

## **A INTERAÇÃO ENTRE A PROFESSORA DE PLE E ALUNOS AFRICANOS EM UMA TURMA DO NUCELE/UFRR**

*Maiane Machado Sá (UERR)*

[machadojorge2918@gmail.com](mailto:machadojorge2918@gmail.com)

*Ancelma Barbosa Pereira (UERR)*

### **RESUMO**

Tendo em vista que desde 2014 a UFRR recebe estudantes provenientes de países francófonos, anglófonos e hispânicos para estudarem a língua portuguesa, este trabalho aborda a respeito de como ocorre a interação entre os alunos africanos, participantes do programa PEC-G, e a professora em uma turma do NUCELE. A importância em trabalhar essa questão abrange de forma significativa diversos pontos, como, a compreensão das dificuldades que os alunos encontraram durante o período de aprendizagem da L2 e as estratégias usadas pelos sujeitos a fim de resolver essas dificuldades. Destarte, esse trabalho objetiva analisar de que maneira ocorre a interação linguística entre os alunos africanos e a professora. Esta pesquisa é um estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995), no qual foram usadas três técnicas de coleta de registro: observação participante registrada em diário de campo, entrevista gravada em áudio e análise documental. Como suporte teórico, foram feitas algumas discussões a respeito da trajetória do ensino de PLE no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1992); Trago também autores que falam a respeito dos tipos de interação, da abordagem comunicativa como um método fundamental para que aconteça a interação em sala de aula (BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2016; LEFFA, 1988, MARTINEZ; MOROSOV, 2008). A análise realizada a partir dos dados selecionados trouxe resultados significativos a respeito da aprendizagem dos alunos, assim, a AC usada pela professora contribuiu para que os alunos construíssem significados, visto que as atividades eram desenvolvidas em contextos reais de fala, desenvolvendo a afetividade em sala de aula e conseqüentemente facilitando o aprendizado na L2.

### **Palavras-chave**

**Interação. Abordagem Comunicativa. Português Língua Estrangeira.**

### **1. Introdução**

No Brasil, tanto o ensino como a pesquisa em língua estrangeira são campos bastante produtivos, principalmente no que concerne ao inglês e ao espanhol. Em se tratando da língua portuguesa para estrangeiros, atualmente, tem havido um grande progresso em relação ao ensino como língua estrangeira devido aos diversos programas de convênio acadêmicos em parceria com as universidades, de acordo com a Revista Língua<sup>1</sup>, como é o caso

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.revistalingua.com.br>> Acessado em: 23 de julho de 2016.

do programa de Estudantes – Convênio de Graduação – PEC-G, que é um programa voltado para a graduação. Em Roraima, especificamente na cidade de Boa Vista, tem-se uma grande procura pelo ensino de português como língua estrangeira; isso ocorre principalmente pela grande quantidade de alunos, vindos de diferentes países da África e da América, que a Universidade Federal de Roraima (doravante UFRR) recebe. No período de 2014 a 2016, a UFRR tem desenvolvido o trabalho de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) com alunos do PEC-G, Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (doravante PAEC) provenientes de países hispânicos, dentre outros programas.

O Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras (doravante NUCELE) da UFRR, em parceria com a Coordenadoria de Relações Internacionais (doravante CRINT), oferece curso de PLE/PLA aos alunos estrangeiros do PEC-G e PAEC para que adquiram proficiência na língua portuguesa (doravante LP). Esse curso não é dividido por módulos ou níveis, se dá de forma intensiva durante o período de março a outubro. Após o término do curso, é realizado um exame de proficiência na LP para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante CELPE BRAS), para tanto é necessário que sejam trabalhadas as competências comunicativas exigidas neste exame, o qual requer que o aluno desempenhe ações no mundo utilizando a língua de forma adequada em determinados momentos. A turma na qual esta pesquisa foi realizada é formada por alunos, em sua maioria bilíngues, de distintos países e culturas. Para dar conta desse tema, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como ocorre a interação linguística na aula de PLE em turma do NUCELE. Os objetivos específicos são respectivamente: 1) Descrever em que situações e quais línguas(s) ocorrem a interação entre a professora e alunos africanos; 2) Descrever em que situações e quais línguas(s) ocorrem a interação entre os alunos africanos; 3) Expor os pontos positivos encontrados pelos alunos africanos e pela professora quanto à interação durante aula; 4) Compreender as dificuldades interacionais que os alunos africanos e a professora encontram na aula; e 4) Relatar como estes sujeitos procuram resolver as dificuldades interacionais decorrentes do uso da LP em contraponto com as línguas nativas dos alunos neste contexto de aprendizagem.

Para guiar este trabalho, tive como base a seguinte problematização: De que maneira ocorre a interação linguística na aula de PLE em uma turma do NUCELE/UFRR? Para responder a essa questão, algumas subperguntas foram criadas, são elas: 1) Em que situações e em quais línguas(s)

ocorre a interação entre a professora e os alunos africanos?; 2) Em que situações e em quais línguas(s) ocorre a interação entre a alunos africanos?.

## **2. Referencial teórico**

### ***1.1. Contextualizando o ensino de PLE no Brasil e em Roraima***

O ensino de língua estrangeira no Brasil teve seus primeiros passos durante o século XVI nos colégios jesuítas e nos seminários, onde se ensinavam as línguas consideradas clássicas daquela época, sendo estas, o grego e o latim. Mas, é na década de 1930 que o português para estrangeiros é iniciado no cenário nacional, a partir do surgimento das faculdades de Letras, Filosofia e Ciência e a criação do Ministério da Educação, sendo este conhecido na época como Educação e Saúde (ALMEIDA FILHO, 1992).

O PLE nessa época era voltado principalmente para as missões diplomáticas, pessoal em postos consulares e instituições pioneiras, como, a Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Utilizava-se com bastante frequência em sala de aula, o método audiolingual (doravante MAL, que na subseção 1.3 apresento as principais características desse método). Na década de 1990, o ensino de Português estava presente em várias universidades brasileiras, as quais atendiam alunos estrangeiros de origem africana, espanhola, asiática, europeia, dentre outras, sendo estes alunos de graduação e pós-graduação.

Com o desenvolvimento do ensino de português para estrangeiros, abriram-se novos caminhos para a realização de pesquisas tanto no âmbito de mestrado como no de doutorado nessa área de ensino, possibilitando ainda abrir novos horizontes para futuras pesquisas (ALMEIDA FILHO, 1992).

Tendo em vista que essa realidade vem se modificando cada vez mais, o Brasil está crescendo nesta área no que tange à busca pelo ensino do PLE, logo têm surgido novos programas que viabilizam o aprendizado dessa língua, como é o caso do programa de ensino convênio – graduação

que está presente no Brasil desde 1965<sup>2</sup>. Esse programa tem como objetivo receber estudantes dos países, que mantêm acordos culturais ou educacionais com o Brasil, a fim de realizarem seus estudos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior – IES brasileira. O Brasil recebe alunos nativos de países da África, Ásia, América Latina e Caribe para realizarem o curso de português para estrangeiros (os que não falam português)<sup>3</sup> e posteriormente, se aprovados no exame CELPE BRAS, ingressarão no curso de graduação escolhido por eles em seu país de origem, no momento da realização da inscrição para o programa.

O PEC-G está presente na Universidade Federal de Roraima – campus Boa Vista, desde 2012, e recebe alunos oriundos de países africanos falantes da língua portuguesa. Desde 2014, esse número de alunos vem aumentando cada vez mais, visto que a universidade está recebendo alunos falantes e não falantes da língua portuguesa do PEC-G.

A prova do CELPE BRAS é dividida em duas etapas, a parte escrita e oral. O Celpe-Bras avalia a compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita da língua portuguesa de forma integrada. Para que o aluno seja aprovado, é necessário que tenha um bom desempenho em ambas as partes do exame, sendo classificado nos respectivos níveis de proficiência (SCHLATTER, 1999).

## ***1.2. Aula de língua estrangeira – Considerações sobre interação e metodologia***

Segundo Vygotsky (1978 *apud* FREITAS; BARBIRATO, 2016) e Barbirato (2005), é através da comunicação no meio interacional que o sujeito se expõe para o novo, isto é, conhece e compartilha novas culturas, pensamentos, se dá a oportunidade de se abrir para novos conhecimentos, utilizando-se do principal meio comunicativo, a língua.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br>> Acessado em 07 de janeiro de 2017.

<sup>3</sup> Os alunos provenientes de países que têm como língua oficial o português, não necessitam fazer o curso ou realizar o teste de proficiência na língua portuguesa, no Brasil, ou seja, esses alunos já vêm avaliados, isto é, aptos para ingressarem no curso de graduação. Mas Desde 2016, é necessário que se realize uma prova de português na embaixada do Brasil no país de origem.

Partindo do pressuposto de que as relações sociais se dão a partir da interação, é sabido que, quando o indivíduo está inserido em um contexto de sala de aula, principalmente no que se refere a um ambiente de contexto multilíngue, como é o caso do cenário dessa pesquisa, o sujeito faz uso ainda maior dessa ação, dado que ao se inserir nesse espaço, já começa a compartilhar da cultura do outro, a partilhar pensamentos do/com o outro e assim vai formando um laço através das convivências do dia a dia. Ao mesmo tempo em que um indivíduo se permite relacionar/interagir com o outro, também há os que não se permitem isso, uma vez que ao se encontrar em uma sala de aula, sobretudo em ambiente multilíngue, podem apresentar dificuldade ao interagir com pessoas de diferentes lugares e culturas (REVUZ, 1997 *apud* RABELO, 2013).

A interação em sala de aula é essencial para que haja uma permuta linguística entre os sujeitos no mundo social, pois mediante essa troca, o sujeito tem a capacidade de desenvolver e partilhar experiências socioculturais trazidas por eles, possibilitando a construção de identidades entre os indivíduos envolvidos neste processo (FIGUEREDO, 2013; RABELO, 2013).

Sabendo que língua é o instrumento de comunicação entre as pessoas e, por conseguinte é a forma de interação entre o ser humano, a experiência da prática docente em sala de aula resulta de acontecimentos de interações entre o professor e os alunos e com os alunos entre si. A respeito do processo de experiência, Miccoli (2010) afirma que:

A experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual, ao ser narrada, deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou. (MICCOLI, 2010, p. 29)

Assim, a experiência, é resultado das convivências que ocorrem de forma positiva em um dado ambiente social através da construção das relações interativas entre indivíduos. Conforme Shaffer (1989 *apud* MAVRAK, 2012) a interação é considerada como:

[...] toda atividade realizada entre participantes que se organizam para formar uma sequência única de intercâmbio social. A interação social ocorre em um cenário onde é possível que a dinâmica entre o cultural, o coletivo e o individual interajam nos mesmos âmbitos do conhecimento humano Shaffer. (1989 *apud* MAVRAK, 2012, p. 27) (Tradução nossa)

Por conseguinte, para que haja interação, é necessário que os indivíduos estejam envolvidos de forma harmônica havendo uma reciprocidade entre os participantes com o intuito de compartilhar informações.

No que se refere à aprendizagem de língua estrangeira, além da questão sobre interação, faz-se necessário discutir sobre metodologia de ensino. Alguns métodos utilizados são: Tradução e Gramática (doravante MTG), Direto (doravante MD) e Audiolingual. No MTG, as atividades realizadas são baseadas em regras gramaticais, desse modo, não há uma interação entre aluno e professor, pois o aluno está centrado em realizar somente a tradução de textos da língua estrangeira para a língua materna, desta maneira, este método não objetiva a construção de sentidos, logo, o aluno não tem um contato com a comunicação. Morosov; Martinez (2008) apresentam algumas técnicas usadas na tradução e no estudo desse método, sendo elas: atividade de vocabulário com uso de sinônimo, antônimos e identificação de cognatos e formação de sentenças. Já o MD consiste em uma interação gradativamente do aluno com o professor, permitindo que o aluno seja mais ativo na oralidade (MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Sobre o método audiolingual, segundo Morosov; Martinez (2008), as suas principais características são a quantidade intensa de atividades orais, tendo como foco a pronúncia e a prática de conversação; as autoras também destacam as principais técnicas mais utilizadas nesse método, dentre elas, destacam-se: memorização de diálogos, dinâmica da repetição e dramatização de diálogos. No que diz respeito à técnica da repetição, conforme Girard (1975, p. 133) “deve ser um exercício ativo que mobilize a cada instante a atenção dos alunos e a sua capacidade criadora em vez de desenvolver hábitos de passividade e de imitação puramente mecânica”. Deste modo, essa técnica proporciona um ambiente mais agradável em relação à resolução das atividades.

No século XX, em resultado de várias tentativas de se encontrar um método eficaz para ter uma produtividade em relação à oralidade, visto que, com os métodos utilizados anteriormente – MTG, MD e audiolingual, os alunos não conseguiam se comunicar na língua estudada, surgiu a abordagem comunicativa (doravante AC), com o intuito desenvolver a expressão oral. As principais técnicas usadas nessa abordagem são: os jogos, resolução de problemas em grupos, uso de dramatizações e discussão de ideias. A AC tem como principal objetivo a comunicação oral, isto é, a aprendizagem deve estar focada na comunicação e não na estrutura da língua

(ALMEIDA FILHO, 2007; LEFFA, 1988; MOROSOV; MARTINEZ, 2008;). Almeida Filho (2008) entende o ensino comunicativo como:

Aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 2008, p 36)

A AC auxilia na aprendizagem do aluno através dos recursos que são utilizados em sala de aula pelo professor, com o intuito de desempenhar nos alunos vários atos, ou seja, várias habilidades referentes ao uso da língua. Nessa abordagem, o conhecimento do aluno não está concentrado somente no assunto/conteúdo, todavia em métodos que são aplicados em sala de aula. Assim, o aluno se torna independente, ou seja, ele não precisa do auxílio de forma direta do professor, mas apenas de uma forma indireta, pois a convivência no todo facilita a aprendizagem (LIMA; FILHO, 2013; MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Concernentes aos autores já mencionados, Larsen-Freeman (1993 *apud* DUCATTI, 2010, p. 126) explica que o objetivo da AC consiste em “formar alunos capazes de fazer uso da comunicação de uma maneira efetiva na língua alvo, usando-a de forma contextualizada, com uma linguagem autêntica ou semiautêntica na sala de aula, na finalidade de se tornar proficiente”. Deste modo, AC tem como foco a comunicação em ambientes sociais, proporcionando ao aprendiz, por meio das interações no contexto de sala de aula, o uso adequado da língua, isto é, saber utilizar a língua nos seus diversos contextos do cotidiano.

É a partir do método da comunicação que os alunos terão um conhecimento prévio na língua estrangeira, em outras palavras, é por meio desse instrumento que os aprendizes adquirem as primeiras maneiras em se comunicarem, pois como afirma Almeida Filho (2008):

A comunicação verbal não seria assim um simples processo linguístico – ela necessitaria de conhecimentos prévios (além das regras gramaticais e esqueletos perceptuais lexicais), da percepção da situação de uso e outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória do locutor que interagem no processo de maneira não-hierárquica. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 9)

Conforme Morosov; Martinez (2008); Lima; Filho (2013), o docente ao ensinar uma LE é necessário que não se prenda somente à língua, sendo relevantes também outros fatores bem como os valores culturais, os hábitos, a culinária, dentre outros, pois a utilização dessas outras ferramentas que estão ligadas a situações reais do cotidiano promovem um estímulo maior

em relação ao aprendizado nos alunos, pois esses fatores valorizam as situações que os alunos vivem e aumenta o interesse por aprender a língua (GIRARD, 1975). É relevante também que o docente ao ensinar valorize aquilo que o aluno traz consigo, visto que ele tem sua própria cultura e pensamentos já formados sobre determinado tema (FREIRE, 2015).

Desta maneira, com o uso desses fatores em sala de aula, os alunos têm uma motivação a mais para aprender o idioma, pois estão realizando atividades diretamente ligadas as suas necessidades, às crenças e objetivos (YOKOTA, 2005). Por consequência, o aprendizado acontecerá de forma mais espontânea e atrativa.

Segundo Almeida Filho (2007), a aprendizagem depende do que ocorre na sala de aula na relação entre as pessoas, muitos fatores influenciam para a motivação dos aprendizes no processo de aprendizagem, bem como, a segurança, conforto, identificação com a língua alvo e afetividade.

## **2. Caminho metodológico**

Esta pesquisa está inserida na área da LA por entender esta, em conformidade com Moita Lopes (2004), como um campo transdisciplinar de estudo que analisa e proporciona soluções para problemas que são referentes à linguagem em uso. Essa transdisciplinaridade é vista como um espaço no qual se convergem os pensamentos das diversas áreas, isto é: “um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que é gerado no contexto de aplicação cortando várias disciplinas” (MOITA LOPES, 2004, p. 113-28).

A pesquisa de cunho etnográfico busca usar os procedimentos da etnografia para fazer um determinado estudo (ANDRÉ, 1995). O estudo de caso é um método qualitativo de cunho etnográfico, visto que serve para dar respostas a questionamentos do pesquisador que surgem no período de investigação (ANDRÉ, 1995). Segundo Yin (2001), o método estudo de caso é:

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de

evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-3)

Assim sendo, o estudo de caso é um método que contribui para entender e tentar esclarecer decisões a serem tomadas em relação à pesquisa, investigando uma questão/problema.

Na LA, é comum usar diferentes técnicas para a coleta de registros. O procedimento utilizado para triangular os dados é caracterizado por triangulação, isto é, “a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Isto é, “refere-se a recolha de dados recorrendo a diferentes fontes” (DUARTE, 2009, p. 11). Durante este estudo, foram usadas três técnicas da pesquisa de cunho etnográfica para a coleta de registro, são elas: análise documental, observação participante registrada em diário de campo e entrevista semiestruturada. No que se refere à análise documental, segundo (ANDRÉ, 1995, p. 28), “os documentos que foram reunidos serão usados em razão de contextualizar, especificar e completar as informações adicionadas por meio de outras fontes”. Deste modo, os registros foram colhidos em três etapas: Primeiro mediante coleta documental, em seguida observação participante registrada em diário de campo e, por último, entrevista semiestruturada gravada em áudio.

No que concerne à análise documental, realizada no período de 05/08/16 a 25/08/16, foram considerados os seguintes documentos: a) o plano de ensino da professora; b) o plano de curso; c) a relação nominal dos alunos do PLE, no qual constam dados sobre data de nascimento, nacionalidade, curso de ensino superior e universidade pretendida – esses três documentos foram disponibilizados pela secretaria do NUCELE/UFRR.

Em seguida, dei início à segunda etapa da coleta de registro, a observação das aulas dos participantes da pesquisa, realizada no período de 30/08/16 e 10/10/16, na sala 740, bloco 07, da UFRR. Para esta etapa, foi elaborado um roteiro de observação (ver apêndice A) contendo pontos a serem observados em sala de aula, desde o espaço físico da sala, a disposição dos alunos, à forma como a professora e os alunos interagem, dentre outros aspectos.

Após a realização da etapa documental e da observação participante, passei para a última etapa da coleta de registros, que consistiu em entrevistas semiestruturadas – gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com 07

(sete) alunos e 01 (uma) professora da turma em questão, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado (Ver apêndice B), previamente elaborado.

Os 07 (sete) participantes entrevistados, que compõem um grupo de 34 (trinta e quatro) alunos do programa PEC-G/UFRR, estão no Brasil aproximadamente há 08 (oito) meses e são provenientes dos seguintes países: Benin, Camarões, Togo, Namíbia, Gabão, Gana e Costa do Marfim. Além dos alunos africanos, participou também do corpus da pesquisa, a professora titular da turma do horário da noite que atua nesta área de ensino há 03 (três) anos. Os alunos participantes possuem faixa etária entre 19 e 25 anos, escolarização de nível superior, superior incompleto – em decorrência do resultado da seleção para o programa o qual se inscreveram, e o Ensino Médio. No que diz respeito ao perfil linguístico, os 07 alunos que participaram da entrevista têm competências linguísticas em mais de 02 (duas) línguas.

Para a realização desta pesquisa, foram apresentados dois termos para os alunos, são eles: a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e b) Autorização Gratuita de Direitos de Entrevista Gravada em Áudio e do Uso de Imagens (ver anexos A e B), os quais foram lidos para os participantes que os assinaram permitindo que a entrevista fosse realizada. Neste trabalho são utilizados nomes fictícios para os participantes, a fim de preservar suas informações pessoais.

A sistematização dos registros coletados e a análise dos dados foram feitas através de triangulação, isto é, reunir as informações coletadas das diferentes técnicas utilizadas durante a pesquisa de campo, ou seja, olhar em todos os ângulos buscando organizar os dados de maneira a responder a problematização da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

### **3. Análise dos dados**

#### **3.1. Considerações sobre a dinâmica na aula de PLE**

Conforme já mencionei na seção anterior, o contexto no qual a pesquisa foi realizada – uma turma do NUCELE/UFRR de PLE, pode ser considerado um ambiente sociolinguisticamente complexo, uma vez que este é composto por alunos do PEC-G, falantes de diferentes línguas e

culturas. No que se referente aos sete alunos africanos participantes dessa pesquisa, são sujeitos multilíngues, falantes de mais de duas línguas dos seus países de origem, dentre elas, posso destacar as seguintes: francês, inglês, alemão, fon, afrikaans, mina, fang, ewe, kotafon, dentre outras.

O curso PLE do NUCELE/UFRR visa, desde o início das aulas, o uso da língua estudada para mediação em sala de aula, já que tem como princípio norteador a abordagem comunicativa, posto que no final do curso os alunos precisavam realizar a provado CELPE BRAS visando à proficiência na LP, com foco na produção escrita e oral.

As atividades eram voltadas principalmente para a comunicação oral, assim, a AC, proporcionou uma maior interação por meio da realização de exercícios dinâmicos entre a professora e os alunos, pois, estes eram voltados para as situações reais do cotidiano, como realizar uma partida de futebol, participar de aula prática sobre os tipos de danças brasileiras, fazer pique niques e comemorar aniversário; a respeito do uso de atividades que colocam os alunos em situações reais Morosov; Martinez (2008); Lima; Filho (2013), afirmam que os alunos têm um estímulo maior em aprender o conteúdo na língua alvo, visto que estão aprendendo na prática e de forma mais natural e espontânea.

Deste modo, a professora mantinha um papel de facilitador, a fim de que os alunos se tornassem responsáveis pelo aprendizado, o que os tornariam capazes para atingir a comunicação, conforme as premissas da abordagem comunicativa (MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Segundo Larsen-Freeman (1993 *apud* DUCATTI, 2010; MOROSOV; MARTINEZ, 2008), a AC tem como finalidade preparar os aprendizes para que saibam utilizar a língua estudada de modo apropriado, de outra forma, que os alunos sejam capazes de se comunicarem de maneira adequada nas diversas situações em que os atos de fala acontecem no ambiente de aprendizagem de línguas. Deste modo, com o uso desse método em cenários de aprendizagem, os alunos se tornarão capazes de fazer uso apropriado da língua alvo para se expressarem oralmente e em produções escritas.

As atividades não eram realizadas somente no contexto de sala de aula, mas também em contextos extraclasse, como em gincanas no parque, acampamentos, produção e gravação de curtas-metragens baseados em filmes brasileiros, visita ao Bosque dos Papagaios, ao zoológico do 7º BIS,

à cidade de Pacaraima (Município do estado de Roraima), à Venezuela, dentre outras localidades. Tais atividades possuem caráter dinâmico, utilizando o lúdico para facilitar a aprendizagem dentro e fora do espaço de ensino. Essa metodologia, segundo Novaes (1992) permite que o ensino passe a adquirir um aspecto mais significativo, visto que abre possibilidades de que a aprendizagem aconteça de forma mais dinâmica, estabelecendo uma relação com o grupo, isto é, que estimule a oralidade dos aprendizes.

#### 4. *Línguas usadas na interação*

Respondendo a subpergunta – Em que situações e quais línguas(s) ocorrem a interação entre a professora e alunos africanos?, na entrevista todos os participantes responderam que a interação ocorria principalmente em português em sala de aula, sobretudo quando a interlocutora era a professora, conforme os fragmentos que seguem:

Durante o momento das aulas, a gente estava falando em português com a professora (...)  
Henri (PFF)<sup>4</sup>

Principalmente com minhas professoras é só português (...)  
Willy (PFF)

Na sala de aula a nossa professora faz aula em português e entre nós, os estudantes africanos nós falamos também em português.  
Thierry (PFF)

Eu falava principalmente português.  
Claire (PFF)

Principalmente eu falei a língua portuguesa com a maioria das pessoas (...)  
Carl (PFI)

Principalmente em português (...)  
Dereck (PFI)

Ah, a comunicação sempre é em português (...).  
Lara (PFP)

---

<sup>4</sup> Conforme já foi mencionado na tabela de convenções para a transcrição: PFF – Participante falante de francês; PFI – Participante falante inglês; PFP – Professora falante português.

Também foi possível identificar que a interação ocorria em português quando os interlocutores eram alunos falantes de línguas diferentes, conforme podemos ver no fragmento que segue:

(...) então se quiser falar com um aluno em que em seu país a língua oficial é inglês, eu sou obrigado a falar português com ele porque ele não sabe como falar francês (...)

Thierry (PFF)

Porém, afirmaram que quando a interação entre os colegas da sala ocorria entre falantes da mesma língua, eles não se comunicavam somente na língua alvo, mas também nas línguas que tinham em comum com os demais interlocutores, ou seja, se comunicavam em diferentes línguas, como podemos ver no fragmento a seguir:

(...) às vezes os africanos que falam francês nos falamos em francês e para as pessoas que falam inglês eles falavam em inglês (...)

Henri (PFF)

(...) e às vezes quando nós estávamos falando com meus amigos entre nós, conjunto, tem essa maneira [mania] de falar outra língua [que não seja o português] (...)

Willy (PFF)

(...) Com meus amigos africanos nós não falamos só português (...)

Olivier (PFF)

Sendo assim, os alunos relataram que constantemente eles falavam em seus idiomas nativos, visto que nesse espaço de aprendizagem havia outros alunos que falavam a sua própria língua. Durante as observações em outros contextos, fora da sala de aula, percebi que esse uso era frequente, como no restaurante universitário, na rua<sup>5</sup>, em suas residências durante almoços, no campo de futebol em atividades práticas do curso, nas comemorações de aniversário e na recepção de novos alunos do PEC-G. Porém, da mesma forma que usavam suas línguas para se comunicar tentavam usar o português, sobretudo nas atividades direcionadas do curso.

---

<sup>5</sup> Nesse contexto, as observações foram feitas durante minha experiência como monitora e madrinha de alguns alunos africanos.

Conforme podemos ver nos fragmentos que seguem, dois dos sete participantes justificam o uso de outros idiomas que não seja o português: Claire (PFF) diz que em alguns momentos falava francês com os colegas de mesmo idioma, pois descreve que no início era difícil se comunicar em português, logo, usava a língua nativa com os colegas. Já Dereck (PFI) traz outra justificativa, alega que fazia uso da língua inglesa em sala de aula porque tinha a intenção de ajudar os colegas que possivelmente apresentavam algumas dificuldades no que se refere ao uso adequado da língua portuguesa.

(...) falava francês em sala de aula, por exemplo, no início da aula de português foi difícil conversar em português, e aí quando quero (queria) perguntar uma coisa a um dos meus amigos, eu falei (falava) francês, sabendo que tem pessoas que também tinha dificuldade de falar o português (...)

Claire (PFF)

(...) às vezes com meus amigos eu vou falar em inglês só pra ajudar (...)

Dereck (PFI)

Deste modo, a todo o momento os sujeitos estavam mudando a língua de contato, pois quando se referirem à professora titular da turma, aos alunos faltas de outras línguas ou para realizar uma atividade os alunos utilizavam o português, mas quando estavam reunidos em grupos para discutirem algum tema/conteúdo, ou quando não havia a interferência direta da professora, os sujeitos bilíngues se comunicavam nas línguas que tinham em comum, principalmente o inglês e o francês, conforme apresenta a tabela perfil linguístico dos participantes. A respeito dessa mudança de código, Ervin-Tripp (1972 *apud* MELLO, 1999) aborda que esta ocorre em momentos de interação, logo, é necessário considerar o local onde a interação ocorre, o assunto que está em discussão, entre outros.

Embora nas aulas de PLE houvesse alunos de diferentes países e com línguas e culturas distintas, a interação entre aluno – professor e aluno – aluno, fluía de forma positiva, mesmo tendo as dificuldades iniciais, pois, dentro de um contexto multilíngue é sabido que essas dificuldades sempre vão ocorrer, principalmente no início do curso, já que os alunos estão inseridos em um contexto diferente do habitual, ou seja, tudo se torna novo para esses alunos.

Segundo a professora participante da pesquisa, ela se comunicava em português com os alunos desde o início do curso. Essa postura é uma das características da AC, abordagem adotada nos cursos de PLE. Conforme observado, essa comunicação fluía em sala, ou seja, mesmo que os alunos tivessem certas dificuldades num primeiro momento, com o auxílio dos colegas de sala e da própria professora, a comunicação acontecia em português.

### **5. Considerações finais**

Em conformidade com os resultados que foram obtidos nesta pesquisa por meio das técnicas usadas para a coleta de registros, posso dizer que com relação à interação, é possível perceber que a abordagem comunicativa usada pela professora contribuiu para que os alunos construíssem significados visto que as atividades eram desenvolvidas em contextos reais de fala, desenvolvendo a afetividade em sala de aula e conseqüentemente facilitando o aprendizado da língua.

A interação só adveio de modo positivo porque a professora oportunizou aos alunos a colaboração na construção de significado, ou seja, com a negociação de sentido, os alunos tinham espaço para que se expusessem/mostrassem suas ideias e opiniões a respeito do que foi trabalhado em sala; assim, é perceptível que a professora e os alunos trocavam experiências durante esse processo de ensino e aprendizagem. Em um dado momento, o aluno se tornava “mestre” porque também ensinava sobre sua língua e sua cultura.

Em consonância ao que foi apresentado na análise, é sabido que ainda há muitos pontos a serem esclarecidos no que concerne ao campo de ensino–aprendizagem e aquisição de L2 no contexto pesquisado, visto que o tempo proporcionado à pesquisa era breve. Levando em consideração esse aspecto, é necessário que este contexto ainda seja investigado a partir de diferentes problematizações e perspectivas.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABELO, Larissa Christina. Interação e identidade: experiências de um curso temático de língua inglesa. In: FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Orgs). *Ensino de línguas na con-*

*temporaneidade*: práticas de construção de identidades. Campinas – SP: Pontes, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas&Comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELO, Leonor C (Orgs). *Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas-SP: Pontes, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas-SP: Papirus, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Orgs). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 2003.

BARBIRATO, Rita de Cássia. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005. 272 pp

BIZON, Ana Cecília Cossi. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma estrangeira de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELO, Leonor C (Orgs). *Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas – SP: Pontes, 1992.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Teresa. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. LISBOA, 2009.

DUCATTI, Ana. Lucia. Fonseca. *A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Brasil: Instituto de Biociências, Letras e Ciências

Exatas da Universidade Estadual Paulista. 2010. 374 pp

FIGUEREDO, Carla Janaína. Interação, dialoguismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE. In: FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Orgs). *Ensino de línguas macontemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas-SP: Pontes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. In: *CLIO Revista de Pesquisa Histórica*. Recife-PE: UFPE, 2007b.

FREITAS, Mireille da Silva; BARBIRATO, Rita de Cássia. Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita de Cássia (Orgs). *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 2016.

GIRARD, Denis. Os momentos da aula de línguas. In: GIRARD, Denis. *Linguística aplicada e didática das línguas*. Lisboa: Editorial estampa: 1975.

GROSJEAN, François. *Bilinguismo individual*. Trad. de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. UFG, 2008. Disponível em <http://proec.ufg.br/revistaufg/dezembro2008/tradução.html>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-36

LIMA, Nayra Silva; FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. In: *Web-Revista SOCIODIALETO*. 2013. Disponível em [www.sociodialeto.com.br](http://www.sociodialeto.com.br). Acesso em janeiro de 2017.

LIMA, Andrade, Pâmela *et al.* UFRR e as aventuras no português brasileiro. In: *Atas. XXV Encontro da AULP*. Cabo Verde. 2015.

LUCCHESI, Dante. Chave de transcrição. In: Projeto Vertentes do português popular do estado de Bahia. 2012. Disponível em <http://www.vertentes.ufba.br/home>. Acesso em março de 2011.

MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. Panorama histórico dos principais métodos e abordagem no ensino de línguas estrangeiras. In: MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ibplex, 2008.

MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. Os movimentos pós-comunicativos e a sala de língua estrangeira. In: MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ibplex, 2008.

MAVRÁK, Maja. *A interação verbal nas aulas de PLE – nível A1.2: análise da interação professor-aluno em sequências iniciais*. Dissertação de mestrado- Universidade do Porto, 2012. 116 pp

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O falar bilíngue*. Goiânia: Apiliada, 1999.

MENDES, P. S. *O uso do whatsapp no curso de português língua estrangeira (PLE) da UFRR*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016. 50 pp

MICCOLI, Laura. Stella. *Ensino e aprendizagem de inglês*. Campinas: Pontes, 2010.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística aplicada? In: SIGNORINI, L.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Linguística aplicada*. 6. ed. Florianópolis: 2011.

SCHLATTER, Margarete. Celpe Bras: Certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; Santos, Percília (Orgs). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: UNB, 1999.

VASCONCELOS, P. A et al. *Brasileiros em um dizer que vem da África*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. 2015 (em construção). 146 pp

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

#### APÊNDICE A

##### Roteiro de observação em sala de aula

- De que maneira a sala está organizada;
- De qual local a professora costuma conduzir as aulas em sala;
- Quais os tipos de materiais didáticos são utilizados pela professora durante o período observado;
- Qual o conteúdo ministrado pela professora de PLE;
- Em que língua (s) e com qual frequência a professora se comunica com os alunos e em que situações;
- Como a professora orienta a atividade;
- O aluno compreende os enunciados escritos e oralizados da questão;

#### APÊNDICE B

##### Roteiro de entrevista – Aluno

- Em que momentos e com quais línguas você interagiu com a professora e com os seus colegas africanos durante o curso?

##### Roteiro de entrevista – Professora

- Em que línguas e em que situações você se comunicava com os alunos africanos em sala de aula?  
(Você tem alguma proficiência nas línguas dos alunos do curso?)
- Você sentiu dificuldade para interagir com os africanos durante o curso? Em que momentos?