

INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS. CONTEXTOS POLONO-BRASILEIROS

Interculturality in Language Teaching. Polish-Brazilian Contexts

Iwona JANOWSKA

Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska
Universidade Iaguelônica, Cracóvia, Polônia
iwona.janowska@uj.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

RESUMO: A abordagem intercultural surgiu no ensino de línguas no fim do século XX, como resultado de mudanças socioeconômicas que levaram a transformações na educação. A noção de que percebe a cultura estrangeira através do prisma da cultura nativa influenciou o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e passou-se a dar importância a ambas as culturas. Essa espécie de “diálogo entre culturas” resulta na criação de uma “terceira cultura” que se torna o espaço de atuação de professores e alunos. Encontrar-se em um espaço de interculturalidade é um desafio árduo para ambas as partes envolvidas no processo didático. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural exige – além de conhecimentos linguísticos – que o professor desempenhe o papel de mediador cultural. Papel este que consiste na mediação entre duas culturas e exige usar materiais e técnicas de ensino adequados durante o processo didático visando à preparação dos aprendizes, para que eles observem as semelhanças e diferenças, percebam de forma objetiva a própria cultura e a cultura estrangeira, conscientizando-se da alteridade. Este artigo discute a essência da abordagem intercultural, bem como os objetivos e a especificidade de uma didática intercultural. As considerações teóricas aqui apresentadas trazem respostas para perguntas, como: Por que se deve ensinar com base na abordagem intercultural? Com a ajuda de que tipo de materiais e métodos? Quais procedimentos o professor-mediador deve pôr em prática? As propostas de soluções práticas no campo do ensino intercultural se adéquam ao contexto do ensino de polonês para brasileiros. **PALAVRAS-CHAVE:** multilinguismo; multiculturalismo; abordagem intercultural; ensino e aprendizagem de línguas; competências interculturais.

ABSTRACT: An intercultural approach emerged in foreign languages teaching at the end of the 20th century as a result of global socio-economic changes and related transformations in education. The realiza-

tion that a foreign culture is perceived through the prism of the native culture caused teaching and learning foreign languages to start attach importance to both. This kind of “dialogue of cultures” leads to the creation of a “third culture”, which becomes the area of activity for teachers and students. Moving in the intercultural zone is a difficult challenge for both parties in the teaching process. Developing competence in intercultural communication requires that the teacher – in addition to possessing language skills – plays the role of cultural mediator, and to use appropriate materials and teaching techniques during the teaching process to prepare learners for observing similarities and differences, to look objectively at their own and foreign culture, to become aware of otherness. This article discusses the essence of the intercultural approach as well as the goals and specificity of intercultural didactics. In the presented theoretical considerations, one can find answers to the questions: why should one teach in the spirit of intercultural approach? What materials and procedures should the teacher-mediator use? Proposals for practical solutions in the field of intercultural teaching fit into the context of teaching Polish to Brazilians. **KEYWORDS:** multilingualism; multiculturalism; intercultural approach; language learning and teaching; intercultural skills.

STRESZCZENIE: Podejście międzykulturowe pojawiło się w dydaktyce języków obcych pod koniec XX wieku w wyniku przemian społeczno-ekonomicznych na świecie i związanych z nimi przeobrażeniami w edukacji. Uświadomienie sobie, iż obca kultura jest postrzegana przez pryzmat rodzimej spowodowało, że w nauczaniu i uczeniu się języków obcych zaczęto przywiązywać wagę zarówno do jednej, jak i do drugiej. Ten swoisty „dialog kultur” prowadzi do powstania „trzeciej kultury”, która staje się terenem działań nauczycieli i uczniów. Poruszanie się w strefie interkulturowej to trudne wyzwanie dla obu partnerów procesu dydaktycznego. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej wymaga od nauczyciela – poza znajomością języka – wcielenia się w rolę mediatora kulturowego. Polega ona na pośredniczeniu między dwiema kulturami, a także stosowaniu w trakcie procesu dydaktycznego odpowiednich materiałów oraz technik nauczania, mających na celu przygotowanie uczących się do obserwacji podobieństw i różnic, do obiektywnego spojrzenia na własną i obcą kulturę, do uświadomienia sobie inności. Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule jest istota podejścia interkulturowego oraz cele i specyfika dydaktyki międzykulturowej. W przedstawionych rozważaniach o charakterze teoretycznym można znaleźć odpowiedzi na pytania: dlaczego należy nauczać w duchu podejścia interkulturowego, jakie materiały i procedury powinien stosować nauczyciel-mediator. Propo-

zycje praktycznych rozwiązań w obszarze nauczania międzykulturowego wpisują się w kontekst nauczania języka polskiego Brazylijczyków. **SŁOWA KLUCZOWE:** wielojęzyczność, wielokulturowość, podejście interkulturowe, nauczanie / uczenie się języków, kompetencje międzykulturowe.

INTRODUÇÃO

A sociedade moderna é uma sociedade multicultural. Nela já não existem mais grupos homogêneos, que não entrem em contato com outros grupos ou cujos membros não possuam nenhuma ligação com membros de outros povos. Muitas sociedades surgiram, tal como no caso do Brasil, devido à chegada de migrantes, à miscigenação da população, à convivência em comum e à assimilação de modos de vida, rituais e sistemas de valores culturais diferentes.

A interculturalidade configura um aspecto importante na construção da cidadania e da identidade coletiva. A mobilidade geográfica e o estabelecimento de contatos são elementos fundamentais na criação desse espaço intercultural. Por esta razão, as instituições de ensino devem elaborar programas, métodos e técnicas de ensino com objetivo de criar uma zona de conhecimento e compreensão mútua e que visem a transformar as relações interpessoais multiculturais em relações interculturais. O professor, que nem sempre se encontra devidamente preparado para atuar nessa realidade de constante mudança, desempenha um papel importante nesse processo, ainda que muito frequentemente não esteja ciente de seu novo papel – o de mediador.

O objeto das reflexões aqui apresentadas é a essência da abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como seus objetivos e particularidades. As propostas aqui expostas oferecem respostas às perguntas: Por que se deve ensinar com base na abordagem intercultural? Com o auxílio de quais materiais e técnicas? Quais procedimentos devem ser adotados pelo professor? As reflexões de caráter prático se adequam e fazem parte do contexto do ensino de polonês para brasileiros.

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

A abordagem intercultural surgiu na década de setenta do século XX, no contexto das migrações europeias e do processo de educação dos filhos de imigrantes delas decorrente. Os trabalhos realizados pelo Conselho da Europa na área da migração e educação fomentaram a criação de uma política que permitiu o reconhecimento da

multiplicidade cultural como uma forma de riqueza e não como ameaça ou dificuldade. A interculturalidade deixou então de fazer parte apenas do contexto migratório. Passou a ser observada como atividade pedagógica consciente, que tem como objetivo possibilitar aos aprendizes se distanciarem de uma visão monolítica de cultura e aceitarem a multiplicidade e a diversidade cultural (CHAVEZ; FAVIER; PÉLISSIER, 2012, p. 15).

Do ensino da cultura à abordagem intercultural

Na abordagem comunicativa, cujo principal objetivo era a formação da competência comunicativa dos aprendizes, a cultura era compreendida como um sistema de valores, comportamentos e regras de conduta social pelas quais grupos e indivíduos se orientam. O componente cultural passou a ser parte da competência comunicativa e indicar um conhecimento sobre a cultura-alvo, o qual nos permite prever possíveis desentendimentos e assim evitar interrupções no processo de comunicação, além de esclarecer situações de conflito. Ele foi ganhando mais e mais importância, e os problemas que surgem como resultado do encontro de línguas e culturas diversas passaram a receber cada vez mais atenção. Tendo como objetivo a conquista de uma competência comunicativa próxima daquela da qual desfruta um falante nativo, a abordagem comunicativa se concentrava, sobretudo, nos elementos culturais do país da língua ensinada.

Por sua vez, na abordagem intercultural, difundida nos anos noventa do século passado, o ensino/aprendizagem de línguas não envolve apenas uma, mas sim duas culturas: a cultura nativa e a cultura-alvo.

Ganha cada vez mais relevância a tese de que a função da comunicação linguística não é somente a transmissão de informações, mas também a construção da própria identidade. (...) São de suma importância (aqui) as comparações entre a cultura nativa e a alvo, cujo objetivo é o desenvolvimento, nos aprendizes, de uma atitude reflexiva em relação à própria cultura e o abandono de visões etnocêntricas em prol do relativismo cultural. O aprendiz deve ser preparado para desempenhar um papel de mediador entre culturas (BANDURA, 2007, p. 50).¹

¹ No original: „Nabiera znaczenia teza, że funkcją komunikacji językowej jest nie tylko przekaz informacji, ale także konstruowanie własnej tożsamości. (...) Dużą rolę odgrywają porównania między kulturą docelową i rodzimą, których celem jest rozwijanie w uczniach postawy refleksyjnej w stosunku do własnej kultury oraz odchodzenie od poglądów etnocentrycznych w stronę relatywizmu kulturowego. Uczeń ma zostać przygotowany do pełnienia roli mediacyjnej między kulturami”

A interculturalidade é definida como um processo dinâmico de troca entre culturas diferentes. Assim compreendida, ela é um conceito relativamente novo. Por outro lado, no que se refere à sua presença objetiva na sociedade – ela é um fato. Sempre fomos membros de grupos culturais heterogêneos e nossos contatos e trocas ocorreram por meio do comércio, de conquistas ou da colonização – e o termo “interculturalidade” abre aqui uma nova perspectiva, a de “pontos de vista que se entrecruzam”. Partindo do princípio de que existe diferença cultural, esta já não é mais vista como ameaça, mas sim como mútuo enriquecimento cultural. Só se pode falar de interculturalidade quando ocorre troca, encontro e partilha. Ela não é o conteúdo ensinado, mas sim a atuação com o objetivo de criar pontes e laços entre as culturas. Diferentemente da multiculturalidade, que implica a existência de todo um mosaico de culturas, a interculturalidade é dinâmica, ela é o processo de aceitação e compreensão das identidades culturais. A abordagem intercultural consiste, portanto, em ir além do simples conhecimento de outro grupo cultural, é construir pontes entre culturas com o objetivo de troca e enriquecimento mútuo (CHAVEZ; FAVIER; PÉLISSIER; 2012, p. 15; JANOWSKA; BODZIOCH, 2016).

A competência comunicativa intercultural

O Conselho da Europa apoia uma política educacional e linguística que vise à compreensão mútua e à tolerância na Europa, tão diversa tanto cultural quanto linguisticamente. Esta política, descrita no *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (2001, doravante QECR), promove o aprendizado e o conhecimento de múltiplas línguas e culturas. Esta publicação marcou de modo decisivo a didática de línguas estrangeiras. Desde o seu surgimento, ela tem influenciado o processo de aprendizagem, ensino e avaliação como um todo, tanto em instituições de educação europeias, quanto em instituições que se encontram além das fronteiras da Europa.

Os autores do QECR referem-se à abordagem intercultural desde as primeiras páginas do documento e a veem como aquilo que contribui diretamente para o desenvolvimento pessoal delineado para o aprendiz:

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do estudante no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (QUADRO..., 2001, p. 19).

De acordo com o QECR, aprender um idioma é desenvolver competências comunicativas e competências gerais que podem ser direcionadas para a perspectiva intercultural. Quatro são os tipos de competências que se relacionam diretamente com a *competência intercultural*. São elas:

- *savoir*: conhecimento proveniente do entrecruzamento de pontos de vista;
- *savoir-être*: atitudes, isto é, a relativização de seu sistema de referências culturais, abertura para a alteridade, abandono da posição de centro das atenções;
- *savoir-faire*: capacidade de estabelecer contatos e relações entre culturas, atuação como mediador cultural, resolução de mal-entendidos entre culturas, reflexão sobre sua própria cultura etc.;
- *savoir-apprendre*: mobilização do conhecimento adquirido com o objetivo de descobrir novas experiências, comportamentos, sistemas de valores e crenças (Vide QECR, 2001).

Além da sensibilidade intercultural, do conhecimento sociocultural e de mundo, no QECR, entre as capacidades práticas, encontram-se as *capacidades interculturais*. O documento as coloca entre as competências gerais, no campo da competência de realização que, ao contrário dos conhecimentos declarativos, não consiste na aquisição de conhecimento, mas sim na conexão direta com as habilidades que possibilitam ao aprendiz atuar de maneira eficaz. As capacidades interculturais são:

a capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer contato com pessoas 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. (QECR, 2001, p. 151).

Estas capacidades constituem o núcleo da competência de comunicação intercultural, sendo que seu desenvolvimento é um dos principais objetivos do ensino de línguas.

Objetivos e essência da abordagem intercultural na formação linguística

No ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro, o contato entre dois sistemas linguísticos invariavelmente acarreta o encontro de duas culturas igualmente distintas

transmitidas por meio da língua. O aprendizado de uma língua estrangeira é a aquisição de uma nova cultura, de modos de vida e de pensar, de atitudes, de lógicas, é adentrar a um novo mundo, é compreender comportamentos de pessoas de uma herança cultural diferente, é expandir o conhecimento além dos próprios padrões de raciocínio.

A língua e a cultura estão intrinsecamente correlacionadas: a língua é um componente da cultura de uma dada sociedade e uma ferramenta com a ajuda da qual o indivíduo verbaliza sua visão de mundo. A língua carrega em si todos os elementos e marcos da cultura, por meio das palavras se pode desvendar os valores de povos e comunidades. A língua é a concretização do modo de pensar e reflete modos de perceber o mundo, assim como a história dos povos, seus valores e aquilo que produziram.

É justamente no âmbito das interações entre a cultura do aprendiz e a cultura veiculada pelo idioma estrangeiro que surge o conceito de interculturalidade. Ensinar uma língua estrangeira significa possibilitar que os aprendizes conheçam novos sistemas de significados e de valores que estão associados a este processo, proporcionando-lhes ao mesmo tempo a oportunidade de adquirirem novas competências e de refletirem acerca de seu próprio sistema cultural.

O ensino intercultural se baseia na cultura nativa do aprendiz. Trata-se de reconhecer os valores desta cultura para iniciar um processo de descentralização. Os aprendizes da língua estrangeira são estimulados a olhar de maneira crítica e objetiva para sua própria cultura, uma vez que alguns têm a tendência de idealizá-la, de se apegar somente a ela, rejeitando, assim, a outra. Mas, por meio do encontro com outra cultura, os aprendizes se conscientizam plenamente de sua identidade e atualizam seu conhecimento sobre sua própria cultura.

O aprendiz desenvolve em si outra concepção de mundo, com base naquilo que já conhece graças à sua herança cultural, tendo em vista que não é possível iniciar o estudo de uma cultura estrangeira sem possuir algum conhecimento cultural. Sua língua materna já contém a primeira cultura. O contato, por intermédio da língua, com uma pessoa que representa outra cultura pode levar a uma relativização das práticas sociais, convicções e crenças. Partindo dessa perspectiva, é importante que o aprendiz seja capaz de ir além de seu próprio sistema de valores (o que não significa abrir mão dele), para poder adotar um novo. A abordagem intercultural consiste principalmente em ajudar os aprendizes a identificar e assimilar estas características culturais que lhes darão acesso ao mundo do outro, à sua história, modo de pensar, símbolos e valores. A formação de capacidades interculturais não se dá por meio da transmissão de conhecimento, nem pela mimetização de comportamentos, mas sim pelo exercício e pela experimentação, habituando o aprendiz

a olhar a partir de outra perspectiva.

A abordagem intercultural, juntamente com os métodos e técnicas de ensino que surgiram graças a ela, motivam-nos a refletir sobre nós mesmos, sobre nosso vínculo com uma dada cultura e nossos sistemas de valores. O seu objetivo é a criação de uma identidade na relação com a diferença. Por um lado, trata-se de aceitar a diversidade de pontos de vista, de se expor a outras perspectivas e entender modos de vida diferentes, por outro, trata-se de se conscientizar, de se dar conta de que não estamos condicionados a pertencermos a uma dada cultura. E o responsável pela formação dessas posturas é o professor.

O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO MEDIADOR INTER-CULTURAL

Em consequência das mudanças socioeconômicas no mundo, as funções do professor e sua relação com os alunos vêm mudando e evoluindo. Com o advento da abordagem comunicativa, o professor se tornou o organizador do trabalho dos alunos, agora corresponsáveis pelo seu processo de educação. Na abordagem intercultural, ele desempenha a função de mediador. O professor mediador ajuda o estudante a progredir, prevendo situações e dificuldades até então desconhecidas. Sua função já não se limita mais a repassar conhecimento, mas consiste em auxiliar a encontrar maneiras de transpor barreiras que surgem ao transitar em um novo ambiente cultural ou social. O professor se torna um “veículo da cultura”, auxiliando assim o aluno a desvendar melhor o Outro e a decifrar a cultura do país que o recebe.

Entre culturas

No que se refere às características das competências do professor na abordagem intercultural, vale a pena dedicar um pouco de atenção para um espaço específico de sua atuação. No presente artigo é frequentemente utilizada a expressão “ensino/formação intercultural”. Vale observar que a versão equivalente em polonês, “*nauczanie/kształcenie międzykulturowe*”, empregada por exemplo por Elżbieta Zawadzka (2004), sugere que estamos lidando aqui com algo intermediário, com uma “nova” cultura situada **entre** (*między*) duas culturas que de fato existem: a cultura nativa e a cultura estrangeira. Claire Kramsch utiliza o termo “terceiro lugar” (*third place*), que por sua vez significa uma nova perspectiva, uma identidade que todos criamos para nós individualmente. Ela é

indispensável para compreender e olhar objetivamente para a cultura nativa e a cultura estrangeira (KRAMSCH, 1996). O diálogo entre duas culturas diferentes consiste, pois, na criação da assim chamada “terceira cultura”. E esta não é nem a cultura nativa, nem a cultura estrangeira, mas sim algo intermediário, composto de elementos provenientes de ambas as culturas.

Jolanta Zajac cunhou um nome original para esse fenômeno. Em suas palavras: “a tarefa do mediador é, portanto, criar uma certa ‘zona franca’, cujos limites são constantemente definidos pelos participantes de uma dada situação” (ZAJAC, 2012, p. 17)². É justamente esta área, situada entre a cultura nativa e a cultura-alvo, essa “terceira cultura”, que é o espaço de atuação não apenas do professor, mas também dos aprendizes. Elżbieta Zawadzka, já citada anteriormente, destaca uma importante categoria na educação intercultural: a “zona fronteira”, que designa o “entre-lugar”, compreendido não apenas em termos de território, mas também em termos de conteúdo e de interação – como zona de fronteira na formação de base multicultural dos indivíduos, como zona de fronteira nos contatos interpessoais (ZAWADZKA, 2004, p. 216)³.

O papel e as competências do professor mediador

Durante as aulas de língua, em que a cultura do aprendiz e a cultura trazida pela língua que se aprende entram em contato, a missão do professor é criar as condições para otimizar o desenvolvimento de seus alunos nas esferas afetiva, cognitiva e cultural. Esta confrontação das diferenças, assim como a utilização delas no decorrer das aulas, é uma tarefa importante e desafiadora. O professor assume o papel de mediador intercultural. Não se trata aqui de apresentar uma imagem positiva ou negativa do país estrangeiro e de seus habitantes, mas sim de despertar o interesse e uma abertura de pensamento nos aprendizes para que não desvalorizem ou superestimem sua própria cultura. Para atingir este objetivo, o professor deve estimular em seu público a paixão pelas línguas, o desejo de conhecer os outros e de se emancipar, remetendo-se aos princípios e valores transpostos por meio do idioma adquirido.

² No original: „zadanie mediatora polega zatem na wykreowaniu pewnej »strefy wolnościowej«, której zakres jest każdorazowo ustalany pomiędzy uczestnikami danej sytuacji”.

³ No original: „pogranicze” oznaczające „obszar pomiędzy”, rozumiany nie tylko terytorialnie, ale także treściowo i interakcyjnie – jako pogranicze kształtowania jednostek na podstawie wielokulturowej, jako pogranicze kontaktów ludzi”

O professor não pode traçar como meta conhecer todos os aspectos das culturas estrangeiras em seus pormenores. Seu trabalho consiste principalmente em observar e analisar de que maneira o aprendiz reage ao outro e em motivá-lo a assumir o papel de observador atento das diferenças culturais, para assim poder se preparar melhor para lidar com aquilo que é diferente no outro. A tarefa do professor é ajudar os aprendizes a esclarecerem seus posicionamentos não muito bem formulados e elucidados, eliminar os estereótipos e preconceitos, refletir sobre os métodos com a ajuda dos quais ele desenvolverá a sensibilidade cultural de seus alunos e os ajudará a se orientarem em situações problemáticas.

No contexto das reflexões acima apresentadas surge a pergunta se o professor mediador deve possuir uma formação específica para poder desempenhar sua função plenamente. Não se trata aqui, entretanto, de uma questão de formação profissional. A consciência da importância da dimensão intercultural consiste na *compreensão* de que estamos lidando com uma certa visão de ensino e aprendizagem de línguas que vai além da simples aquisição de competência em relação a uma língua, com o adicional de uma certa dose de conhecimento a respeito do país da língua-alvo (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 36). A competência intercultural não é o conhecimento de fatos sobre um dado país ou sua literatura. Paralelamente às habilidades puramente linguísticas, os professores precisam munir os aprendizes de uma competência que lhes permitirá manter relações com pessoas de um círculo cultural diferente. Por este motivo, a prioridade é a organização das aulas e a aplicação de métodos e técnicas para que os aprendizes desenvolvam novos pontos de vista e senso crítico, além de uma nova maneira de se engajar na comunicação. Trata-se, acima de tudo, de desenvolver neles as habilidades de se comunicar em grupo, de lhes possibilitar a criação de vínculos pessoais. O professor deve procurar materiais novos que incentivem os aprendizes a realizar descobertas, análises e esclarecimentos de fatos.

Resumindo: aquilo que os professores de línguas, com o objetivo de transmitir a dimensão intercultural, necessitam não é a constante expansão do conhecimento a respeito de países e culturas, mas sim a capacidade de criar condições na sala de aula para que seus alunos se envolvam de maneira pessoal, tanto no campo intelectual quanto no campo emocional. Este tipo de competência didática é adquirido principalmente através da prática e reflexão sobre experiências adquiridas.

A FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A formação de competências interculturais consiste em uma mudança de postura: em vez de rejeitar uma cultura, passa-se a aceitar a riqueza cultural. O que não é um processo fácil, mas possível de ser realizado. Por isto, apresento em seguida que tipo de materiais e ferramentas podem ajudar o professor a atingir este objetivo de maneira efetiva e que estratégias irão, de fato, auxiliá-lo no desenvolvimento das competências interculturais.

Materiais e ferramentas

De modo geral, os livros didáticos de línguas estrangeiras são elaborados tendo em vista uma formação em paralelo das competências linguísticas e culturais. Não carecem de uma abordagem crítica da cultura-alvo (por exemplo: não abordam somente os aspectos positivos de uma dada sociedade, deixando de lado os seus aspectos negativos). Creio que não seja necessário acrescentar que outros textos não provenientes do livro didático, além de outros materiais autênticos (sejam eles áudio ou iconográfico), também servem como fonte de informação sobre a cultura estrangeira. A internet é, com toda certeza, uma fonte inesgotável de materiais indispensáveis para a concretização dos objetivos interculturais em todo tipo de contexto didático; resta apenas a questão de selecionar adequadamente o material.

No que diz respeito à utilização de materiais autênticos, o professor deve atentar para a devida compreensão do contexto e das intenções do seu autor ou seus autores. Também é de suma importância que esses materiais provenham de diversas fontes e que apresentem pontos de vista diferentes, o que possibilita a comparação entre eles e uma análise crítica. O processo de ensino baseado em tais materiais consiste principalmente na sua compreensão e em seguida, na elaboração de respostas orais e/ou por escrito. Contudo, o objetivo principal do trabalho com estes materiais continua sendo o desenvolvimento do pensamento crítico e, em menor grau, a assimilação das informações apresentadas.

Os materiais selecionados devem ser variados no que diz respeito ao seu conteúdo e aos aspectos da vida social neles abordados. É importante que eles apresentem diversos registros linguísticos, diversos comportamentos, reações, modos de pensar e visões de mundo. Devem ser materiais nos quais uma dada pessoa expresse seus pensamentos e ideias (entrevistas, diários, contos de caráter pessoal etc.). Outro grupo de materiais

engloba aqueles dirigidos explicitamente aos aprendizes/usuários da língua (materiais publicitários, textos literários, artigos de jornal, cartas de leitores etc.). Já um terceiro tipo de material didático são os “veículos” de conhecimento de uma dada cultura: guias turísticos, catálogos de agências de viagens, livros de culinária, livros-texto, por exemplo, de história e, por fim, aqueles materiais que provoquem riso, com efeito cômico ou provocante: imagens, quadros, desenhos, charges, fotos, caricaturas, músicas, poemas.

Estratégias e metodologia

O desenvolvimento da competência intercultural é um processo composto de diversas etapas, que podem ser apresentadas de acordo com o seguinte esquema de atuação:

- o despertar da confiança – os aprendizes devem compreender que os Outros são como eles;
- a relativização da convicção do que é positivo e negativo;
- a descoberta de diferenças;
- o surgimento de reflexões (às vezes como resultado de um conflito ou dúvida) a respeito do Outro e de si próprio.;
- a apropriação de estratégias comunicativas e de alguns valores da cultura-alvo.

O professor pode fazer uso de certas técnicas durante este processo, específicas para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural. A literatura em língua polonesa na área de didática de línguas estrangeiras tem em Ewa Bandura uma das poucas autoras a mencionar técnicas de ensino intercultural (BANDURA, 2007, p. 48-49). Apresento abaixo uma seleção das técnicas mais frequentemente aplicadas na prática pedagógica:

- digressão cultural – um comentário espontâneo, menção não previamente planejada por parte do professor sobre um dado aspecto cultural que esteja relacionado ao tema da aula;
- assimilador cultural – familiarização dos aprendizes com um texto sobre falhas no processo de comunicação causadas por diferenças culturais e, em seguida, a escolha da interpretação adequada dentro de uma série de respostas possíveis;
- cápsula cultural – descrição de um elemento específico da cultura da língua-alvo e sua comparação (na forma de um debate) com a cultura dos aprendizes;
- *cluster* cultural – uma forma de cápsula cultural incrementada por exercícios complementares que desenvolvam a competência comunicativa intercultural;

- *culturograma* – uma apresentação breve e concisa das diferenças culturais juntamente com o estudo do vocabulário a elas relacionado.
- incidente crítico – análise de um caso de desentendimento cultural, tomando como ponto de partida as diferenças culturais e buscando um padrão de comportamento a fim de evitar esse desentendimento;
- indicação de correlações entre a cultura e língua – análise de provérbios, expressões idiomáticas, superstições, anedotas, etc.;
- microtexto – escuta em grupo de um texto oral que aborde de maneira direta um dado aspecto cultural e uso dele na forma de ditado após uma avaliação prévia do nível de compreensão dos aprendizes;
- *cultomix* – análise de fotografias, desenhos ou revistas em quadrinhos que se refiram a diferenças e semelhanças culturais;
- minipeça teatral – realização de cenas típicas de outra cultura ou relacionadas a mal-entendidos entre culturas.

Como se pode facilmente constatar, o trabalho focado na formação da capacidade intercultural é algo complexo e multifacetado. Seu objetivo é o de garantir certo conhecimento sobre outras culturas (padrões comportamentais, normas e valores), a percepção das semelhanças e diferenças entre a cultura nativa e a cultura-alvo, a conscientização da existência de estereótipos, bem como o desenvolvimento de uma série de habilidades, como, observar e analisar fenômenos culturais, abster-se de fazer julgamentos de valor e ser capaz de lidar com situações de mal-entendido de natureza intercultural.

INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA POLONESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. PONTOS DE CONTATO POLONO-BRASILEIROS

A dimensão intercultural na formação em línguas, nos dias de hoje, deve ser considerada amplamente, pois o contato entre dois sistemas linguísticos acarreta interações de, no mínimo, dois sistemas culturais, às vezes bastante distantes e diferentes entre si. Além disso, a abordagem intercultural vem ganhando uma importância excepcional na perspectiva da didática das línguas estrangeiras em um meio diverso e multicultural como o Brasil. O ensino/aprendizagem de um idioma e cultura, além de ser um processo de constante reorganização e reconstrução de concepções do aprendiz a respeito da cultura-alvo, consiste também no desvendar de peculiaridades de sua própria cultura e de culturas por ele herdadas.

Por meio do uso de materiais, ferramentas e técnicas adequadas, o professor, consciente da diversidade linguístico-cultural de seus alunos, é capaz de desenvolver as competências interculturais de seu público. Tendo em vista as bases teóricas da abordagem intercultural, além da especificidade do ensino de polonês no Brasil, apresento abaixo propostas didáticas que possibilitam o desenvolvimento das competências interculturais dos aprendizes de polonês como língua estrangeira nesse país. Valendo-se de diversas técnicas para o desenvolvimento da competência intercultural, me concentrarei nos costumes e cerimônias tradicionais, bem como em padrões comportamentais de representantes da cultura polonesa e brasileira.

Costumes e cerimônias

Como mencionado acima, utilizam-se materiais didáticos de diversos tipos no ensino intercultural. Um deles pode ser o texto literário, que traz consigo a riqueza do idioma, uma multiplicidade de interpretações, sensações e emoções. Selecionado de maneira adequada, ele pode apresentar também os costumes de uma dada sociedade, sua visão de mundo, seus valores e credos.

Abaixo, apresento minha proposta de trabalho com base em um texto de Dorota Terakowska (CHMIEL *et al.*, 2009) que, com o emprego das técnicas devidas, possibilita a formação da competência comunicativa intercultural. O texto está repleto de elementos da cultura polonesa, apresentados de maneira direta ou implícita; alguns deles são conhecidos pelos brasileiros de ascendência polonesa ou ucraniana. Por isto, o papel do professor é tão essencial – o papel de mediador, cuja tarefa é não apenas preparar os alunos para a recepção linguística do texto, mas também esclarecer certas sutilezas e peculiaridades culturais.

Nível de conhecimento linguístico: B 1.2

Grupo alvo: Aprendizes adolescentes e adultos.

Objetivos:

- desenvolver as atividades linguísticas receptivas;
- desenvolver as atividades linguísticas de mediação;
- adquirir conhecimento sobre a cultura polonesa (comportamentos, normas e valores);
- perceber as semelhanças e diferenças entre a cultura nativa e a cultura-alvo;
- tomar consciência da existência de diferenças e estereótipos;

- desenvolver a observação e a análise de fenômenos culturais.

Técnicas de ensino: cápsula cultural, *cluster* cultural, *culturograma*.

Forma de realização: trabalho individual e em grupos.

O quinto prato

Passei quando muito com um seis no meu inesperado teste de caridade no Natal. Pois é, de fato são nossos filhos que nos causam as maiores preocupações, e são eles também os primeiros a trazer à tona nossas imperfeições.

Todo ano, na noite de Natal, quando minhas filhas já haviam posto a mesa, eu as lembrava com um ar todo solene:

– Não se esqueçam do tradicional prato vazio para o convidado inesperado! Sempre pode aparecer alguém solitário, triste e o Natal é a celebração do amor ao próximo!

– Está bem – respondiam e colocavam cinco pratos a mesa: para sua mamãe, seu papai, para si mesmas e para este alguém.

Sejamos sinceros, o quinto prato sempre ficou vazio. Ficava lá, como um lindo símbolo. Tudo indicava que naquele ano de 1986 as coisas se passariam como em todos os outros anos, afinal de contas, por que é que algo haveria de mudar? Que estranho se atreveria a bater à porta de alguém na véspera de Natal, uma noite tão reservada para ser comemorada na intimidade da família? (...)

Katarzyna já havia terminado de pôr a mesa, meu marido havia temperado cuidadosamente o repolho, os *pierogis* já estavam quase prontos, só a Małgorzata havia sumido. Ela tinha ficado de dar uma voltinha com o cachorro, que estava deitado debaixo da mesa e nada de ela dar as caras. Assim que os *pierogis* terminaram de cozinhar, alguém bateu à porta.

– Numa hora dessas?! – enfureceu-se meu marido.

– Que vá para o inferno! – eu disse com emoção.

– Isso mesmo – Katarzyna concordou, acenando com a cabeça e abrindo a porta.

Lá estava Małgorzata com um sorriso de orelha a orelha e, ao seu lado... uma velhinha assustada;

– Quem é esta? – perguntaram, sussurrando em pânico, meu marido e minha filha mais velha.

– Exato, quem é esta? – repeti, mas Małgorzata já havia empurrado a desconhecida para dentro da casa, ajudando-a a tirar o seu lenço grosso, seu sobretudo e dois suéteres.

– Os sapatos também, porque se não ainda acabo sujando o chão todo – disse a velhinha, apontando para suas galochas.

– Um momentinho – exclamei furiosa – Małgorzata, quem é esta senhora?
– É a senhora do quinto prato! – replicou ela cheia de entusiasmo.
– Do quinto prato? – repetiu meu marido, como quem estava começando a entender o que estava acontecendo.

– Mas o quinto prato fica sempre vazio! – replicou prontamente minha filha mais velha.

– Porque ninguém nunca aparece – retrucou Małgorzata rapidamente (...).

Senti que eu estava fervendo de raiva assim como a água dos *pierogis*. Quando meu marido e minha filha Katarzyna, igualmente confusos e sem saber o que dizer, levaram a velhinha para a sala, eu chamei Małgorzata até a cozinha.

– Mas pelo amor de Deus, o que é isto? – esbravejei – Você traz para dentro de casa uma pessoa que você nem conhece, alguém que pode ser até mesmo uma ladra? E ainda mais na ceia do Natal?! Você endoideceu, foi?

– Mas, e o quinto prato... – disse baixinho e toda sem jeito Małgorzata – Você sempre dizia que ele está à espera de alguém solitário e triste, e esta velhinha realmente está solitária e triste! Eu a peguei emprestada da casa de repouso só para a gente.

– Pegou emprestada?! Meu Jesus Cristo... – disse cheia de raiva, mas... me calei em seguida. De repente, me dei conta de que daqui a algumas horas, à meia-noite, meu cachorro e meus dois gatos iriam começar a falar que nem gente e quem está latindo e rosnando aqui era eu! Rosnando por causa do quinto prato, sobre o qual sempre falo tanto durante a cerimônia de Natal! Respirei fundo e disse – Jesus do céu... você fez bem!

Durante a divisão do *oplatek*, a velhinha nos contou sobre suas duas filhas e seu filho, que estão dividindo o *oplatek* em algum lugar, mas não gostam de ter nenhum velhinho à mesa, nem dos seus nem dos outros. Na hora do *barszcz*, ficamos sabendo de como o Natal era comemorado antigamente no leste da Polônia, onde dezesseis pessoas, de quatro gerações diferentes, reuniam-se à mesa. Na hora de comer o peixe, descobrimos que a velhinha tinha sido professora, mas “sempre chega o dia em que tanto seus filhos quanto os filhos dos outros deixam de precisar de você”.

– Mas como assim? A gente não conta? – exclamou Małgorzata, e de uma maneira estranha me senti mais contente. Quando o repolho foi servido, a velhinha nos contou sobre seu marido que já tinha falecido (“estava sempre correndo atrás de outras mulheres, mas pelo menos eu nunca me entediava com ele”) e na hora do *sernik*, a torta de sobremesa, ela pediu quatro pedaços a mais para suas vizinhas e colegas de quarto que ninguém havia pegado emprestado.

Mais tarde, quando minhas filhas levaram a velhinha para sua casa, meu marido estava lavando a louça, meu cachorro e meus dois gatos conversavam discretamente,

falando que nem gente, eu parei para refletir sobre esse teste surpresa de caridade, no qual tirei no máximo um seis e sobre este limite entre o amor ao próximo na teoria e na prática. Porque, afinal de contas, é muito fácil colocar o quinto prato à mesa e contar com o fato de que ele permanecerá como um símbolo agradável e reconfortante, porém vazio.

Texto original em polonês:

Piąty talerz

Mój niespodziewany wigilijny test na człowieczeństwo zdałam najwyżej na tróję. To niestety prawda, że największe kłopoty sprawiają własne dzieci i to one najszybciej obnażają naszą niedoskonałość.

Co roku, w Boże Narodzenie, gdy córki nakrywały stół, przypominałam ze szlachetnym patosem:

– Pamiętajcie o tradycyjnym pustym talerzu dla niespodziewanego gościa! Zawsze może zjawić się ktoś samotny i nieszczęśliwy, a Boże Narodzenie to święta miłości bliźniego!

– Aha – mówiły ze zrozumieniem i stawiały pięć nakryć: dla mamy, taty, dla siebie i tego kogoś.

Powiedzmy sobie szczerze, że piąty talerz zawsze był pusty. Ot, ładny symbol. Tamtego roku, 1986, zanosilo się, że będzie tak samo, bo jakżeby inaczej? Kto obcy ośmieliłby się zapukać do czyichś drzwi w wigilijny wieczór, zastrzeżony dla rodzinnej intymności? (...)

Kaśka już nakryła stół, mąż precyzyjnie doprawił kapustę, uszka kończyły się gotować, ale gdzieś znikła Małgośka. Miała tylko wyskoczyć z psem, tymczasem pies leżał pod stołem, a Małgośki nie było. Uszka akurat doszły, gdy ktoś zapukał do drzwi.

– W takim momencie?! – wkurzył się mąż.

– Niech to szlag! – powiedziałam z uczuciem.

– Niech, przytaknęła Kaśka i otworzyła drzwi. W progu stała szeroko roześmiana Małgośka i... obca, spłoszona staruszka.

– Kto to? – spytali panicznym szeptem mąż i starsza córka.

– Właśnie, kto? – powtórzyłam, ale Małgosia już wpychała nieznaną do mieszkania, rozbierając ją z grubej chusty, starego palta i dwóch swetrów.

– Jeszcze buty, bo nabłocę – powiedziała staruszka, wyciągając nogę w wielkim filcaku.

- Chwileczkę! – zawołałam z radosną furią. – Małgosiu, kim jest ta Pani?
- Pani jest do piątego talerza! – odparła z entuzjazmem Małgośka.
- Do piątego talerza? – powtórzył z błyskiem zrozumienia mąż.
- Ale piąty talerz zawsze jest pusty! – zawołała przytomnie starsza córka.
- Bo czeka – wtrąciła szybko Małgosia (...).

Poczułam, że w środku gotuję się równie energicznie jak uszka, i gdy zdezorientowany mąż i równie oszołomiona Kaśka wprowadzali staruszkę do pokoju, ja pociągnęłam Małgośkę do kuchni.

– Co jest, do licha?! – warknęłam. – Przyprowadzasz do domu obcą osobę, która może nawet być złodziejką? I to kiedy? W wigilijny wieczór?! Czyś ty zwariowała?!

– Ale piąty talerz... – szepnęła bezradnie Małgośka. – Zawsze mówiłaś, że on czeka na kogoś nieszczęśliwego i samotnego, a ta staruszka naprawdę jest samotna i nieszczęśliwa! Wypożyczyłam ją specjalnie dla nas z domu starców!

– Wypożyczyłaś?! Jezusie, Maryjo... – zaczęłam gniewnie i... zamilkłam. Nagłe uświadomiłam sobie, że za kilka godzin, o północy, mój pies i dwa koty zaczną rozmawiać ludzkimi głosami, a ja warczę! Warczę o piąty talerz, o którym tyle rozprawiam, gdy rozpoczyna się ceremonia nakrywania wigilijnego stołu! Wzięłam głęboki oddech i dokończyłam: – Jezusie, Maryjo... no i dobrze zrobiłaś!

Przy opłatkach staruszka opowiedziała o dwóch córkach i synu, którzy gdzieś dzielą się opłatkiem, a przy stole nie lubią mieć żadnych staruszek ani swoich, ani obcych, bo starość psuje im dobry humor. Przy barszczu z uszkami dowiedzieliśmy się, jak kiedyś obchodzono Wigilię na Kresach, gdy do stołu zasiadało szesnaście osób z czterech pokoleń. Przy rybie okazało się, że staruszka była nauczycielką, ale „zawsze przychodzi taki dzień, gdy nie potrzebują cię ani własne, ani cudze dzieci”.

– Jak to, a my? – zawołała Małgosia i w dziwny sposób poczułam się pewniej. Przy kapuście z grzybami staruszka opowiedziała o zmarłym mężu („Uganiał się za kobietami, ale człowiek się z nim nie nudził”), a przy serniku poprosiła o cztery dodatkowe kawałki dla współlokatorek, których nikt nie wypożyczył.

Potem, gdy córki odprowadziły staruszkę, mąż pozmywał naczynia, a pies i dwa koty toczyły dyskretną rozmowę ludzkimi głosami, zamyśliłam się nad niespodziewanym testem na człowieczeństwo, który zdałam najwyżej na tróję, i nad tą dziwną granicą pomiędzy teoretyczną a faktyczną miłością bliźniego. Bo najłatwiej postawić piąty talerz i liczyć na to, że pozostanie wygodnym, ale pustym symbolem.

A atividade com o texto deve ser dividida em três etapas e deve sempre ser iniciada com a preparação dos aprendizes em relação à língua e ao tema. O gênero textual literário pressupõe a presença de um vocabulário complexo e construções gramaticais não tão claros, o que significa que, sem um bom preparo para a compreensão de tais elementos, os objetivos interculturais estipulados não serão atingidos. Na primeira etapa da atividade com o texto, a preparatória, muito frequentemente se recorre a técnicas visuais. A tarefa dos aprendizes pode ser, por exemplo, criar uma descrição detalhada da ilustração de uma mesa de ceia de Natal polonesa, o que possibilita ativar o conhecimento lexical e habilidades linguísticas dos alunos, além de os sensibilizar para a temática do Natal.

Durante e/ou após a leitura é necessário avaliar a compreensão do texto, seja ela de natureza geral, seletiva ou detalhada. Isto pode ser realizado, por exemplo, escolhendo (entre três opções) o título do texto e justificando essa escolha, estabelecendo a correspondência entre títulos e fragmentos específicos do texto, fazendo perguntas a seu respeito ou, ainda, com exercícios de verdadeiro ou falso. As atividades didáticas propostas possibilitam aos aprendizes compreenderem as camadas linguísticas do texto.

A segunda leitura do texto pode ser voltada para a aquisição de informações específicas. Os aprendizes são divididos em grupos responsáveis por extrair informações sobre um dos seguintes temas:

- família, membros da família;
- Natal, atmosfera natalina;
- noite da véspera de Natal e costumes a ela relacionados;
- cozinha tradicional polonesa, pratos da ceia de Natal.
- situação de pessoas de idade avançada na sociedade polonesa;
- a tradição do quinto prato.

Por fim, os aprendizes compartilham as informações por eles reunidas com os demais colegas do mesmo grupo. Esta atividade não apenas lhes permite internalizar certos fatos, mas também lhes dá a chance de fazerem uso de construções linguísticas presentes no texto.

A última etapa da atividade com o texto exige uma atuação linguística. Nesta etapa, o professor pode se servir de uma ou mais técnicas de ensino intercultural: cápsulas culturais, *cluster* cultural e *culturograma*. Abaixo se encontram algumas perguntas que também podem ser úteis nesse processo:

- A noite da véspera de Natal é celebrada de maneira similar no Brasil?
- Quais são os pratos tradicionais no Brasil e quando eles são preparados e servidos?

- No Brasil também podemos encontrar estes rituais simbólicos? Quais são?
- Quais são os feriados mais intensamente comemorados no Brasil?
- Qual sua opinião sobre os costumes poloneses?
- Como é uma família típica no Brasil?
- Qual a situação das pessoas de idade, quem cuida delas?
- O que mais chamou sua atenção nas falas da idosa?
- Por que a mãe tem uma opinião negativa sobre seu próprio comportamento?

Esse tipo de atividade tem como resultado uma troca entre culturas, permite conhecer melhor a vida dos representantes da cultura-alvo, debater em grupo as diferenças e similaridades e, por fim, ajuda a criar um certo tipo de ligação emocional.

Comportamentos

A competência intercultural não é somente o conhecimento histórico e geográfico ou a familiaridade com a realidade social de um país, mas também a cultura do dia a dia. As diferenças comportamentais condicionadas culturalmente e provenientes de fatores psicológico-sociais são de grande peso na formação da competência intercultural. O seu devido reconhecimento, capacidade de interpretação e aplicação configuram as síndromes culturais⁴. Estes fatores têm importância chave na forma, andamento e nível da comunicação entre representantes de diferentes círculos e grupos. A consciência da importância e significado das síndromes culturais, ou a falta dessa consciência, é com frequência o que define a qualidade e a eficiência do processo de comunicação interpessoal.

A noção de tempo e pontualidade é percebida e interpretada de maneiras diferentes a depender da cultura da qual fazemos parte.

As culturas monocrônicas são caracterizadas por uma ligação maior ao conceito de pontualidade e irrevogabilidade dos prazos previamente estabelecidos. Tais culturas se caracterizam por adotarem uma rotina diária imutável que, por sua vez, faz parte de um plano já anteriormente estabelecido, ao passo que as culturas policrônicas preferem um planejamento de rotina mais maleável e não se preocupam tanto com a estipulação de prazos. As situações de conflito que podem emergir

⁴ Trata-se da soma de “atitudes, crenças, categorizações, definições, normas e valores comuns a respeito de um dado tema, que pode ser identificado pelos falantes de um idioma em um período histórico e região geográfica concreta” (STRELAU; DOLIŃSKI, 2004, p. 454) No original: „wspólnych postaw, przekonań, kategoryzacji, definicji, norm, wartości, zorganizowanych wokół szczególnego tematu, który może być zidentyfikowany przez ludzi używających określonego języka, w określonym okresie historycznym, w określonym regionie geograficznym”.

entre as culturas se originam, acima de tudo, na interpretação falha das motivações por trás do comportamento dos interlocutores. As culturas monocrônicas interpretam a falta de pontualidade como um sinal marcante de ignorância e de falta de respeito. Já os representantes das culturas policrônicas, por sua vez, não concordam com a imposição de prazos rígidos e enxergam tal comportamento como desrespeitoso e pretensioso (JANOWSKA; BODZIOCH, 2016, p. 227).⁵

Os poloneses e os brasileiros podem – potencialmente – ter de lidar com o problema de interpretação dos comportamentos acima descritos. A Polônia faz parte do grupo de culturas policrônicas quando se trata de situações informais (às vezes oficiais também), em que pequenos atrasos de até quinze minutos são tolerados. Os brasileiros, por sua vez, possuem uma abordagem ainda menos rígida em relação a prazos.

Encontra-se abaixo um breve plano de aula⁶ que visa sensibilizar os aprendizes para com as diferenças de percepção de tempo por pessoas de culturas diferentes.

Nível de conhecimento linguístico: B1.\B2.

Grupo alvo: Aprendizes adolescentes e adultos.

Objetivos:

- desenvolver atividades linguísticas produtivas;
- adquirir conhecimento a respeito da cultura polonesa (padrões de comportamento, normas e valores);
- perceber e conscientizar-se sobre a existência de semelhanças e diferenças entre a cultura nativa e a cultura-alvo;
- desenvolver habilidades para lidar com situações difíceis e conflituosas;
- desenvolver a observação e a análise de fenômenos culturais.

Técnicas de ensino: episódio crítico

⁵ No original: „Kultury monochroniczne cechuje większe przywiązanie do punktualności i nieprzekraczalności ustalonych wcześniej dat. Typowy jest dla nich niezmienny porządek dnia, podlegający pod ustalony wcześniej plan w przeciwieństwie do kultur polichromicznych, które preferują luźny harmonogram i nie troszczą się o terminowość. Konflikty pojawiające się pomiędzy tymi kulturami wynikają przede wszystkim z niewłaściwego odczytania intencji zachowań rozmówców. Za szczególnie niegrzeczne, oznakę braku szacunku i ignorancję jest uważana przez kultury monochroniczne niepunktualność, podobne odczucia cechują przedstawiciele kultur polichromicznych, którzy nie zgadzają na narzucanie sztywnych terminów i odbierają taki sposób zachowania jako protekcyjalny, lekceważący i pogardliwy”.

⁶ Com base no episódio crítico de autoria de Anna Pieczka (2016).

Forma de realização: atividade individual, atividade em grupo

Cristina se mudou para Varsóvia para estudar graças a uma bolsa de estudos da República da Polônia. Ela cursava relações internacionais, mas por exigência de seu currículo teve de frequentar também um curso de língua polonesa. Para poder se inscrever nas aulas de língua, era necessário fazer um teste de nivelamento no início do semestre. Cristina sabia então que deveria fazer isto na primeira semana de sua estada. Ela checou atentamente as datas disponíveis: das quatro opções ofertadas, somente uma não coincidia com algum outro compromisso... resolver todas as formalidades relacionadas com sua estadia na Polônia, fazer a matrícula em todas as disciplinas e o início das aulas tomavam uma grande parte de seu tempo... Confirmou o local e horário do teste – ele teria início na quarta-feira, às onze horas. Após ter chegado pontualmente à universidade, ela ficou sabendo que o prédio no qual o teste seria aplicado se encontrava do outro lado do *campus*. Ela precisava chegar lá o mais rápido possível. Cristina percorreu o *campus* com muita presa, mas em certo momento se perdeu, após ter entrado em uma rua errada. Quando por fim encontrou o prédio certo já eram 11:16. Quis entrar na sala, mas ela estava fechada. Bateu à porta e, após um instante, um professor apareceu e a mirou com um olhar severo. Ela disse que queria fazer o teste de nivelamento.

– Você está atrasada demais, venha na próxima data.

– Infelizmente não posso, tenho que estar presente em uma reunião na casa de estudante.

– Não posso fazer nada. Estou de mãos atadas. Agora já é tarde demais. A prova tem uma duração de quarenta e cinco minutos, já vamos encerrar em breve e eu não posso ficar aqui e esperar até você terminar...

O professor não quis nem escutar suas justificativas, por isto ela voltou para o casa de estudante inconformada. Começou a ficar com medo de perder a tão sonhada bolsa de estudos, uma vez que, sem as aulas de língua, ela não poderia cumprir o mínimo de horas exigidas pelo programa. Por que ela passa tanta dificuldade nessa Polônia...? Por que ninguém a entende?

Texto original em polonês:

Cristina przyjechała na studia do Warszawy w ramach stypendium naukowego Rządu Rzeczypospolitej Polskiej. Studiowała stosunki międzynarodowe, ale obowiązkowo musiała uczęszczać na kurs języka polskiego. Aby zapisać się na zajęcia językowe należało napisać test plasujący na początku semestru. Wiedziała więc, że musi to zrobić w pierwszym tygodniu swojego pobytu. Sprawdziła dokładnie dostępne terminy: z czterech pasował jej tylko jeden... załatwianie formalności związanych z pobytem w Polsce, zapisy do grup i rozpoczynające się zajęcia zabierały sporo czasu... Sprawdziła miejsce i godzinę egzaminu – test zaczynał się w środę o godzinie 11:00. Dotarła na teren uniwersytetu punktualnie, ale okazało się, że budynek, w którym miał odbyć się egzamin, był po drugiej stronie kampusu. Musiała jak najszybciej tam dotrzeć, szła szybko, ale w pewnym momencie pogubiła się, skręciła w niewłaściwą ulicę. Gdy dotarła na miejsce, była godzina 11:16. Chciała wejść do sali, ta była jednak zamknięta. Zapukała i po chwili otworzył jej profesor, patrzył na nią surowo. Wyjaśniła, że chciałaby napisać test plasujący.

– Spóźniła się Pani zbyt dużo, proszę przyjść na kolejny termin.
– Niestety nie mogę, muszę być wtedy na spotkaniu w administracji akademika.
– Nic Pani nie poradzę, w tej chwili jest już za późno. Test trwa czterdzieści pięć minut, niedługo będziemy kończyć, a ja nie mogę na Panią czekać.

Profesor nie chciał słuchać wyjaśnień, więc zrezygnowana wróciła do akademika. Zaczęła obawiać się, że straci wymarzone stypendium, bo bez zajęć językowych nie jest w stanie zrealizować minimum programowego potrzebnego do zaliczenia semestru. Dlaczego jest tak trudno w tej Polsce...? Dlaczego nikt nie chce jej zrozumieć?

O objetivo dessa atividade com o texto é associar ao processo didático uma problemática pouco tangível, mas que regula certos comportamentos e tem influência na eficácia da comunicação. Os aprendizes têm contato com um texto que descreve uma situação cotidiana em instituições de ensino polonesas. A história é apresentada de modo imparcial, o que possibilita avaliações a partir de diversos pontos de vista. Dividimos a atividade com o texto que descreve esse episódio crítico em várias etapas:

- leitura individual do texto com foco em seu significado;
- análise em grupo de seu conteúdo;

- troca de informações sobre a recepção e interpretação da situação descrita;
- comparação das divergências na interpretação do texto pelos membros do grupo;
- propostas de solução da situação problemática – finalização da história de Cristina;
- conclusões a partir da situação descrita;
- resumo que contenha orientações a respeito do comportamento de representantes de culturas diferentes.

O professor deve conduzir a atividade dos aprendizes de maneira que, no decorrer das discussões, sejam encontradas respostas para as seguintes questões:

- Quais fatores são responsáveis por nos fazer enxergar a situação discutida como problemática?
- Como as personagens do texto se comportariam na mesma situação caso ela ocorresse no Brasil?
- Qual é o motivo do mal-entendido presente na história?
- O que deveria se fazer para evitar situações semelhantes?

A resposta consciente para estas perguntas e a reflexão pessoal dos aprendizes possibilita o desenvolvimento da competência intercultural.

Durante as aulas de língua estrangeira, o professor deveria procurar desenvolver elementos da competência intercultural estabelecendo a diferença entre aspectos culturais conscientes e inconscientes. Quando se trata do ensino de aspectos culturais conscientes, o compartilhamento de informações a respeito da cultura de certo idioma não configura grande desafio. Os livros-texto ou materiais autênticos adquiridos pelos próprios aprendizes estão repletos de informação sobre costumes, lugares característicos de uma dada região e pessoas a ela relacionadas. Já os aspectos culturais inconscientes são muito mais difíceis de serem incorporados no processo didático. São eles que condicionam a eficácia da comunicação, regulam o modo como nos comportamos e

decidem aquilo que julgamos ser adequado, bonito, bom, inteligente ou engraçado. Auxiliam-nos durante a escolha de palavras, mímica e gestos. Além disso, configuram uma espécie de padrão por meio do qual avaliamos o comportamento dos outros (CHŁOPEK, 2018, p. 292).⁷

⁷ No original: „decydują o tym co nam się wydaje właściwe, ładne, dobre, mądre, śmieszne.

O conhecimento a respeito de determinada cultura reforça a consciência das diferenças culturais, o que não significa, entretanto, que estas atividades didáticas por si só bastem. O papel do professor é o de reforçar a consciência das diferenças culturais, consolidar atitudes positivas e conscientes perante outras culturas, além de desenvolver a habilidade de atuar em contato com outra cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da interculturalidade não surgiu da noite para o dia e não é um acontecimento pontual, mas sim um processo que teve início com mudanças socioeconômicas e mudanças no sistema de educação delas decorrentes. A inclusão da abordagem intercultural no processo de formação linguística no nível escolar e universitário é um passo importante. A reflexão sobre a imagem do Outro, sobre o contato com o estranho, com o que é alheio, a conscientização do fato de que todos nós somos suscetíveis a visões de mundo simplificadoras e estereotipadas, permite-nos formular uma visão objetiva, mais consciente do outro ou de outros grupos. A apropriação de elementos de uma nova cultura, isto é, de se encontrar em uma área de interculturalidade, é um desafio árduo para ambos os participantes do processo didático.

Por esta razão é tão importante o papel do professor mediador intercultural, um conhecedor de ambas as culturas que facilita a comunicação e a compreensão entre pessoas originárias de culturas diversas, mas também alguém que está ciente do quão significativa é a influência da cultura nativa dos aprendizes na interação e comunicação interpessoal. A questão fundamental para o professor não é a quantidade de informação ele deve repassar nas aulas a respeito de certo país e sua cultura, mas sim quais materiais e métodos ele deve empregar a fim de auxiliar o aprendiz a manter relações construtivas com pessoas oriundas de uma cultura diferente.

Tradução: Matheus Moreira Pena

Podpowiadają nam słowa, mimikę, gesty. Co więcej, stanowią rodzaj szablonu, według którego oceniamy postępowanie innych”.

REFERÊNCIAS:

- BANDURA, Ewa. *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium, 2007.
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasburg: Conseil de l'Europe, 2002.
- CHAVEZ, Rose-Marie; FAVIER, Lionel; PELISSIER, Soizic. *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG, 2012.
- CHŁOPEK, Zofia. *Metodyka nauczania języka niemieckiego*. Warszawa: PWN, 2018.
- JANOWSKA, Iwona; BODZIOCH, Marta. Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, *Neofilolog*, Poznań, n. 2, p. 219-231, 2016.
- KRAMSCH, Claire, *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- PIECZKA, Anna. *Asymilator kulturowy w glottodydaktyce polonistycznej: propozycje asymilatorów dla Włochów uczących się języka polskiego*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Polonês como Língua Estrangeira e Segunda Língua) – Faculdade de Estudos Poloneses, Universidade Iaguelônica, Kraków.
- QUADRO Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Tradução de A. J. Pimentel do Rosário e N. Verdial Soares. Porto: ASA Editores, 2001.
- STRELAU, Jan; DOLIŃSKI, Dariusz (Orgs.). *Psychologia: podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP, 2004.
- TERAKOWSKA, Dorota Piąty talerz In: CHMIEL, Małgorzata et al. *Słowa na czasie: podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum - kształcenie literackie, kulturowe i językowe*. Warszawa: Nowa Era, 2009
- ZAJĄC Jolanta. Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej. *Języki Obce w Szkole*, Warszawa, n. 1, p. 14-21, 2012.
- ZAWADZKA, Elżbieta. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls, 2004.