leve a escrita, mas as competências orais estão presentes em todas as aulas, em 100% das aulas. Eles têm que compreender e tem que falar. Em um momento de comentário do texto, em que os alunos têm que falar o que entenderam do texto, então aí, tem o momento de produção oral e de compreensão oral quando os outros tem que compreender o que aquele aluno está falando. Então, para mim, é assim que funciona. Sempre tem as competências orais e a competência escrita. Tem que ser realmente planejada.</p>

12. Considerando as muitas culturas presentes em sala, dificilmente o professor conhece todas as línguas dos alunos. Você acredita que essa realidade interfere de alguma forma nas suas práticas de ensino? Justifique.

P4	P6
<p>Com certeza... por eu ser professor de inglês, eu entendia muito mais as dúvidas dos alunos de língua inglesa que dos alunos de língua francesa... porque eu não tinha nenhuma base, eu não tinha nenhuma referência... de como se estruturava a língua, de qual eram os cognatos... quais eram os fatores culturais que eram parecidos... que eram diferentes... então tudo isso influencia... eu creio que à medida que você tem mais conhecimento sobre a língua dele você aumenta a possibilidade de explicar a sua língua de uma forma mais simples... de uma forma mais objetiva... (...) então à medida que eu fui estudando um pouco da língua francesa, eu conseguia entender mais as dúvidas dele... e conseguia ajudar a formular exemplos que ficavam mais fácil para eles perceberem as diferenças e similaridades entre as duas línguas...</p>	<p>Eu acredito que não porque eu estou ensinando português. É claro que se eu peço para um aluno escrever uma carta, eu percebo que ele não está escrevendo de acordo com o padrão brasileiro, eu percebo que ele colocou o endereço encima, do lado direito, lado esquerdo, embaixo, no final. Eu percebo que isso não é brasileiro, aí eu explico: “Olha isso aqui não é assim. A gente escreve assim”. Não necessariamente que isso influencie e eu também não tenho a obrigação de saber como é que se escreve uma carta no Congo, em Cuba, em Gana... eu não tenho obrigação de saber – claro que se eu for em Gana, eu vou ter que saber como é que se escreve lá – mas como professora de português como língua estrangeira, eu não vejo tanto na produção escrita, essa diversidade de língua e cultura influenciando. (diferenças linguísticas) É mais previsível, eu já sei que ele vai trocar a preposição, colocar um acento tônico. Então, é previsível, chega uma hora que tu já tens uma certa experiência que... já sei como explicar isso. Então, isso vem com a experiência. Então, para quem está começando, isso seja um choque bem grande... Antes que incomodava mais porque eu realmente queria saber mais da cultura deles, mas depois eu pensei: Não. Eu sou professora de português para estrangeiros. Eles estão empenhados a aprender português, então eu vou ensinar português, eu não vou ficar fazendo comparação porque na língua deles, eles já sabem e no momento, eu não estou aprendendo a língua deles, eles que estão aprendendo</p>

	português. Então, eu vou ensinar como funciona no português. Antes, influenciava muito mais, porque eu ficava preocupada.
--	---

13. A partir de sua experiência com (a) turma(s) PEC-G, relate, brevemente, duas experiências de ensino com esse público: uma que você considere exitosa (explicando o porquê) e outra que você considere que não funcionou conforme o planejado (explicando o porquê).

P4	P6
<p>Bom... a primeira foi uma atividade que funcionou de forma muito agradável... foi uma aula bem interativa... uma aula que eles se divertiram, que eles aproveitaram... como seu sempre trabalhei bastante com música, a ideia era que eles pegassem uma música da região deles... que eles gostassem muito e que eles trouxessem um trecho da letra... fizesse uma produção, um slide para poder estar apresentando isso... então eles tinham que falar quem cantava... o gênero da música... isso tudo a gente já tinha visto da cultura brasileira... os gêneros que a gente tinha, os principais cantores... então eles já tinham uma base do que iriam fazer... quando apresentaram, explicaram a mensagem que aquela música transmitia... se estava falando de amor, de dor...</p>	<p>Uma que deu certo, apesar de todas as limitações, foi um seminário que eu propus e o tema foi “Os países presentes em sala de aula”, então na turma tinham jamaicanos, congolês, japonês, equatoriano, americano. Então, tinham muitos países. Então, ao invés do jamaicano falar sobre a Jamaica, nós fizemos um sorteio, então um congolês falou sobre a Jamaica, o jamaicano falou sobre o Congo, o equatoriano sobre o japonês. No início, eles tiveram que se consultar para dizer: Jamaicano, é verdade isso? Se o jamaicano fosse apresentar a Jamaica, ele ia fazer uma pesquisa, mas ele ia apresentar alguns pontos, enquanto que o equatoriano que apresentou a Jamaica, que pesquisou sobre um país que ele não conhecia e ele teve que se comunicar como o jamaicano para saber se aquilo era verdade, porque tem estereótipos, então o objetivo era quebrar</p>

etc... então eles explicavam isso usando o português... por ser algo que eles queriam mesmo mostrar, queriam mesmo defender... que a música que eles escolheram era uma música boa etc... então foi algo que eles elaboraram bastante... então eles escreveram o que iam falar... eles viram se a pronúncia estava correta... eles perguntaram antes sobre algumas palavras... então foi algo que partiu deles querer apresentar... querer mostrar para todo mundo né... deu super certo.. todo mundo apresentou... teve bastante risada, bastante alegria durante a aula e eu percebi que mesmo os que eram mais tímidos... que não gostavam muito de falar, nesse dia eles falaram bastante... algumas músicas falavam de períodos de crise no país, falavam em períodos de tristeza no país... então além de explicarem um pouco a música, explicavam da história, do contexto daquela música... isso foi no início do curso e a linguagem deles ainda estava bem... ainda não estava muito boa... então eles usaram, forçaram bastante... para conseguir transmitir o que eles necessitavam...

E uma atividade que não ocorreu muito bem... foi uma atividade que por o livro sugerir eu acabei entrando um pouco no tópico, só que como o livro sugere isso no começo do curso, eles ainda não estão acostumados com a cultura do Brasil... eles ainda não estão com uma visão

estereótipos, porque eles iam dizer onde fica a Jamaica, pois todo mundo pensa que a Jamaica é um país africano, por incrível que pareça. Mas não fica na África. E eles conseguiram. Foi uma atividade bem produtiva fazer com que eles tivessem um segundo olhar.

Agora, uma atividade com público heterogêneo que não deu certo foi uma correspondência. Primeiro, eles tiveram que... era uma carta de uma tarefa do Celpe-Bras, eles escreveram uma carta e teve uma segunda produção, eu distribuí as cartas e essas cartas tiveram que receber uma resposta. Então, vamos dizer... o José tinha que responder para Maria e, às vezes, dependendo do ponto de vista do aluno, às vezes, não é muito imparcial (Você tem que fazer isso! Isso está errado!) e quando o aluno recebia essa carta-resposta, ainda tinha um pouco de conflito, porque não era isso que esperava. Também tem alguns alunos que são muito imparciais e de certa forma, intransigentes, porque eles diziam “Não. Você tem que fazer assim. Você está totalmente errado” e não sabiam modalizar a fala, então acaba que uma atividade que tu pensavas que ia dar certo, acaba gerando conflito por escrito. Tu não pensas que uma atividade por escrito vai dar errado, vai gerar conflito desse nível, pelo fato deles não saberem modalizar na escrita, dizer “Olha, você deve fazer isso ou você deveria fazer assim”. O fato de não saber modalizar, dizer que o outro está totalmente errado, sem aceitar a opinião do outro, ou o ponto de vista do outro acabou gerando conflito. Por escrito já estava ali. Então, a gente teve que fazer uma discussão

mais ampla né... de interculturalidade... então era um debate sobre leis trabalhistas e dentro desse debate entravam os direitos dos trabalhadores... quem poderia trabalhar, quem não poderia trabalhar no Brasil etc... e nisso chegou na questão entre mulher trabalhar, homem trabalhar... e por na África eles terem uma lei, uma visão trabalhista bastante diferente da que a gente tem no Brasil, o debate não foi por um lado bom... começou a esquentar, eles começaram a se exaltar durante a aula... a colocar o ponto de vista deles como o mais adequado, como correto... e em contraste os estudantes de fala espanhola que tem uma cultura muito mais próxima da gente, começaram a debater também... colocar ponto de vista delas mais a frente, achar que era melhor etc... então eu tive que nesse momento parar a atividade... explicar que era diferente.. que a gente tinha que levar em consideração o fator histórico, a cultura... que era diferente etc. e parei a atividade ali para não agravar mais a situação... até porque isso poderia gerar um conflito e até uma antipatia entre eles... por conta das opiniões... essa atividade, talvez seria boa numa fase mais final do curso... onde eles já estão com uma maturidade melhor... eles já experimentaram bastante a cultura brasileira... então eles não vão estranhar tanto isso.... mas eu acho que do começo ao meio do curso não é legal essa ideia

em sala para tentar amenizar o conflito gerado, porque, às vezes, quando eles estão alterados, eles começam a falar na língua deles e se alguém fala, por exemplo, um grupo está falando em francês, o outro está falando em inglês. Aí, eles pensam que o outro está falando mau do outro. Parece coisa de criança. Teve uma vez que isso aconteceu e eles começaram a falar muito alto – era uma turma só de homens – e perguntei porque estavam gritando e eles disseram “porque no nosso país, a gente tem que falar alto para impor respeito. A gente tem que falar mais alto do que outro, eu disse: “Vocês vão terminar aonde com essa gritaria?”, porque eles só estavam conversando e ninguém estava falando mau de ninguém... Mas o fato deles não estarem falando a mesma língua – o português – gerou conflito também. Ao ter uma noção da interculturalidade, tu já tens noção de que isso vai ocorrer, que esses conflitos ocorrem em todas as turmas, não vai ser diferente. Então, o jeito de tu já saberes que isso vai ocorrer, tu já te preparas. Eu já trabalhei com oito turmas do PEC-G, as três primeiras foram homogêneas, porque os alunos eram congolezes, a partir da quarta, a gente já teve um grupo mais heterogêneo. Com os grupos homogêneos, eu não tive muito trabalho em tese era mais a personalidade deles do que realmente conflitos culturais, porque eles tinham a mesma cultura. A partir do momento que eu entrei em contato com o público heterogêneo. Era “a tua cultura está errada, a minha está certa” e aí, no momento, eu não sabia como lidar, porque tinha a minha cultura também no meio, porque não era só a cultura do aluno,

de ter debates e o tema também...	tinha a cultura brasileira, que também estava sendo criticada. Então, era bem complicado administrar três culturas, quatro culturas em sala de aula. Mas aí, tu vais ver que isso é comum em todas as turmas e tu já sabes, mais ou menos, como lidar. Tu já acabas aceitando críticas da tua própria cultura.
-----------------------------------	--

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre o trabalho que será realizado, assine ao final deste documento se aceitar fazer parte do estudo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DO PROJETO: PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): OS IMPACTOS DA HETEROGENEIDADE LINGÜÍSTICO-CULTURAL NO AGIR DOCENTE.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: JANDERSON MARTINS DOS SANTOS

ORIENTADOR: JOSÉ CARLOS CHAVES DA CUNHA

O projeto acima designado tem como objetivo descrever e analisar os efeitos da heterogeneidade, do ponto de vista da língua-cultura materna dos alunos, sobre as práticas de ensino de professores de PLE. Interessa-nos investigar em que medida essa heterogeneidade interfere na práxis docente, o que implica considerar, por exemplo, em que medida se deve considerar as línguas-culturas maternas dos alunos nas práticas de ensino de professores de PLE e, ainda, como a heterogeneidade linguístico-cultural pode, ou não, favorecer as práticas docentes de PLE. Esta pesquisa se justifica por considerarmos que, em nosso país, pouco se tem descrito e analisado o trabalho dos professores de Português como Língua/cultura Estrangeira (PLE) em sala de aula fazendo a necessária articulação, por um lado entre as concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem e, por outro lado, entre a aula e o material didático nela utilizado. Tem-se menos ainda descrito e analisado esse trabalho docente sob a perspectiva da heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo.

Os resultados desse trabalho serão apresentados em artigos de periódicos, em eventos ligados à Linguística Aplicada e na elaboração de uma Tese de Doutorado em Letras.

Esse trabalho não tem fins lucrativos. Todas as informações obtidas sobre a identidade do (a) participante pesquisado (a) serão sigilosas e criteriosamente resguardadas.

Assinatura do pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo do Projeto: PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): OS IMPACTOS DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO AGIR DOCENTE. Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

- a) não serei obrigado (a) a realizar nenhuma atividade para a qual não me sinta disposto (a) / apto (a) / capaz;
- b) não participarei de qualquer atividade que possa me trazer qualquer prejuízo;
- c) o meu nome e o dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados;
- d) todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
- e) o pesquisador está obrigado a me fornecer, quando solicitado, as informações coletadas;
- f) posso, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores que os meus dados sejam excluídos da pesquisa.

Local e data: _____

Assinatura do (a) participante: _____

ANEXOS

ANEXO A – Ementas de algumas disciplinas de Licenciatura em Letras Inglês e Francês da FALEM (Fonte: Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, 2010).

ENSINO/APRENDIZAGEM DO FRANCÊS

Apresentação do campo do ensino/aprendizagem em uma perspectiva histórica. Estudo de seus conceitos de base. Reflexão de cunho metadidático sobre as diferentes problemáticas de ensino-aprendizagem de línguas, em particular a apropriação de uma língua estrangeira, a delimitação de programas de ensino, a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem.

METODOLOGIA DO ENSINO DE FRANCÊS

Apresentação da origem, dos princípios e das características dos diferentes métodos e metodologias constituídos historicamente no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Reflexão a respeito de problemáticas atuais. Análise de materiais didáticos representativos dessas diferentes categorias.

CULTURAS FRANCÓFONAS

A partir de uma abordagem intercultural, reconhecimento e, eventualmente, apreensão de valores, modos de vida, códigos e representações simbólicas em uso em países ou regiões francófonos. Relativização das diferentes culturas do ponto de vista histórico, político e socioeconômico.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (FRANCÊS)

O lugar da língua estrangeira nas instruções oficiais: a LDB e os PCN (LE). Observação de aulas: a observação como instrumento de reflexão e de aprendizagem; elaboração de instrumentos de observação; observação e análise de aulas de FLE em diferentes condições de ensino, preferencialmente no ensino Fundamental. Intervenções no processo pedagógico: planejamento, preparação/elaboração e ministração de aulas de FLE. Análise das aulas ministradas pelos estagiários.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (FRANCÊS)

O lugar da língua estrangeira nas instruções oficiais: a LDB e os PCN (LE) Ensino Médio. Observação de aulas: a observação como instrumento de reflexão e de aprendizagem; elaboração de instrumentos de observação; observação e análise de aulas de FLE em diferentes condições de ensino, preferencialmente no ensino Médio. Intervenções no processo pedagógico: planejamento, preparação/elaboração e ministração de aulas de FLE. Análise das aulas ministradas pelos estagiários.

LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE INGLÊS

O status da LA, fatores que influenciam a aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem de línguas.

METODOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS I

Discussão de aspectos práticos de aulas de LE com base nas experiências dos alunos como aprendizes e na literatura especializada. Planejamento de aula como estratégia e instrumento de reflexão anterior e posterior à aula; observação e auto-observação de aulas como estratégia e instrumento de desenvolvimento profissional; gerenciamento de salas de aula. Planejamento de aulas do nível do Curso Livre.

METODOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS II

Espaço para o ensino exploratório com vistas a uma prática reflexiva por parte dos alunos-professores. Utilização dos planejamentos de aulas que elaboram na disciplina anterior, tendo sempre em vista a noção de planejamento e replanejamento com o objetivo de adequar o ensino oferecido ao grupo de alunos de cada situação de ensino/aprendizagem. A reflexão como conceito chave na disciplina, exigindo reuniões de apreciação das aulas com os colegas e com o professor da disciplina.

CULTURAS ANGLÓFONAS

A partir de uma abordagem intercultural, reconhecimento e, eventualmente, apreensão de valores, modos de vida, códigos e representações simbólicas em uso em países (ou regiões) anglófonos; relativização das diferentes culturas do ponto de vista histórico, político e sócioeconômico.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (INGLÊS)

Estágio de iniciação ao ensino de língua inglesa em turmas do sistema de ensino. Definição, elaboração de materiais, observação/direção de aulas, avaliação.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (INGLÊS)

Técnicas de observação, elaboração de instrumentos de observação e pesquisa culminando na elaboração de intervenções no processo pedagógico no ensino fundamental.

ANEXO B – Texto utilizado por P7 “Refletir, (Re)Agir, Evoluir”.

REFLETIR, (RE)AGIR E EVOLUIR

O professor de português precisa saber identificar as dificuldades para contorná-las e tornar suas aulas interessantes

#érgio Simka



Responda sem titubear: se você tivesse de descrever as aulas de português que teve (não importa em que nível do ensino), de que modo o lerão? E as aulas de português que você, professor, ainda ministrando? Que recordações seus alunos guardarão dessas aulas? Se eles demonstram em classe má vontade ou indiferença o problema, culpado, é o(a) professor(a) e suas aulas monótonas!

Por um momento, vamos parar de nos oximar da culpa e pensar na nossa prática como professor de português tem merecido uma reflexão apropriada. Se julgarmos que sim, seremos moralmente honestos para encerrar os resultados, que devem nos levar a mudar imediatamente o que tem sido feito até o momento sob o nome de nossa didática do professor de português?

É interessante dizer que o método de cada professor está muito ligado à sua maneira de agir, à sua personalidade. Conforme Morais (2006, p. 32), ao se propor uma mudança de método, o professor estará modificando não só sua maneira de agir com os alunos, mas a relação com a escola e a carreira... Citando Perrenoud, o mesmo autor conclui que “quanto alguém deseja mudar, precisa reconhecer seus costumes e também sua relação com os outros”. Esse momento reflexivo, portanto, servirá sempre como suporte para apurar e rearmar determinados rumos de sua didática.

Por que então não começar, após essa reflexão, a delinear e escrever como tem sido a nossa aula de português, deixando-nos guiar pela consciência isenta de preconceitos?

Iniciemos com estas perguntas-chave:

- A) Como têm sido minhas aulas de português?
- B) De 0 a 5, que nota atribuiria a elas? Por quê?
- C) O que preciso mudar? Por quê?
- D) O que farei para mudar?
- E) Conversarei com alguém? Pedirei ajuda a quem?
- F) Como meus alunos vêem essas aulas?
- G) Tenho me atualizado? Tenho lido quantos livros ultimamente sobre os assuntos de que trato em aula?
- H) Tenho frequentado cursos, palestras, simpósios, etc.?
- I) Outras perguntas que gostaria de incluir.

Esse questionamento é oportuno, pois acreditamos que o nosso ensino, sobretudo o de português, está levando os alunos a desacreditar do poder transformador da educação. O que geralmente se vê em classe reflete esse modelo de sociedade em que o ser humano só adquire valor na mesma medida em que pode gerar lucros. Parece óbvio, mas a ideologia se encarrega de neutralizar as possíveis contestações, tornando esse modelo, aos olhos da maioria, algo “natural”, que “sempre foi assim”.

Algo está errado. A educação, que deveria abrir mentes e estimular a capacidade criadora, está aniquilando potencialidades, algumas das quais em pleno desenvolvimento. E os professores, inconscientemente ou não, estão ajudando a executar essa tarefa nefasta.

Analisemos então os seguintes dados: embora o governo brasileiro seja o maior comprador de livros didáticos do mundo (mais de 120,7 milhões de exemplares no ano passado), ainda assim a escola brasileira não consegue fazer seus alunos aprenderem ou se interessarem pelas aulas (cf.

O Estado de S.Paulo, 29/4/07). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2005 mostram que 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos não foram à escola naquele ano – 40% disseram que era por falta de vontade de estudar.

Essa realidade mostra que é preciso (re)começar de algum modo, e este (re)começo ecodoe exatamente em nossa aula de português.

Embora os professores estejamos sujeitos ao cumprimento de programas baseados na memorização de regras de discutiavel eficácia e aplicabilidade e a indústria das apostilas que minimizam conteúdos, partimos da idéia de que a aula de português deve focalizar, de uma maneira prática e definitiva, aspectos do idioma em diversas situações comunicacionais do dia-a-dia, a fim de que os alunos possam enxergá-lo não como um bicho de sete cabeças, mas como algo real que pode estar a seu serviço.

A aula de português deve alicerçar-se em três objetivos que se inter-relacionam e se complementam: é necessário que atenda aos aspectos prático, funcional e social da língua portuguesa, de que é essencial e prioritário, que seja aplicabilidade imediata do conteúdo (o que responderá a uma pergunta muito frequente dos alunos: para que estou estudando isso?); e, por fim, que a aula se torne um meio de aprimoramento pessoal e profissional para o exercício pleno da cidadania.

Uma maneira prática é levar para discussão em classe histórias que possibilitem o desenvolvimento desses três objetivos e com as quais a leitura pode ser trabalhada de uma maneira que fuja ao ensino tradicional. Que permitam ao professor:

- 1) Trabalhar a troca de experiências dos alunos (o método tradicional de leitura não permite em sala de aula a troca de experiências);
- 2) Enxergar o aluno como um ser ativo, que discute, apresenta suas idéias e não fica vinculado apenas ao que o professor diz (a visão que o professor tem, no método tradicional, é do aluno dependente e sem condições de pensar);
- 3) E, sobretudo, trabalhar o senso crítico do aluno, na medida em que as histórias convidam o

leitor a participar da situação-chave proposta, ao refletir sobre elas.

Abaixo, dois textos como sugestões de exercícios em classe:

Na Tribuna

O vereador Lindoval, que não era tão bonito assim, exercia seu primeiro mandato. E nunca havia subido à tribuna para discursar.

Mas quis fazer bonito: resolveu ele mesmo escrever um pequeno texto, deixando de lado o apoio de seus assessores.

Convitou toda a família, os eleitores e a imprensa para a sessão. Suava a beça, apertado que estava no terno feito às pressas para a ocasião.

Quando foi sua vez de falar, não cabia em seu nervosismo, suave que não parava mais, quase teve um ataque, mas agüentou firme: subiu à tribuna e foi despejando, quase sem pensar naquilo que falava:

"A gente gostaríamos de apresentar uma proposta que vai de encontro aos desejos de todos os cidadãos. Posso citar que muitas pessoas defendem essa proposta. Temos de nos preocuparmos com ela, podemos ajudarmos a Câmara..."

E tombou duro.

O vereador passa bem, mas o estrago que fez à língua é um mal imperdoável. Quantos erros podem ser detectados em seu breve discurso?

Corrigindo:

"A gente gostaria de apresentar uma proposta que vai ao encontro dos desejos de todos os cidadãos. Posso citar várias pessoas que defendem essa proposta. Temos de nos preocupar com ela, podemos ajudar a Câmara..."

Escatrecando:

A gente gostaria: o verbo fica na terceira pessoa.

Ao encontro de designa uma situação favorável, de encontro a indica oposição.

O plural é cidadãos.

Cita-se alguma coisa ou alguém, mas não se cita que.

Em "Temos de nos preocupar e podemos ajudar", não se flexionam os infinitivos (que aparecem grifados), que são os nomes dos próprios verbos.

Foi pertinente a pergunta que um repórter fez ao eleitor que assistia à sessão:

"- Você voltaria no Lindoval se soubesse que ele não sabe falar corretamente o idioma?"

No Estádio De Futebol

Karine recebeu, por telefone, o seguinte convite do namorado:

"- Querida, faz tempo que não saímos para passear. Por isso, quer amanhã ir no estádio assistir ao jogo do meu time?"

Não tendo outra opção, Karine aceitou.

No estádio à tarde, no intervalo da partida, Karine sentiu sede. Dirigiu-se então ao namorado:

- Querido, estou com sede. Daria pra você comprar um refrigerante?

O namorado hesita, faz cara feia, mas vai comprar. Quando volta, é só lamentação:

"- Ka, que roubol! Um refrigerante custa 3 real! Não acredito! O ingresso custa, com a cartelinha de estudante, 7 real, o estacionamento mais 10 real. Assim não dá. É por isso que não venho com frequência nos estádios."

Talvez seja também por isso que nós não costumamos sair muito.

O namorado fez de conta que não ouviu. Karine lançou-lhe um grande olhar de reprovação, dando de ombros.

Depois do jogo, Karine não teve dúvida: desfez seu namoro, porque, além de pão-duro, seu namorado comelia verdadeiros assassinos gramaticais.

Quais foram os erros cometidos pelo pão-duro, quer dizer, pelo namorado de Karine?

A primeira seqüência que chama a atenção é a falta de concordância entre o numeral e o nome de nossa moeda: 7 real, 10 real.

A concordância é feita normalmente: 7 reais, 10 reais. Já ouvimos gente dizer "um reais". Verdade!

A segunda seqüência, que pode passar despercebida, é com respeito à regência, ou seja, à maneira de usar os verbos ir, vir e assistir.

Em português, tais verbos exigem a preposição a, pois quem vai, vai a algum lugar; quem vem, vem a algum lugar; quem assiste, assiste a alguma coisa.

Então, o namorado deveria ter perguntado à Karine:

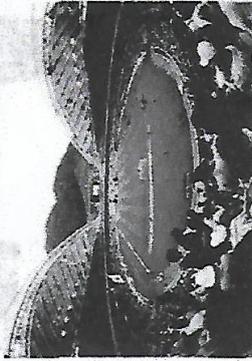
"- Querida, faz tempo que não saímos para passear. Por isso, quer amanhã ir ao estádio assistir ao jogo do meu time?"

E deveria ter-se lamentado dessa forma:

"- Ka, que roubol! Um refrigerante custa 3 real! Não acredito! O ingresso custa, com a cartelinha de estudante, 7 reais, o estacionamento mais 10 reais. Assim não dá. É por isso que não venho com frequência aos estádios."

Agora, uma questão fica no ar: será que Karine "pegou passado" ao desfazer seu namoro somente por causa dos erros gramaticais cometidos pelo pão-duro?

O que o leitor acha?



PARA SABER

A leitura na prática do professor reflexivo, de Marco Antonio Palermo Morello (Espaço Editorial, 2008)
 Português não é um bicho-de-sete-cabeças, de Sérgio Simka (Gência Moderna, 2008)
 Aprender português é divertido, de Sérgio Simka e Silene de Carvalho da Silva (Artífice, 2006)

Sérgio Simka é mestre em língua portuguesa pela PUC-SP, Professor das Faculdades Integradas de Ribeirão Preto (FIRP), de Ribeirão Preto-SP, e da Universidade da Grande ABC (UniABC), de Santo André-SP. Seu site: www.sergiosimka.com.

ANEXO C – Texto utilizado por P7 “Discurso Preconceituoso”.



Discurso preconceituoso

Sou professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba e, antes de lecionar no ensino superior, tive a grata satisfação de ensinar nos níveis fundamental e médio. Gostaria de demonstrar minha insatisfação com o ponto de vista assumido pelo prof. Sérgio Simka em seu texto intitulado “Refletir, (re)agir e evoluir” (edição 14). Acredito que a perspectiva adotada pelo autor se disfarça de um discurso voltado para a reflexão e para a (r)evolução, mas na realidade se mostra preconceituosa e prescritivista.

A maneira como o prof. Simka sugere que os textos sejam trabalhados em nada contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos sobre a língua e seus usos nas diversas situações de interação social. Muito me espanta que um professor tão bem preparado caia nas armadilhas do preconceito linguístico justamente quando discute propostas de renovação no ensino de língua portuguesa. E mais ainda me espanta que uma revista dedicada à língua perpetue esse preconceito ao divulgá-lo em suas páginas para todo o país.

Danielly Vieira Inô Espíndula

ANEXO D – Texto utilizado por P7 “Carta original de Daniele Espíndola”.

Carta do leitor enviada por e-mail à Revista *Discutindo Língua Portuguesa* (Campus VI) – 13 de Novembro de 2008

Opinião sobre texto de Simka
 Quinta-feira, 13 de Novembro de 2008 13:55
 De: "Danielly Inô" <dany_vi@yanoo.com.br>
 Para: l.portuguesa@criativo.art.br

Prezados editores da revista **Discutindo Língua Portuguesa**.

Sou professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba e, antes de lecionar no ensino superior, tive a grata satisfação de ensinar nos níveis fundamental e médio. Foi durante essa experiência que conheci a *Discutindo* e passei a acompanhar suas edições, até tornar-me assinante, em maio deste ano.

Devo dizer que a iniciativa de discutir a nossa língua e sua dinamicidade é louvável e merece reconhecimento. Mas acredito também que a possibilidade do diálogo e o confronto de idéias devem fazer parte de um veículo de informações tão importante, até para que se faça jus à palavra que dá nome à revista: *discutindo*.

É por acreditar que o diálogo, a discussão, são sempre práticas produtivas no campo do conhecimento que estou escrevendo para a revista. Gostaria de demonstrar nesta carta a minha insatisfação com o ponto de vista assumido pelo prof. Sérgio Simka em seu texto intitulado “Refletir, (re)agir e evoluir”, publicado na última edição. Acredito que a perspectiva adotada pelo autor se disfarça de um discurso voltado para a reflexão e para a (r)evolução, mas na realidade se mostra preconceituosa e prescritivista.

Ao comentar a necessidade de reflexão dos professores sobre as próprias aulas (prática realmente necessária), Sérgio Simka, na primeira parte de sua exposição, defende que será contrário a “programas baseados na memorização de regras de discutível eficácia e aplicabilidade” e será contrário também ao que ele mesmo denomina de “o ensino tradicional” (do qual os professores deveriam, segundo ele, fugir para “tornar suas aulas interessantes”). Ele defende, então, que seriam tarefas do professor de língua: “trabalhar com a troca de experiências dos alunos”, “enxergar o aluno como ser ativo” e, sobretudo, “trabalhar o senso-crítico do aluno.

Contudo, as atividades sugeridas a partir de histórias cujos personagens recebem algum tipo de punição ou prejuízo devido à linguagem que utilizam, não correspondem a essa perspectiva prometida no início do texto, revelando-se, ao contrário, uma abordagem extremamente tradicional e a-crítica no que diz respeito ao funcionamento da língua. A maneira como o prof. Simka sugere que os textos sejam trabalhados em nada contribui para o desenvolvimento do senso-crítico dos alunos sobre a língua e seus usos nas diversas situações de interação social. Nas duas histórias apresentadas, o foco está na “correção” da linguagem utilizada, sem se sugerir uma discussão sobre: a) por que cada falante dessas narrativas usou a língua como usou; b) se é preciso que esse uso seja revisto, quais os motivos que levam a essa revisão? Sem dúvida, a resposta esperada não deveria ser “Porque a gramática normativa manda!”, pois há fatores de ordem social relevantes para entender esses usos.

Ao se afirmar na história intitulada *Na Tribuna*, que o vereador “passa bem, mas o estrago que fez à língua é um mal imperdoável”, há uma confusão entre o conceito de língua com o de norma culta: a língua não sofreu mal algum; ao contrário, teve sua lógica interna tão preservada que qualquer falante (nativo ou mesmo estrangeiro) facilmente reconheceria a fala do vereador como pertencente ao português brasileiro. Se é que se pode dizer que houve algum “mal” este atingiu apenas as regras prescritas pela gramática normativa, as quais correspondem a um dos modos de se falar português no Brasil, modo este utilizado (às vezes) por uma parcela ou grupo social de prestígio na sociedade e que, por isso, têm o seu modo de falar também considerado a fala “correta”.

Se não se pode dizer neste caso que a língua sofreu um mal, muito menos que ele é “imperdoável”, senão estaríamos todos condenados por um “mal” ou outro que certamente cometemos contra a gramática normativa no dia-a-dia da nossa língua.

Associada a essa noção de língua que se confunde com a de um certo tipo de gramática, isto é, como norma ou um conjunto de regras a serem seguidas a todo custo, está a de erro como tudo o que foge a esse modo de falar prestigiado. Muito mais interessante, por exemplo, que perguntar “Quais foram os erros cometidos pelo pão-duro, quer dizer, pelo namorado de Karine?” seria tentar compreender por que a língua naquela situação foi utilizada conforme registrado e que aspectos (sociais, interacionais) determinam que ela deveria se construir de outro modo...

Assim é que também, ao invés de corrigir os erros e listá-los, afirmando, por exemplo, que “o plural é cidadãos” e não *cidadões*, como disse o personagem da história, seria muito mais produtivo tentar compreender as causas linguísticas que podem ter levado o falante a usar esta forma e não a de prestígio. Uma possibilidade de explicação a discutir seria a semelhança desta palavra cidadão com outras que têm mesma terminação, mas fazem plural em -ões.

E se o autor acha que despertar o senso crítico do aluno é perguntar se “Você votaria no Lindoval se soubesse que ele não sabe falar corretamente o idioma?”, está muito enganado. Se toda a abordagem do texto foi voltada para a correção e a recriminação quanto ao modo de falar do vereador, então o aluno se vê induzido a responder que não votaria em alguém que “não sabe falar corretamente o idioma”... Esta pergunta final apenas incita ao preconceito linguístico, já tão evidenciado ao longo da atividade sugerida. Além disso, as perguntas se voltam para a avaliação da atitude do vereador, na primeira história, e de Karine, na segunda história, e não para o funcionamento da língua nas diversas situações.

Os mesmo equívocos acima mencionados podem ser registrados na análise da segunda história, intitulada *No Estádio de futebol*, na qual um namorado comete, segundo Simka, “verdadeiros assassinatos gramaticais” ao conversar com a namorada. Ao menos aqui ele assume a relação entre a sua proposta de atividade e a gramática normativa. Mas ainda assim é preciso dizer que se há algum assassinato, com certeza, este é cometido pelo próprio autor contra os estudos linguísticos desenvolvidos desde a década de 60 e que tentam explicar o funcionamento da língua na sociedade.

Muito me espanta que um professor tão bem preparado (mestre pela PUC!) caia nas armadilhas do preconceito linguístico justamente quando discute propostas de renovação no ensino de língua portuguesa.

E mais ainda me espanta que uma revista dedicada à língua perpetue esse preconceito ao divulgá-lo em suas páginas para o todo o país.

Danielly Vieira Inô Espíndola
 (Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI)

ANEXO E – Texto utilizado por P7 “Carta a um jovem internauta”.

Celpe Bras
2010/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

TAREFA IV | Carta a um jovem internauta

Página 8

Ler jornais e revistas *online* é um dos seus hábitos. A “Carta a um jovem internauta”, publicada na versão eletrônica do Jornal Estado de Minas, chamou a sua atenção por se dirigir ao público internauta. Levando em conta os argumentos apresentados por Frei Betto, escreva para o jornal, emitindo sua opinião sobre a advertência feita pelo autor.

CARTA A UM JOVEM INTERNAUTA

Sei que você passa longas horas no computador navegando a bordo de todas as ferramentas disponíveis. Não lhe invejo a adolescência. Na sua idade, eu me iniciava na militância estudantil e injetava utopia na veia. Já tinha lido todo o Monteiro Lobato e me adentrava pelas obras de Jorge Amado guiado pelos “Capitães de areia”.

A TV não me atraía e, após o jantar, eu me juntava à turma de rua, entregue às emoções de flertes juvenis ou sentar com meus amigos à mesa de uma lanchonete para falar de Cinema Novo, bossa nova porque tudo era novo ou das obras de Jean Paul Sartre.

Sei que a internet é uma imensa janela para o mundo e a história, e costume parafrasear que o Google é meu pastor, nada me há de faltar...

O que me preocupa em você é a falta de síntese cognitiva. Ao se postar diante do computador, você recebe uma avalanche de informações e imagens, como as lavas de um vulcão se precipitam sobre uma aldeia. Sem clareza do que realmente suscita o seu interesse, você não consegue transformar informação em conhecimento e entretenimento em cultura. Você borboleteia por inúmeros nichos, enquanto sua mente navega à deriva qual bote sem remos jogado ao sabor das ondas.

Quanto tempo você perde percorrendo nichos de conversa fiada? Sim, é bom trocar mensagens com os amigos. Mas, no mínimo, convém ter o que dizer e perguntar. É excitante enveredar-se pelos corredores virtuais de pessoas anônimas acostumadas ao jogo do esconde-esconde. Cuidado! Aquela garota que o fascina com tanto palavreado picante talvez não passe de um velho pedófilo que, acobertado pelo anonimato, se fantasia de beldade.

Desconfie de quem não tem o que fazer, exceto entrincheirar-se horas seguidas na digitação compulsiva à caça de incautos que se deixam ludibriar por mensagens eróticas.

Faça bom uso da internet. Use-a como ferramenta de pesquisa para aprofundar seus estudos; visite os nichos que emitem cultura; conheça a biografia de pessoas que você admira; saiba a história de seu time preferido; veja as incríveis imagens do Universo captadas pelo telescópio Hubble; ouça sinfonias e música pop.

Mas fique alerta à saúde! O uso prolongado do computador pode causar-lhe, nas mãos, lesão por esforço repetitivo (ler) e torná-lo sedentário, obeso, sobretudo se, ao lado do teclado, você mantém uma garrafa de refrigerante e um pacote de batatas fritas...

Cuide sua vista, aumente o corpo das letras, deixe seus olhos se distraírem periodicamente em alguma paisagem que não seja a que o monitor exhibe.

E preste atenção: não existe almoço grátis. Não se iluda com a idéia de que o computador lhe custa apenas a taxa de consumo de energia elétrica, as mensuralidades do provedor e do acesso à internet. O que mantém em funcionamento esta máquina na qual redijo este artigo é a publicidade. Repare como há anúncios por todos os cantos! São eles que bancam o Google, as notícias, a wikipédia etc. É a poluição consumista mordiscando o nosso inconsciente.

Não se deixe escravizar pelo computador. Não permita que ele roube seu tempo de lazer, de ler um bom livro (de papel, e não virtual), de convivência com a família e os amigos. Submeta-o à sua qualidade de vida. Saiba fazê-lo funcionar apenas em determinadas horas do dia. Vença a compulsão que ele provoca em muitas pessoas.



E não se deixe iludir. Jamais a máquina será mais inteligente que o ser humano. Ela contém milhares de informações, mas nada sabe. Ela é capaz de vencê-lo no xadrez – porque alguém semelhante a você e a mim a programou para jogar. Ela exhibe os melhores filmes e nos permite escutar as mais emocionantes músicas, mas nunca se deliciará com o amplo cardápio que nos oferece.

Se você prefere a máquina às pessoas e a usa como refúgio de sua aversão à sociabilidade, trate de procurar um médico. Porque sua auto-estima está lá embaixo e o computador não haverá de encará-lo como se fosse um verme. Ou sua auto-estima atingiu os píncaros e você acredita que não existem pessoas à sua altura, melhor ficar sozinho.

Nas duas hipóteses você está sendo canibalizado pelo computador. E, aos poucos, se transformará num ser meramente virtual. O que não é uma virtude. Antes, é a comprovação de que já sofre de uma doença grave: a síndrome do onanismo eletrônico.

Frei Betto é escritor, autor do livro de contos “Aquário Negro” (Agir), entre outras obras.