

**Português para estrangeiros e interculturalidade: olhares para si e para o outro
como processo de ressignificação cultural**

**Portuguese for foreigners and interculturality: an overview at oneself and at the
other as a process of cultural resignification**

Cassiana Parissenti¹

Flávia Girardo Botelho Borges²

Jucelina Ferreira de Campos³

PPGEL – Universidade Federal do Mato Grosso – Brasil

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a interculturalidade nas aulas de Português para Estrangeiros. O estudo foi desenvolvido em um grupo multinível e multilíngue de um curso de extensão da UFMT. Teve como aporte teórico autores como Xavier Albó (2005), Bhabha (1998), Carmo (2016), entre outros. Metodologicamente, fez-se um recorte de uma das aulas, extraíndo-se excertos de atividades que envolveram questões culturais nas quais os alunos se perceberem no mundo e ao mesmo tempo perceber o outro. Foram selecionados trechos em que se pode observar reflexões sobre interação, interculturalidade e identidade. Em síntese, percebeu-se que a interculturalidade demanda um jogo interacional do professor e do aprendiz e que questões sensíveis precisam ser trazidas à tona para evitar a formação de preconceitos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE:

Interculturalidade. Identidade. Ensino de Línguas. PLE.

ABSTRACT

This article aims to analyze interculturality in Portuguese for Foreigners classes. The study was developed in a multilevel and multilingual group of an extension course at UFMT. It had as theoretical contribution authors such as Xavier Albó (2005), Bhabha (1998), Carmo (2016), among others. Methodologically, there was a clipping of one of the classes, extracting excerpts from activities that involved cultural issues in which students perceive themselves in the world and at the same time perceive the other. Excerpts were selected in which reflections on interaction, interculturality and identity can be observed. In summary, it was noticed that interculturality demands an interactional game between the teacher and the learner and that sensitive issues need to be brought to the fore to avoid the formation of linguistic prejudices.

KEYWORDS:

Interculturality. Identity. Language Teaching. PLE.

Recebido em: 29/08/2021

Aceito em: 02/01/2022

¹ E-mail: cparissenti@gmail.com | ORCID: 0000-0001-5593-1783

² E-mail: flavia.borges@ufmt.br | ORCID: 0000-0002-1736-8499

³ E-mail: jucelinaferreira@gmail.com | ORCID: 0000-0003-1959-2854

1. Introdução

Nos espaços escolares, convivem pessoas de diversas origens culturais. Com a ampliação da diversidade cultural e do processo de inclusão, não há grupos isolados no processo de ensino-aprendizagem. Na escola, em especial nas salas de aula, se estabelecem relações com pessoas de outros grupos culturais. Estas relações são, em algumas situações, positivas ou negativas.

Para Vertovec (2007), a superdiversidade que vivenciamos hoje nos diversos espaços escolares relaciona-se aos constantes fluxos migratórios, diásporas de comunidades, e à complexidade que forma cenários confluentes a partir de histórias particulares.

A língua, por carregar em sua expressão valores, formas de ver o mundo e conceitos que definem determinados grupos sociais, quando usada em contextos de interação, transparece a cultura de grupos sob as mais diversas formas. Entendemos que língua e cultura são indissociáveis, assim, quando se ensina língua também se ensina cultura. Logo, entender o funcionamento discursivo da língua pode ajudar a minimizar preconceitos, racismos e machismos que podem ocorrer em falas de aula estrangeira.

Como professoras e intelectuais da área da Linguística Aplicada Crítica e do Ensino de Línguas, chamou-nos atenção, durante o ensino-aprendizagem do português como língua não materna as questões interculturais e identitárias dos aprendizes. Situada em um entrelugar, fronteiro, emergente, mestiço e intercultural, a aprendizagem da língua apresenta ao aprendiz outra construção identitária. Neste rasgo subjetivo, tenta-se aliar o eu de lá (das fronteiras geográficas e linguísticas da língua materna) com o eu de cá (das fronteiras geográficas e linguísticas do local da língua em aprendizagem). Esta curiosidade identitária, intercultural e linguística transformou-se em tema de pesquisa, em processo de observação em sala de aula e tema, então deste artigo, como parte dos resultados da pesquisa.

Todavia, antes de iniciar o percurso teórico e metodológico do estudo, consideramos importante situar o lócus de enunciação (BHABHA, 1994) das autoras deste artigo. Pensar no lugar de onde falamos reivindica, ao menos, dois campos de sentido: este lugar físico/geográfico onde nos encontramos e atuamos como linguistas; e este outro lugar ideológico, de onde partem nossas reflexões como educadoras de línguas. Assim, do lugar físico/geográfico, a universidade em que nos encontramos e desenvolvemos práticas educativas e solidárias de Educação Linguística, ou

seja, pesquisas, orientações, aulas, e todo trabalho docente (que envolve muito do administrativo também) é a uma universidade federal, pública, gratuita e de tradição na cidade de Cuiabá e no estado de Mato Grosso. Inicia sua trajetória no rol das universidades públicas federais nos anos 1970, inaugurando os cursos superiores na capital do estado.

Em 2012, a Secretaria de Relações Internacionais foi inserida dentro do organograma da UFMT, como resultado teve-se o ingresso em programas como Ciência sem Fronteiras (CSF) e Idiomas sem Fronteiras (ISF), que permitiram o terreno para os cursos de Português para Estrangeiros. Assim, o ensino de Português Língua não Materna tornou-se uma demanda às universidades públicas brasileiras para o recredenciamento ao Programa ISF e os diversos acordos de parcerias internacionais, como o PEC-G e Grupo Coimbra, aplicação do exame CELPEBRAS.

Aqui, contexto local, os cursos voltados ao ensino-aprendizagem de português como língua não materna foram incorporados ao rol de cursos que o ISF oferecia em 2017. Desde então, temos oferecido à comunidade interna e externa cursos variados de Português como Língua não Materna, entre estes destaque cursos de língua (básico e intermediário), preparatório Celpebras, Língua e Cultura brasileiras, Cinema Brasileiro e Oficinas de temas emergentes. Enquanto houve a vigência do Programa Idiomas sem Fronteiras na universidade, os cursos foram ofertados seguindo o catálogo do ISF. Todavia, quando a universidade se desvinculou do programa, foi necessário reformular a oferta, visto que havia crescente demanda.

Uma das estratégias para contemplar os diversos públicos atendidos por nós, comunidade interna (estudantes de pós-graduação e graduação intercambistas) e comunidade externa (haitianos, venezuelanos e pessoas oriundas de países de língua árabe) foi a criação de uma disciplina no programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), oferecida aos estudantes estrangeiros que ingressam na UFMT. Internamente, também criamos cursos independentes que atendiam à comunidade interna de intercambistas de graduação. Para estes cursos, pleiteávamos bolsas para os estudantes de graduação que atuavam como professores dos cursos. Outra estratégia, foco deste artigo, foi a criação de cursos de extensão universitária para atender à comunidade externa, são cursos de 60h, nível básico, que atendem principalmente os migrantes na capital do Estado e, por ora, online, estrangeiros em todo território nacional.

O outro sentido incorporado ao lugar de onde falamos remete às matrizes teóricas que subjazem nosso fazer pedagógico. Estas estão ancoradas aos estudos decoloniais, letramentos críticos para educar em e para uma língua portuguesa pluricêntrica e cujos artefatos culturais estão atravessados pela historicidade de um passado colonial, escravidão, racismos, machismos e

femicídios, baixos letramentos, desigualdade social, racismos linguísticos, entre tantos outros. Dessa forma, torna-se emergente para a prática pedagógica de ensino-aprendizagem de línguas abraçar estes fatores como motivadores para a justiça social e para a educação linguística.

Dentro deste quadro enunciativo, surge o projeto de pesquisa “A língua portuguesa e eu: ensino de língua e identidade linguística”, que pretende colaborar para a construção identitária crítica de aprendizes de línguas estrangeiras/adicionais, em especial o Português Brasileiro. O ensino-aprendizagem da língua pode promover entrelaçamentos entre as aprendizagens estruturais da língua, as literaturas brasileiras, as culturas, as artes e os recursos digitais, trazendo à tona questões da contemporaneidade como as diásporas lusófonas, formações identitárias híbridas no Brasil, as múltiplas poéticas do presente decolonial que revisitam o passado histórico para promover outras inteligibilidades, em um espaço geográfico que tem o português como língua oficial.

Parte-se do ponto de referência de que vivemos um momento de hibridismos culturais, linguísticos, discursivos, que geram poéticas sensíveis em Língua Portuguesa. Segundo Moita Lopes (2013, p. 19), a globalização, na qual se incluem diversos processos, como mudanças socioculturais, hibridizações, hipersemiotização, superdiversidade, fronteiras esponjosas e migrações, “constituem um mundo no qual nada de relevante se faz sem discurso”. Assim, a linguagem e o ensino de línguas passam a ocupar o lugar de destaque para promover debates sobre estas questões, para conhecer e se sensibilizar pela fala/discurso do outro.

Apresentado o *lócus* de enunciação, este artigo pretende promover inteligibilidades sobre a questão intercultural e identitária na aula de Português para Estrangeiros de um curso online multinível, multilíngue, analisando como atitudes linguísticas podem ser tomadas como inofensivas e no jogo intercultural tornarem-se difíceis e trabalhosas para o professor de línguas.

Este artigo está dividido em quatro partes, sendo a primeira esta Introdução em que apresentou o tema do estudo e o *lócus* de enunciação das autoras, seguido pelo terreno teórico e metodológico, a terceira parte são as análises e resultados e por fim, as considerações finais.

2. Identidade e Interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas

A questão identitária na Linguística teórica foi tratada no plano da idealização desde a dicotomia saussureana língua e fala, na qual o falante foi tomado em sua heterogeneidade como totalidade e desconsiderado por este traço identitário. Em sequência, Chomsky traça o perfil de um falante ideal e de uma língua ideal.

De acordo com Rajagopalan, “a linguística, desde a sua estreia como ciência moderna, tomou a questão da identidade como uma questão pacífica, tanto no caso da identidade de uma língua quanto no caso da identidade do falante de uma língua” (1 RAJAGOPALAN , 1998, p. 26). Como o traço identitário revelador da heterogeneidade pode ser pacificado na Linguística teórica? E como contemporaneamente esta pacificação torna-se absurdamente um incômodo para as práticas de educação linguística e para as teorizações deste campo de estudos?

Uma das possíveis respostas está no cenário em que vivemos, diferentemente do momento em que a Linguística construía um campo de atuação teórica, as linguísticas das práticas, ou Linguística Aplicada, voltaram sua atenção aos processos de ensino-aprendizagem das línguas em salas de aula, desenvolvendo abordagens e métodos de ensino aplicados à aprendizagem. Nestas correntes, de maneira simplificada, o aprendiz era um sujeito por vezes vazio de sentidos (comportamentalismo), com certa bagagem genética (gerativismo) ou interactantes com o mundo ao seu redor, agindo e reagindo à língua aprendida (sociointeracionismo). Nesta dança de conceitos e teorias, os aprendizes foram por vezes o foco e por vezes não.

No giro conceitual promovido pela globalização que, a partir dos anos 1990, atravessa o mundo, tornando acessíveis as comunicações, criando poros nas fronteiras físicas, liquefazendo as estruturas sólidas, como relacionamentos, vozeando histórias dissonantes e dissidentes, lançando luz às migrações, às marcas colonizatórias, aos deslocamentos territoriais, linguísticos e identitários, tem-se na fronteira o lugar de construções, atravessamentos. Bhabha (1998, p. 23-24) nota que “a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente (...)”.

Esse momento cultural, intelectual e histórico torna-se o centro da atuação da educação linguística decolonial, situando as relações didático-pedagógicas na estrutura do poder e tornando o ato de ensinar e aprender uma língua (pluricêntrica, colonial/decolonial) um ato de política linguística, dentro do qual são necessárias diversas decisões pedagógicas, pois “nobody escapes the class, sexual, gender, spiritual, linguistic, geographical, and racial hierarchies of the ‘modern/colonial capitalist/patriarchal world-system’” (GROSGUÉL, 2016, p. 25).

Deste modo, as decisões pedagógicas revelam posicionamentos na estrutura do poder, construindo (ou não) no processo didático as identidades dos aprendizes em deslocamento. Ainda respondendo às questões colocadas anteriormente, é urgente se fazer assim porque vivemos um momento de revisionismo histórico, de mudança de paradigma e reafirmação de identidades, um

momento plural, multi e híbrido, que lança novas semiotizações sobre o mundo desterritorializado. E no qual a linguagem ganha um papel discursivo porque como ensina Moita Lopes (2013) nada se constrói fora do discurso.

Um momento de lutas, direitos e justiça social, de revisionismo, que tenta trazer à tona narrativas veladas nos processos históricos, “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (KRENAK, 2019, p. 15). E trazer essas vozes à tona é o que fazemos quando ensinamos línguas para pessoas de diversos locais do planeta, quando ensinamos português como língua não materna, a partir da língua em uso e de material didático desenhado para as necessidades e sujeitos situados.

Nesta prática, toma-se o texto como objeto de ensino não passivo e como em processo. Constroem-se os sentidos no processo de leitura, como práticas sociais fundidas com os conhecimentos de mundo, as histórias, as línguas, os sujeitos, como processo coletivo e social. “É a leitura que constrói o texto, e não vice-versa; é a prática de letramento que estabelece normas e autoriza os sentidos produzidos, e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas” (JORDÃO, 2017, p. 200).

A compreensão de que o processo de aula (leitura e produção de textos, análises linguísticas, escuta e oralidade de sons da língua ou textos) se constrói de maneira ideologicamente impressa por vivências, histórias, deslocamentos, línguas maternas ou adicionais torna o ensino-aprendizagem da língua mais interpretativo e amplo de visões de mundo. Ao tornar vozes silenciadas em vozes audíveis, ao ler e produzir textos sobre processos históricos construídos ideologicamente como os racismos, misoginias e fascismos, o que se faz são processos de letramentos críticos.

A legitimação de discursos dissonantes em sala de aula e, por conseguinte, as identidades construídas no processo tornam o aprendiz mais adaptável a conviver e produzir sentidos no mundo contemporâneo. Já que “o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos” (JORDÃO, 2017, p. 201), são os processos de hibridismo e semiotização que constroem “verdades” atuais.

Pensar no ensino-aprendizagem de uma língua exige descobertas acerca dos modos de vida do lugar onde ela é falada. Entretanto, como o contexto perpassa por diversas culturas, devemos prever a possibilidade de cultura como fonte de conflito. Destarte, “pensar no espaço de

ensino-aprendizagem a partir da perspectiva pós-colonial é remover o local da diferença cultural do espaço da pluralidade demográfica para as negociações fronteiriças da tradução cultural” (BHABHA, 1998, p.311).

Em se tratando do português para imigrantes e refugiados, principalmente no que se refere ao público e ao contexto tão específico como o que abordamos neste artigo, é essencial que façamos uma escolha de terminologia para a abordagem, quer seja interculturalidade, diversidade cultural, hibridismo ou mestiçagem. Assume-se que o professor exerça a função de mediador e é possível que, com suas práticas de ensino, ele/ela leve o estudante a confrontar os valores e conceitos da sua cultura com a cultura do outro. Para tanto, faz-se necessário um olhar reflexivo e crítico sobre a própria cultura.

A aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforce a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração dos ideais e valores das culturas estrangeiras e principalmente das dominantes. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39).

Esses aspectos permitiram emergir inúmeras situações nas quais se pôde observar a questão de interculturalidade. Segundo Xavier Albó (2005, p.48) “são positivas quando levam a respeitar o que é culturalmente distinto e a enriquecer-se mutuamente, numa aprendizagem mútua”. Ainda nas palavras do autor,

A interculturalidade assim entendida é um caso específico das relações de alteridade ou - como outros preferem - de outriedade, isto é, de relações entre pessoas que são diferentes por sua cultura, pelo sexo, pela filiação política etc. Essas relações são positivas se uns e outros aceitam seu modo diferente de ser. Em todos esses casos, uns aprendem com os outros, sem perder por isso seu próprio modo de ser. Todos vão se enriquecendo e transformando-se mutuamente, mas sem deixar de ser o que são. Para isso, devem-se fortalecer os dois pólos - o da própria identidade e o da identidade do "outro" diferente - e criar condições para que se produzam intercâmbios construtivos entre eles (XAVIER ALBÓ, 2005, p. 48).

Privilegiamos o conceito de interculturalidade, já que apresenta as culturas em conflito e em diálogo ao mesmo tempo, não tentando obstruir as diferenças e sim fazer com que elas conversem e se entrelacem. Tal abordagem também permite ampliar horizontes, dando lugar às diferenças e apontando ao enriquecimento e mudança contínua, aplicando-se também à visão dos sujeitos marcados intersubjetivamente por diversas culturas, pois atribui o sentido de troca de experiência, de solidariedade que perpassa a convivência entre elas.

Kramsh (1998) e Mendes (2010) discutem como podemos encontrar caminhos para

trabalhar com o ensino da língua estrangeira de maneira intercultural. Com fundamentos para essas discussões, as autoras tratam de conceitos e percepções acerca da cultura de um povo que estão intrinsecamente ligados à língua própria – “língua e cultura são consideradas indissociáveis sendo que uma é constitutiva da outra” (DOURADO; POSHAR, 2010, p.42).

Na proposta de ensino de português em um contexto tão diverso, o engajamento cultural para um aprendizado qualitativo, o docente deve pensar a cultura sob diversas óticas, a sua própria e as demais envolvidas na interação. Para tanto, deve haver a constante busca por um lugar confortável, onde predomine o respeito sobre a postura cultural crítica que emana dos indivíduos a fim de salvaguardar suas identidades.

3. Do local ao contexto das aulas

Os cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal do Mato Grosso começaram a se tornar realidade institucional e formal a partir de 2017, quando o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) estabeleceu a oferta de Português Para Falantes De Outras línguas (PFOL), para estudantes estrangeiros e para o credenciamento da UFMT como posto aplicador do exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

É importante mencionar que essa não foi a primeira vez que a UFMT investiu para criação de um grupo de ensino de PLE. A primeira experiência ocorreu em 1994 – 1995, quando uma comissão foi estabelecida para a implantação de um curso de Português para Estrangeiros na UFMT, campus Cuiabá. Essa comissão foi composta por quatro professores mestres do Departamento de Letras, que se responsabilizaram em ofertar um curso de PFOL para nove professores visitantes cubanos de diversas áreas de conhecimento, que vieram atuar na UFMT por um período de dois a três anos. A experiência foi registrada com a comunicação oral das Professoras Silva e Landes Andrés no I Seminário da Sociedade Internacional Português-Língua Estrangeira, na Universidade Estadual de Campinas, em 1994.

Em 2019, o programa de extensão do Instituto de Linguagens, a partir do Grupo de Pesquisa LEIA, passou a ofertar o curso de PLE em sua grade. Tais cursos destinam-se a cidadãos estrangeiros, com idade igual ou superior a 17 anos, para os quais o português seja língua estrangeira. A duração dos cursos é de 60 horas. Em 2019 e 2020/1, os estudantes passavam por um nivelamento que era feito de forma presencial, mas por conta da pandemia da Covid 19 e da restrição sanitária sobre o distanciamento obrigatório, passou-se a considerar as informações

prestadas na ficha de inscrição e os resultados de uma avaliação diagnóstica na primeira aula síncrona, o que geralmente leva os candidatos aos níveis de proficiência entre A1 e A2.

As aulas têm a duração de três horas semanais podendo ser divididas em dois dias ou serem seguidas. Durante a pandemia, fez-se uma hora e meia síncrona e uma hora e meia assíncrona. Para a formação da turma são necessários pelo menos 10 alunos. Os estudantes não têm que adquirir material específico, uma vez que o material didático (textos de apoio, fichas de autoavaliação, e demais demandas) é fornecido em cada uma das aulas. Ao final do curso, é emitido um Certificado aos estudantes aprovados mediante assiduidade e aproveitamento, o qual é aceito como documento formal para fins de naturalização, pela Polícia Federal.

No presente texto, faremos um recorte de alguns aspectos culturais que emergiram durante as aulas síncronas realizadas no primeiro semestre de 2021, mais especificamente na turma da professora Cassie, no dia 26 de maio de 2021.

Aprendizes são pessoas históricas, sociais, culturais, biológicas, como tal sabem coisas, e essas coisas são importantes para eles. Com essas coisas, eles constroem histórias num mundo em narrativas constantes, midiaticizadas e compartilhadas pela rede. Nosso grupo era formado por 11 alunos, com níveis etários, nacionalidades, formação acadêmica/ profissional, organização familiar e proveniência econômica muito diversificadas, logo uma enorme heterogeneidade linguística e cultural, como pode-se notar de modo detalhado na tabela que segue:

Tabela 1: Perfil dos Estudantes

Aprendizes²	Nacionalidade	Profissão/ formação	Idade
<i>Luckner</i>	haitiano	Azulejista / médio incompleto	38
<i>Rami</i>	tunisiano	Estoquista / médio completo	44
<i>Carmem</i>	mexicana	Hotelaria / Superior completo	26
<i>Oliver</i>	norueguês	Educação / Superior completo	27
<i>Janine</i>	haitiana	Doméstica / Médio incompleto	33
<i>Bleck</i>	haitiano	Serviços gerais / Médio incompleto	33
<i>Cemilda</i>	haitiana	Doméstica / médio incompleto	27
<i>Pierre</i>	haitiano	Serviços gerais / Médio incompleto	33
<i>Saul</i>	marroquino	Trabalho com halal/ superior	39

² Os nomes dos aprendizes e da professora são fictícios neste artigo.

<i>Jean</i>	haitiano	Serviços gerais/ fundamental	41
<i>Raul</i>	indiano	Comércio exterior/ superior	33

A partir do conceito de identidade na pós-modernidade (HALL, 2004), entendemos que as aulas de língua fornecem subsídios teóricos e práticos para o entendimento da identidade dos sujeitos aprendizes de línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Aprender o português não proporciona apenas o conhecimento da língua para as interações cotidianas e comunicação de informações, mas também a possibilidade de integração cultural, como forma de criar e manter relacionamentos. As aulas de línguas visam ensinar além da língua e sua materialidade estrutural, também que o aprendiz se aproprie dessa cultura para que possa transitar com autonomia entre os diferentes contextos, fluentemente, sendo capaz de opinar, escolher, criticar, se posicionar e escrever a própria história.

Assim, para que a língua adicional faça sentido, é preciso envolver o aprendiz em diversas situações reais de interação, utilizando textos autênticos de uso individual e social, práticas cotidianas como cozinhar, conversar sobre comidas e bebidas, pedir pratos em restaurantes etc.

Outro aspecto que deve ser ressaltado, é o fato de, por estarmos em um contexto remoto, os alunos inscritos residiam em diversos estados no território nacional, e alguns retornaram ao seu país ao longo do curso, ou seja, nem mesmo o território geográfico das aulas estava sendo compartilhado naquele momento. Mesmo entendendo as fronteiras mais fluidas, o discurso de cada aprendente se contém por esferas políticas, geográficas ou nacionais. É um limitador de alguma forma o espaço geográfico.

4. Uma breve análise

Nesta breve análise, procuramos focar em um episódio ocorrido em uma das aulas, no início de 2021, na qual estava sendo trabalhada, inicialmente, uma revisão de passado simples com correção de exercícios, em seguida trabalhei um texto sobre as características de cada região do Brasil, especialmente a diversidade culinária. Abrangemos todas as regiões e dialogamos sobre a região onde cada aluno estava alocado no Brasil. Na sua maioria, eles estavam em Cuiabá, porém um aluno morava no estado de São Paulo, um no Pará, outro no Rio Grande do Sul e outro

em Goiás. Essa temática levou a discussão sobre a especificidade vivenciada por cada estudante dentro do seu local de imersão. Foi possível sair dos exemplos óbvios tão estereotipados sobre o que é nosso prato nacional.

Cada aprendiz foi convidado a compartilhar suas experiências por meio de um olhar cultural sob a ótica da sua própria visão de mundo e do seu contato com a culinária dos locais a que teve acesso. Segundo Maher (2007, p. 255), “não se deve reforçar a de que existam representantes autênticos de uma língua e ou cultura”. Para tanto, investigamos e identificamos, por meio de marcas linguísticas, as questões culturais que marcam a identidade dos aprendizes durante o processo de ensino-aprendizado na aula em que temática versava sobre um tema diverso, inclusive internamente.

Os alunos foram abordados com uma pergunta que os levaria a consolidar o aspecto gramatical previamente trabalhado, o uso do passado - “*O que você achou mais estranho ou achou diferente de comida? Algo que você gostou.*” e, imediatamente abriria espaço para o início de uma discussão na qual o próximo aspecto linguístico seria introduzido, os tempos futuros, os aprendentes foram questionados sobre qual alimento ou prato gostariam de levar para seus países caso deixassem o Brasil. A abordagem do planejamento da aula considerou que “a interculturalidade identifica e dá significado a processos de construção de um outro conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social (e estatal) e de outra sociedade” (WALSH, p. 47, 2007). No entanto, do planejamento para a prática, a concretização do objeto aula pode transformar-se e realizar-se de maneira imprevisível.

Ressalta-se que consideramos para análise apenas um trecho da aula aqui tratado como discursos que, em boa medida, revelam ou evidenciam marcas discursivas referentes à identidade dos participantes presentes na interação. Evidenciamos aspectos interculturais e lançamos um olhar à prática pedagógica da professora ao deparar-se com situação dialógica intercultural.

Assim, para melhor acompanhamento da análise, transcrevemos o trecho em que ocorre a interação entre a professora e os três aprendizes no contexto da aula. Os discentes envolvidos são de nacionalidades, idades e profissões distintas: mexicana, tunisiana e haitiana, respectivamente, conforme mostra a Tabela 1 apresentada em seção anterior desse texto.

Prof.ª: O que você achou mais estranho ou achou diferente de comida? Algo que você gostou.

Carmem: Não temos pastel.

Prof.ª: Mas você pode aprender a fazer, né Carmem?

Carmem: Eu prefiro comer pastel.

Rami: Eu sabe fazer.

Prof.: Olha, temos aqui, Rami sabe fazer pastel. Muito bem Rami.

Rami: Eu não gosto de angu.

Prof.^a: Você não gosta de?

Rami: Angu.

Prof.^a: Angu?

Rami.: Tem creme.

Prof.^a: Angu é como se fosse de milho, né. É de milho, né?

Rami: tem creme.

Prof.^a: tem creme de milho, né. OK.

Prof.^a: Você... Tem pastel lá na Tunísia?

Rami: Na Tunísia não tem pastel. Tem mais ovo.

Prof.^a: Mas você sabe fazer pastel aqui no Brasil. Você sabe fazer?

Rami: Eu sabe fazer. Compro massa pronta mercado.

Prof.^a: Ah Rami... Mas você compra massa pronta...E a massa você sabe fazer?

Rami: Eu sei fazer massa de pizza

Prof.^a.: Mas de pizza sabe e pastel não. Você sabe que vai cachaça na massa do pastel?

Rami: Cachaça?

Prof.^a: Hã Han!

Rami: É? não sabia...

Prof.^a: Na massa original vai cachaça, mas não tem problema porque o álcool evapora.

Rami: Hã!!!

Prof.^a: O segredo da massa do pastel é cachaça. Vai um pouquinho de cachaça na massa do pastel.

Rami: Ai! Eu nunca sabia, mas agora eu sabe.

Prof.^a: Mas não tem problema não pra quem não bebe álcool porque o álcool evapora, né gente! Não é com álcool. Agora o Rami não vai mais não vai mais comer pastel.

Rami :Hã?

Prof.^a: Você não vai mais comer pastel?

Rami: Tem álcool na massa de pastel?

Prof.^a: Vai um pouco de álcool. Mas ele evapora, é só pra dar consistência na massa.

Rami: Por que vai álcool na massa de pastel?

Prof.^a: É o segredo da massa pra ela ficar crocante.

Luckner: É porque demora pra vender.

(risos)

Prof.^a: Não, não é porque demora muito pra vender, é porque fica crocante, tá

Rami: Tem pessoas... fez ... óleo no Brasil caro, Azeite muito caro... tem pessoas fez arroz... óleo de...

Prof.^a: Óleo de arroz?

Rami: Sabe colesterol de... colesterol de porco.

Prof.: Ah! A banha. A gente fala de banha.

Rami: E não sabe. E minha esposa falou (inaudível)... e tirou arroz da minha mão. Não pode comida de outras pessoas.

Prof.: Ah entendi banha de porco. A gente chama banha de porco.

Rami: E falar banha de porco, ele é muito boa, eu falar não quero muito boa, eu quero arroz normal, água e arroz não faz mal.

Prof.^a: Ah sim, vocês não comem nada do porco, né.

Rami: Tudo isso a gente não pode comer, nem porco, nem cerveja, nem álcool, nem nada.

Luckner: O cheiro sumiu, né?

Prof.^a: Quem?

Luckner: O cheiro da cachaça sumiu?

Prof.^a: Ele evapora, não fica o álcool, lá. Não fica o álcool na massa, é só um pouquinho pra ficar crocante [...] Ele não vai comer mais pastel. Coitado, ele falou que gostava muito de pastel. [...] Eu fiquei preocupada, a receita do pastel. (Mostra a receita) Eles colocam um pouquinho de cachaça que é pra massa ficar crocante, tá.

Inicialmente trazem o pastel como um dos pratos brasileiros que não comiam em seus países de origem, como bem se observa na fala da Carmem que é mexicana:

Carmem: Não temos pastel.

Prof.^a: Mas você pode aprender a fazer, né Carmem?

Carmem: Eu prefiro comer pastel.

Questionada sobre fazer o pastel, a aprendente se posiciona identitariamente ao afirmar que prefere comer a fazer o pastel. Na sequência interacional e discursiva, um dos aprendentes, o Rami, se manifesta afirmando, categoricamente, que sabe fazer o pastel. E toma o turno discursivo para si, afirmando em sequência que não gosta de angu, assunto que não estava em cena:

Rami: Eu sabe fazer.

Prof.: Olha, temos aqui, Rami sabe fazer pastel. Muito bem Rami.

Rami: Eu não gosto de angu.

Prof.^a: Você não gosta de?

Rami: Angu.

Prof.^a: Angu?

O que vimos aqui foram posicionamentos discursivos a respeito de preferências, gostos culinários e sobre o fazer algo. É costume em aula de língua estrangeira a educadora linguística tentar engajar os aprendentes com perguntas não direcionadas a alguém em específico, de forma que cada um possa interagir a qualquer momento, como vimos no trecho da aula. As perguntas ou provocações são gatilhos para a interação, de maneira que os estudantes se sintam encorajados a falar.

Em continuidade ao tema da aula planejada, a professora tenta engajar novamente o aprendiz sobre o tema do pastel. Em seguida, na fala de um dos estudantes, Rami, cujo país de origem é a Tunísia, relatou que sua comida favorita é o pastel. A professora o questiona se ele fazia mesmo e ele relata que comprava a massa pronta em mercados:

Prof.^a: Você... Tem pastel lá na Tunísia?

Rami: Na Tunísia não tem pastel. Tem mais ovo.

Prof.^a: Mas você sabe fazer pastel aqui no Brasil. Você sabe fazer?

Rami: Eu sabe fazer. Comprava massa pronta mercado.

Prof.ª: Ah Rami... Mas você compra massa pronta...E a massa você sabe fazer?

De uma maneira incauta, porém inofensiva, a professora, então, perguntou se ele conhecia o fato de que um dos ingredientes da massa de pastel era a cachaça (álcool). Ao proferir a sentença, a docente percebeu que tal informação revelou algo desconhecido ao estudante e o deslocou a uma posição de desconforto, como se percebe a fala do tunisiano:

Prof.ª: Mas de pizza sabe e pastel não. Você sabe que vai cachaça na massa do pastel?

Rami: Cachaça?

Prof.ª: Hã Han!

Rami: É? não sabia...

Prof.ª: Na massa original vai cachaça, mas não tem problema porque o álcool evapora.

Rami: Hã!!!

Prof.ª: O segredo da massa do pastel é cachaça. Vai um pouquinho de cachaça na massa do pastel.

Rami: Ai! Eu nunca sabia, mas agora eu sabe.

Prof.ª: Mas não tem problema não pra quem não bebe álcool porque o álcool evapora, né gente! Não é com álcool. Agora o Rami não vai mais não vai mais comer pastel.

Rami :Hã?

Prof.ª: Você não vai mais comer pastel?

Rami: Tem álcool na massa de pastel?

Mesmo com as informações sobre o aprendente, sobre sua origem e religião, no jogo interativo da sala de aula, a interação foi orientada a um campo perigoso do dizer, no qual discursos de orientações diferentes se fizeram presentes. Considerando que, em algumas aulas anteriores, o estudante tunisiano havia dito que os seguidores da religião muçulmana não ingerem álcool em situação alguma, a informação sobre álcool na massa do pastel pareceu ser bastante grave naquele ponto da aula. Esta situação intercultural revela que, mesmo com o planejamento da aula baseado nos princípios da interculturalidade e cidadania, a interação espontânea e ordinária pode oferecer riscos à relação construída entre docente e discente.

Ao falar do item alcoólico que compõe a receita de pastel, a professora imediatamente percebe a inquietação de Rami. Conforme a transcrição feita acima, pode-se perceber que em diversos momentos a professora tentou amenizar a informação justificando que a cachaça

evapora e apenas serve para dar a textura crocante à iguaria, como pode-se notar nas falas da professora:

Prof.ª: Vai um pouco de álcool. Mas ele evapora, é só pra dar consistência na massa.

Rami: Por que vai álcool na massa de pastel?

Prof.ª: É o segredo da massa pra ela ficar crocante.

Mais adiante, no final da transcrição, a professora retoma a fala e reforça que o álcool evapora:

Prof.ª: Ele evapora, não fica o álcool, lá. Não fica o álcool na massa, é só um pouquinho pra ficar crocante [...] Ele não vai comer mais pastel. Coitado, ele falou que gostava muito de pastel. [...] Eu fiquei preocupada, a receita do pastel. (Mostra a receita) Eles colocam um pouquinho de cachaça que é pra massa ficar crocante, tá.

Uma das alternativas à situação conflitante e embaraçosa ocasionada pela enunciação da docente seria, imediatamente, recorrer a pesquisa online, sobre outros tipos de massa de pastel ou marcas de massas de pastel prontas para checar as receitas originárias dos produtos. Assim, oferecer algum conforto à situação em que se encontrava o estudante.

Observa-se na fala do tunisiano, questão da identidade religiosa se revelando sobre sua atuação em sala de aula. Segundo conta, sua esposa e ele foram comer em um lugar diferente, quando ela alertou para que ele não comesse o arroz, pois havia sido preparado com banha de porco, como percebe-se de modo evidente isso no trecho transcrito:

Rami: Tem pessoas... fez ... óleo no Brasil caro, Azeite muito caro... tem pessoas fez arroz... óleo de...

Prof.ª: Óleo de arroz?

Rami: Sabe colesterol de... colesterol de porco.

Prof.: Ah! A banha. A gente fala de banha.

Rami: E não sabe. E minha esposa falou (inaudível)... e tirou arroz da minha mão. Não pode comida de outras pessoas.

Prof.: Ah entendi banha de porco. A gente chama banha de porco.

Rami: E falar banha de porco, ele é muito boa, eu falar não quero muito boa, eu quero arroz normal, água e arroz não faz mal.

Prof.ª: Ah sim, vocês não comem nada do porco, né.

Rami: Tudo isso a gente não pode comer, nem porco, nem cerveja, nem álcool, nem nada.

O Tunisiano apresenta ainda vocabulário insuficiente e busca, dentro daquilo que tem do léxico do português, exemplificar a intensidade da sua preocupação. Isso fica evidente quando tenta achar o vocabulário adequado para se referir à banha de porco e usa a palavra colesterol. Fica evidenciada a preocupação em usar o vocábulo adequado para se referir à banha que é extraída do porco, sobretudo porque não podem ingerir nada que seja derivado do porco.

Assim, o Rami, se encaixa no modo como algumas pessoas, segundo Hall (2006, p. 88) “retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições”. Desse modo, pessoas em contato com as novas culturas, como este estudante estrangeiro, procuram se ajustar, como bem pondera Hall,

Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (HALL, 2006, p.88).

Nesse sentido, destaca-se que as identidades sociais estão em construção no discurso, principalmente, por surgirem nos momentos de interação, como bem é possível perceber nas práticas discursivas entre a professora e o aprendiz no contexto da aula sobre culinária. Consoante Moita Lopes (2002, p.37) “as identidades sociais estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas”, principalmente, no âmbito da educação, no qual, segundo o autor pontua, trata-se de um processo social em que modificações podem ser suscitadas.

Esta cena de sala de aula, mesmo preparada e planejada, mostra como as situações interculturais podem atravessar a aula de língua e como o educador de línguas precisa estar agenciado com seu estatuto docente para lidar com a emergência no discurso. Um professor menos atento poderia apenas informar e seguir com o planejamento da aula, ignorando a emergência intercultural deflagrada. A forma de abordagem quer seja temática, quer seja estrutural, precisa ser pensada e planejada “à luz dos processos de globalização e fronteiras digitais porosas” (MOITA LOPES, 2013, p.27), a fim de nos salvaguardar de posicionamentos identitários pautados em estigmas e promovendo a construção de “modos transidiomáticos de gerar significados” (JACQUEMET, 2005, p. 257).

Considerações Finais

Embora a temática da aula fosse algo ordinário, questões culturais bastante latentes surgiram, ratificando o extremo cuidado e sensibilidade que deve ser dispensado pelo professor ao preparar e executar as aulas. Muitas vezes, considera-se o ensino de línguas, especialmente para os níveis iniciais, exageradamente simples, porém a prática pedagógica tem que ser respeitosa e responsável (PENNYCOOK, 2006), levando-se em conta “que a tolerância no tratamento das diferenças sociais não traz benefícios para as relações interpessoais senão malefícios, pois essa concepção funcionaria paradoxalmente para sustentar um discurso de ódio” (CARMO, 2016, p. 201). O recorte demonstra também que qualquer significado é intrinsecamente ideológico ou como chamou Bakhtin de uma visão “objetivista abstrata”.

Fica evidente a busca da docente pela intervenção e fechamento confortável, que não subjugu e silencie a crença e os costumes muçulmanos aqui em questão, mas que permita uma visão idônea de situações cotidianas que os levam a escolhas conflituosas. Língua e cultura entrelaçadas em uma simples aula, na qual a língua deixa de ser um conjunto de signos e exerce um papel social fundamental criando um local onde diferentes crenças, costumes, valores e atitudes se cruzam. De acordo com Santos (2014, p. 297) “Só voltamos a atenção para determinados grupos quando estamos diretamente envolvidos [com eles]”. Assim, faz-se necessário visitar assiduamente os conceitos de cultura, identidade e língua para que a aula de língua seja um construto social intercultural global e não apenas um evento formador de falantes proficientes.

Foi possível encaminhar a aula sobre culinária do país, não só porque a professora esteve envolvida de forma direta, mas, principalmente por ter se atentado ao erro cometido em relação à sua fala e tentado remediar a situação se posicionado no lugar do outro no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da aula. Nesse sentido, a interculturalidade, assim compreendida para Xavier Albó (2005), é especificamente um caso de alteridade. É interessante olhar a partir dessa ótica para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estamos sempre aprendendo uns com os outros num processo contínuo e a transformação é mútua. Isso, como consequência possibilita, de certa forma, reflexão sobre nossa prática pedagógica.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada-Ensino de Língua e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2ª ed.2007.

BAKHTIN, M. *The Dialogical Imagination*. Michael Holquist (org.). Austin University of Texas Press (1981).

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: Sistema Integrado de bibliotecas, Universidade de São Paulo, v. __, n. 64, ago. 2016.

DOURADO, Maria Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Orgs). *Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: *Revista Sociedade e Estado*. 2016, vol. 31, n. 1, p. 25-49.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACQUEMET, M. *Transidiomatic practices language and power in the age of globalization*. *Language and Communication*, 25(3), 257-277, 2005.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento Crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 195-207.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília. ORTIZ, Maria Luisa. *Língua e cultura em contexto de ensino de português para falantes de outras línguas*. Campinas-SP: Pontes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. *Português no século XXI*. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.

KRAMSCH. Claire. Contexts of speech and social interaction. In: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, 1988.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 21-45.

SANTOS, A. L. A esperança equilibrista. Ações locais para a valorização das línguas brasileiras. In: Fonseca, Mauricio; Herrero, Marina. (Org.). *Brasil Indígena: histórias, saberes e ações*. 1ª. ed. São Paulo: SESC (SP); Ministério da Cultura, 2014, p. 297-303

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies*. 30 (6): 2007, p. 1004-1054.

XAVIER ALBÓ, S. J. *Cultura, Interculturalidade, Inculturação*. Tradução Yvonne Mantoanelli. Editora Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGUÉL, Ramón. *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
