

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Silmara Filardi

**A LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DAS
REPRESENTAÇÕES DE CULTURA BRASILEIRA E
DO BRASILEIRO EM AULAS PARTICULARES E
INDIVIDUAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Taubaté – SP

2008

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Silmara Filardi

**A LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DAS
REPRESENTAÇÕES DE CULTURA BRASILEIRA E
DO BRASILEIRO EM AULAS PARTICULARES E
INDIVIDUAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada para obtenção
do Título de Mestre pelo Curso
Linguística Aplicada do Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada
da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Língua Materna
Orientadora: Profa. Dra. Tania Regina de
Souza Romero

Taubaté - SP

2008

SILMARA FILARDI

**A LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE CULTURA
BRASILEIRA E DO BRASILEIRO EM AULAS PARTICULARES E INDIVIDUAIS
DE PORTUGUÊS COM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Curso Lingüística
Aplicada do Programa de Pós-Graduação em
Lingüística Aplicada da Universidade de
Taubaté.
Área de Concentração: Língua Materna

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

Agradecimentos

A Deus, a Jesus e aos amigos espirituais, pela sustentação, pelo envolvimento amoroso, durante todo esse processo.

Aos meus pais, Hilda e Vicente, pela força nos momentos mais críticos, pelo amor e pela compreensão por tantas ausências.

À minha irmã, Silvana, pelo apoio e pela paciência de ouvir-me em diversos momentos de desabafo e de deslumbramento diante do conhecimento.

Ao meu cunhado-irmão, André, pelo apoio logístico dado desde o início deste processo.

Aos meus amados sobrinhos, Renato e Livia, pelo carinho, por participarem comigo deste processo, questionando sobre teorias, reclamando minhas ausências.

Aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa, e a todos os outros, por permitirem ela fosse possível.

Às professoras da Unitau, pela dedicação e pelos ensinamentos.

À Profa. Dra. Vera Lucia Batalha de Siqueira Renda, pelos momentos literários, nas noites de sexta-feira, que despertaram em mim o amor por literatura.

Aos professores Orlando Vian Jr. e Vera Lucia Batalha de Siqueira Renda, pelas contribuições valiosas feitas no Exame de Qualificação.

A toda equipe da secretaria, pela atenção, carinho e presteza.

A meus amigos e familiares que souberam compreender minha reclusão nesses dois anos.

A Rosaninha, pelo abstract e pela amizade de tantos anos.

Às minhas novas amigas Márcia, Paula e Mara, pela amizade, cumplicidade e pelas conversas jogadas fora no jantar, no café da manhã e no Pássaro Marrom.

A toda turma de 2006, pela cumplicidade e respeito que nos uniram.

Agradecimento especial

A minha querida orientadora, Tania, por compartilhar comigo sua paixão pelo conhecimento, e por me mostrar os caminhos para me tornar um ser reflexivo, consciente de minhas ações e também por tornar essa jornada mais serena e extremamente apaixonante.

Tania, esta frase de Paulo Freire mostra como te vejo:

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino.”

“... que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu [...] deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade [...]”

José Luis Pardo

RESUMO

Inserido na linha de pesquisa Formação de Professores de Línguas e do Projeto de Auto-Avaliação do Educador de Línguas, o objetivo geral deste estudo é analisar e avaliar, segundo a perspectiva crítico-reflexiva (SMYTH apud MAGALHÃES, 1998, LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003), como eu, professora-pesquisadora, trato a questão cultura e linguagem em aula individual e particular de Português para Estrangeiros (PLE). Este trabalho se diferencia dos demais sobre ensino-aprendizagem de PLE, porque investiga o contexto de aulas particulares individuais. O estudo tem como base a visão sociointeracional de linguagem (RICHARDS e ROGERS, 2001), segundo a qual a linguagem é considerada prática social, e a Gramática Sistemico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994, CHRISTIE, 2005, EGGINS, 1994), que se fundamenta no modo como as pessoas usam a linguagem e como ela se estrutura na construção de significados. Uma vez que a GSF objetiva apontar como a linguagem funciona e como os significados são construídos, ela serviu como suporte de análise lingüística deste trabalho. Além disso, esta pesquisa se pauta nos conceitos antropológico (LARAIA, 2006) e semiótico (GEERTZ, 1989) de cultura, porquanto ambos entendem a linguagem como mediadora cultural na interação social; e na relação intrínseca entre cultura e linguagem na formação de identidade nacional (KRAMSCH, 1998, SILVA, 2000, HALL, 2005). De cunho etnográfico crítico, esta investigação foca aulas individuais de PLE, ministradas por mim, em 2006 e 2007, a cinco alunos estrangeiros que vivem na cidade de São Paulo. Dois deles são executivos que trabalham em multinacionais e três, esposas que precisam aprender português e compreender a cultura brasileira para com ela interagirem. O corpus é constituído por quatro diários e por recortes de gravações de três aulas. A análise dos dados mostrou que a linguagem, na interação entre mim e o aluno, funciona como instrumento de mediação cultural, e que as visões de cultura brasileira e do brasileiro construídas na interação apontam aspectos positivos e negativos da identidade nacional. Nas considerações finais, é possível avaliar o desenvolvimento da reflexão-crítica, no sentido de rever e avaliar as visões de cultura brasileira e do brasileiro que ajudo a construir, e ainda me conscientizar de meu papel de professora como ser social e político.

Palavras-chave: reflexão crítica, linguagem, cultura, ensino de português língua estrangeira

ABSTRACT

In the context of the Language Teacher Training research field and the Language Teacher's Self-Assessment Project, the overall purpose of this study is to analyze and evaluate, based on the critical-reflexive perspective (SMYTH apud MAGALHÃES, 1998, LIBERALI, MAGALHÃES and ROMERO, 2003), how I, a teacher researcher, deal with culture and language issues in one-to-one and private classes of Portuguese Language Courses for Foreigners (PLE). This study differs from others related to PLE teaching-learning because it conducts the investigation within the context of one-to-one, private classes.

The study is based on the socio-interactional views of language (RICHARDS and ROGERS, 2001), according to which language is seen as a social practice; and the Systemic-Functional Grammar (GSF) (HALLIDAY, 1994, CHRISTIE, 2005, EGGINS, 1994), based on how people use language and how language is structured in the construction of meaning.

Considering that GSF aims at explaining how language works and how meanings are constructed, it served the purpose of supporting the language analysis of this study. In addition, this study is also based on anthropological (LARAIA, 2006) and semiotics (GEERTZ, 1989) concepts of culture, provided that both see language as a cultural mediator in social interaction; and on the intrinsic relationship between culture and language in the establishment of the national identity (KRAMSCH, 1998, SILVA, 2000, HALL, 2005).

Of a critical ethnographic nature, this study focuses on PLE one-to-one classes which I taught in 2006 and 2007 to five foreign students who live in the city of São Paulo. Two are executives who work in multinationals and three are wives who need to learn Portuguese and understand the Brazilian culture for interactive purposes. The corpus comprises four journals and excerpts from recordings of three classes.

The data analysis showed that language used in the interaction between the student and me works as a cultural mediation tool, and that the views of the Brazilian culture and the Brazilian people formed as a result of such interaction indicate both positive and negative aspects of our national identity. In the final remarks, it is possible to evaluate the development of the critical reflection in terms of reviewing and analyzing the views of the Brazilian culture and the Brazilian people which I help form, raising my awareness of the role I perform as a teacher as well as a social and political being.

Keywords: language, culture, Portuguese teaching, foreign language

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa	68
Quadro 2 – Procedimentos de análise	73
Quadro 3 – Objetivos: processos materiais, participantes e circunstâncias.....	78
Quadro 4 – Síntese dos temas e materiais utilizados nas aulas analisadas.....	88
Quadro 5 – Respostas às perguntas de pesquisa.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 A teoria sociointeracional da linguagem	15
1.2 Gramática Sistêmico-Funcional	17
1.2.1 Três tipos de conhecimento ativados	23
1.3 Cultura	26
1.3.1 Abordagem antropológica de cultura	29
1.3.2 Abordagem semiótica de cultura	33
1.3.3 As duas abordagens: antropológica e semiótica	35
1.3.4 Cultura brasileira: popular e erudita	36
1.3.5 Cultura e linguagem	38
1.3.6 Cultura, linguagem e identidade	41
1.4 Aulas individuais de língua estrangeira	45
1.5 Reflexão	47
1.5.1 Tipos de reflexão	48
1.5.2 Caminhos para a reflexão crítica	50
1.5.2.1 O diário como instrumento para a reflexão	52
1.5.3 Reflexão e linguagem: o professor reflexivo	54
2 METODOLOGIA	60
2.1 Referencial metodológico	60
2.2 Contexto de pesquisa	64
2.3 Participantes	67
2.4 Coleta e preparação do corpus	71
2.5 Procedimento de análise de dados	72
3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
3.1 As visões de linguagem que subjazem à prática da professora	77
3.1.1 Análise dos objetivos	77
3.1.2 Análise de minhas ações	81
3.2 Visões da cultura brasileira e do brasileiro construídas na interação professora-aluno durante as aulas	87
3.2.1 Análise da aula 1	89
3.2.1 Análise da aula 2	94
3.2.3 Análise da aula 3	100
3.3 Respostas às perguntas de pesquisa	111
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXO	121

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que, com o início do Mercosul, em 1991, e com as mudanças da política econômica brasileira, o número de estrangeiros que chegam ao Estado de São Paulo cresce a cada ano. Segundo o Ministério de Relações Exteriores, em 2007, foram concedidas 12.055 autorizações de trabalho a estrangeiros, 24 % a mais que em 2006¹. Esse aumento tem gerado, cada vez mais, uma maior demanda por cursos de português para estrangeiros e, conseqüentemente, a entrada de novos profissionais nesse mercado de trabalho.

Atendendo a essa demanda, desde 1996, atuo como professora de português para estrangeiros, no contexto de aulas particulares e individuais, a executivos e seus familiares. Nesses anos de atuação, venho observando a falta de embasamento teórico nos cursos propostos por algumas instituições de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, e, ainda, a defasagem na formação de professores que atuam nessa área, resultando em que, em diversos momentos, a escolha e o uso do material didático sejam feitos de forma aleatória e sem propostas definidas.

Preocupada em oferecer um trabalho personalizado, passei a realizar entrevista inicial com cada aluno, antes do início das aulas, com o objetivo de levantar as necessidades, expectativas e interesses dos alunos com relação à aprendizagem da língua portuguesa. Por não estar vinculada a nenhuma instituição, as aulas assumem um caráter de ampla liberdade e flexibilidade, permitindo que tanto a programação quanto a seleção do material a ser utilizado em aula seja feito por mim, atendendo às prioridades de cada aluno.

- 1 BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. Trabalho Estrangeiro. Autorizações Concedidas a Estrangeiros por Unidade Federativa. 2007. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/trab_estrang/est_concedida_SP.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2008.

Sempre acreditei que o ensino de língua não pode estar dissociado de cultura e, por me interessar pelo estudo da cultura brasileira e de outros países, grande parte do material selecionado por mim, tanto textos quanto áudios e vídeos, contém aspectos da cultura brasileira.

Apesar de nos últimos anos pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros virem sendo desenvolvidas em vários programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2002), e de discussões sobre cultura, interculturalidade e processos identitários estarem mais presentes em encontros, congressos, simpósios, existem poucas pesquisas que abordam a forma como essas questões aparecem em sala de aula e como devem ser trabalhadas pelo professor (MENDES, 2002).

Além disso, dentro desse já pequeno grupo de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros, trabalhos e pesquisas que focam a atuação do professor particular de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) em aulas individuais não foram encontrados - conforme pesquisa realizada por mim em bibliotecas das seguintes universidades: Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Há trabalhos sobre o ensino de Português Língua Estrangeira voltados ao estudo da relação língua e cultura, como Pedrosa (1999), Santos, J. C. (2003), Berwig (2004), mas todos desenvolvidos em aulas para grupos de alunos e em institutos de idiomas particulares ou vinculados a universidades públicas.

Assim, a relevância deste estudo é focar aulas particulares e individuais de PLE a executivos e suas esposas, que residem na cidade de São Paulo, e aplicar-se à auto-reflexão

crítica sobre as concepções de cultura/linguagem que norteiam minhas ações verbais, realizadas por meio da linguagem.

Inserida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté-UNITAU, desenvolvi meus estudos dentro da linha de pesquisa Formação de Professores de Línguas, e do Projeto de Auto-Avaliação do Educador de Línguas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar e avaliar, segundo a perspectiva crítico-reflexiva (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; SMYTH apud MAGALHÃES, 1998), como eu, professora-pesquisadora, trato a questão cultura e linguagem em aula de PLE, com a finalidade de que meus alunos aprendam o novo idioma, de modo a poderem interagir em diversos contextos sociais da cultura brasileira.

Para tanto, serão analisados quatro diários de aulas, dadas a cinco alunos, e recortes de três aulas ministradas a três desses alunos, totalizando duas horas de gravação. Todos os alunos residem em São Paulo e o corpus foi coletado no período de agosto de 2006 a janeiro de 2007.

Colocar-me-ei, então, no papel de professora-pesquisadora e procurarei responder às seguintes perguntas:

- 1) Que teorias de linguagem subjazem a prática da professora?
- 2) Que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno durante as aulas?

O resultado dessa análise poderá contribuir muito para meu processo reflexivo e de alguns outros professores de PLE sobre sua prática, sobre os significados construídos em aula, sobre linguagem atuando na construção da identidade cultural e sobre o papel do professor como mediador cultural.

Este trabalho deverá servir como mais um instrumento para a reconstrução de minha identidade profissional, visto que toda reflexão remete a transformações. Divide-se em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo refere-se à fundamentação teórica na qual este estudo se baseia e discorre, primeiramente, acerca das teorias de linguagem estruturalista, funcional, com foco na sociointeracional e na Gramática Sistêmico-Funcional, e sobre os três tipos de conhecimentos ativados no ensino-aprendizagem de línguas. A seguir, trata o conceito de cultura nas visões antropológica e semiótica, discute a relação entre cultura e linguagem, para, posteriormente, tratar da questão de identidade cultural. Na seqüência, aborda algumas considerações sobre cultura e ensino de língua estrangeira. A concepção de reflexão crítica e os caminhos e instrumentos utilizados para se chegar a ela encerram a discussão teórica.

O segundo capítulo reúne a metodologia de trabalho, o contexto de pesquisa e os participantes envolvidos, a coleta de dados e a preparação do corpus, bem como o procedimento de análise dos mesmos.

No terceiro capítulo, exponho a análise e a discussão dos dados com base no arcabouço teórico e encerro com as considerações finais.

Seguem-se as referências e os anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo visa discorrer sobre os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Primeiramente, discuto o tema Linguagem, pois, conforme já mencionado, o objetivo deste trabalho é analisar e avaliar, segundo a perspectiva crítico-reflexiva, como eu, professora-pesquisadora, trato a questão cultura e linguagem em aula de Português Língua Estrangeira, a fim de que meus alunos possam inserir-se culturalmente no Brasil e, assim, poder agir nele. Além disso, a forma como eu concebo a linguagem direciona também minhas ações. Portanto, nesse item, elucido os conceitos estruturalista, funcional e sociointeracional de linguagem, detendo-me mais neste último por acreditar que a linguagem é social e se dá em interações. Posteriormente, exponho os fundamentos da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), que servirá como suporte de análise lingüística deste trabalho, e, a seguir, abordo os três tipos de conhecimento que podem ser ativados quando o indivíduo entra em contato com a nova língua-alvo.

No segundo item, discuto o tema Cultura. Nele, analiso as visões antropológica e semiótica, escolhidas como base de análise para este trabalho por considerarem a linguagem elemento constitutivo da cultura; a seguir, a relação intrínseca entre cultura e linguagem. E, com base em Silva (2000) e Hall (2005), trato identidade como resultado de criação lingüística e suas implicações, finalizando com a relação cultura e ensino de língua estrangeira.

Tendo em vista que a perspectiva desta pesquisa é de base crítico-reflexiva, o último item procura, primeiramente, explicitar em qual concepção de reflexão se pauta esta pesquisa, uma vez que há várias formas de se entender reflexão na literatura. Assim, exponho os conceitos de reflexão técnica, prática e crítica, bem como os caminhos a serem percorridos para se chegar a esta última – foco deste trabalho. Em seguida, examino a relação entre

reflexão e linguagem, porquanto este estudo é, em si, minha auto-reflexão, realizada por meio da linguagem para, finalmente, chegar ao professor reflexivo.

1.1 A TEORIA SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM

Entende-se que a forma como a linguagem é concebida não só influencia como determina nossas ações educacionais. Segundo Richards e Rogers (2001), há pelo menos três diferentes teorias de linguagem que orientam, implícita ou explicitamente, abordagens e métodos de ensino de língua. Considerando que o objetivo deste trabalho é analisar e avaliar a questão cultura e linguagem em aula de PLE, segundo a perspectiva crítico-reflexiva (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; SMYTH apud MAGALHÃES, 1998), focarei a teoria sociointeracional da linguagem em detrimento das outras principais, como a estruturalista e a funcional.

Para Richards e Rogers (2001), na teoria estruturalista, a linguagem apresenta-se como um sistema de elementos estruturais que se relacionam na construção do significado. O sentido, assim, está nas palavras e frases. Esse sistema é formado por unidades fonológicas, gramaticais e lexicais, e o aprendizado baseia-se no seu conhecimento. Sob esse enfoque, as ações do professor voltam-se para o ensino do léxico e das estruturas gramaticais. Leffa (2003) acrescenta que o ensino ancorado nessa teoria se preocupa mais com a forma do que com o conteúdo. Por exemplo, ainda hoje, é muito frequente o ensino de vocabulário fundamentado em listas de palavras de um mesmo campo semântico, sem estarem contextualizadas à situação de uso, e em exercícios de preenchimento de lacunas para fixação de conjugações verbais.

O foco da concepção funcional está nas funções utilizadas na comunicação. Segundo Leffa (2003), o ponto relevante é o objetivo do uso da língua, isto é, sua função. Richards e

Rogers (2001) já explicavam que essa teoria enfatiza a dimensão comunicativa e semântica em vez dos elementos gramaticais. Desta forma, o ensino fundamentado nessa teoria parte de uma classificação das funções da linguagem, como, discordar, concordar, descrever, desculpar-se, pedir ajuda, pedir informações, fazer compras, agendar compromissos, etc., como geralmente encontramos nos índices da maioria dos livros didáticos de ensino de língua estrangeira.

Pela perspectiva sociointeracional, diferentemente das teorias estruturalista e funcional, a linguagem é vista como instrumento para criar e manter as relações interpessoais (RICHARD; ROGERS, 2001), como meio de relacionamento entre as pessoas e se dá no mundo em eventos sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (doravante PCNs-LE) (BRASIL, 1998) destacam sua natureza, qual seja, as pessoas dela se utilizam para agir e interagir socialmente, sempre situadas em um contexto sócio-histórico cultural e a partir de determinadas posições presentes na interação. É na interação social que os significados se constroem. Portanto, é importante que se considerem os integrantes presentes na interação, tendo em vista que as identidades sociais definem intrinsecamente a forma de interação e a linguagem em uso.

No processo de aprendizagem de língua estrangeira, os PCNs-LE ressaltam que o entendimento da linguagem como prática social pode ser observado por meio de sete perguntas que devem ser feitas a todo texto, seja ele oral ou escrito, a saber: (a) Quem falou ou escreveu?, (b) Sobre o quê?, (c) Para quem?, (d) Para quê?, (e) Quando?, (f) De que forma?, (g) Onde?.

Essas perguntas levam à compreensão de que os significados são construídos na interação social, e de que o indivíduo, ao fazer uso da linguagem, o faz a partir de um lugar sócio-histórico cultural. Dessa forma, a linguagem reflete nossos valores, nossa cultura, e o

aprendizado de línguas passa a ser considerado um espaço para trocas e entendimento de outras formas de ver e viver o mundo (BRASIL, 1998).

A GSF parece alinhar-se a essa perspectiva de linguagem, motivo pelo qual, a seguir, discorro sobre ela.

1.2 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Tendo como ponto fundamental o uso da língua, ou seja, sua funcionalidade, e entendendo por funcionalidade o modo como as pessoas utilizam a linguagem e como esta se estrutura na construção de significados, a Gramática Sistêmico-Funcional, doravante GSF, tem como fundamentos os estudos desenvolvidos por Halliday (1994) e expandidos por autores como Christie (2005), Eggins (1994), entre outros. Segundo Christie (2005), por meio da linguagem nos relacionamos com outras pessoas, construímos um sentido do mundo, moldamos significados e valores. Halliday (1994), citado por Gouveia (2006, p.4), relata que

todo texto, que é dito ou escrito, acontece em algum contexto de uso; foram os usos lingüísticos que, ao longo de milhares de gerações, deram forma ao sistema. A linguagem desenvolveu-se para satisfazer necessidades humanas e o modo como está organizada é funcional relativamente a essas necessidades.

A GSF objetiva responder às seguintes perguntas: “Como as pessoas usam a linguagem?” e “Como ela se estrutura para o uso?”, qual a função da linguagem e como os significados são construídos (EGGINS, 1994, p.2). A resposta a essas questões deve levar em consideração os diferentes contextos nos quais a linguagem é negociada. Portanto, seu foco de análise é a linguagem em uso, realizada em eventos sociais reais. Tal perspectiva vai ao encontro deste trabalho, uma vez que visa observar que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professor-aluno, bem como que teorias de linguagem subjazem minha prática.

O processo de construção de significados, segundo Eggins (1994), dá-se por meio de escolhas realizadas pelo falante. Essas escolhas não são aleatórias, mas sim carregadas de significados, uma vez que a linguagem está sempre influenciada por nossa ideologia, nossos valores, preconceitos, representações². A linguagem constrói e construirá sempre a nossa visão de mundo e, por meio dela, nós nos mostramos. Assim,

a linguagem opera para servir a importantes funções sociais. É um sistema que produz significados. Aprendemos a selecionar a partir das possíveis variedades de escolhas de produção de sentido na língua, para que possamos criar textos em contextos de uso. As escolhas feitas estão parcialmente relacionadas ao registro e ao cenário imediato, e parcialmente à cultura mais ampla na qual operamos. (CHRISTIE, 2005, p.9). (tradução minha)

O termo contexto de cultura foi apresentado primeiramente na Antropologia por Malinowski, em 1923 e 1935. Halliday e Hasan (1989) retomam esse termo, trazido da Antropologia para a Lingüística por Firth, e o relacionam ao ambiente sociocultural mais amplo no qual a interação acontece. O contexto de cultura, segundo Romero (1998), orienta a atividade social de cada cultura, o propósito social do texto – este “entendido como um ‘tecido’ que serve a algum propósito social” (CHRISTIE, 2005, p. 9). Dessa forma, é possível considerar que os aspectos culturais, que orientam as formas de falar, estão relacionados a esse contexto.

Se o contexto de cultura está num nível mais amplo, o contexto de situação refere-se ao contexto mais imediato, no qual o texto é construído (EGGINS, 1994), e atua na construção dos significados imediatos. Desse contexto deriva o conceito de registro que, segundo Romero (2004), aponta o contexto mais imediato no qual o texto foi produzido.

² Entende-se representações como (...) *uma cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: (a) teorias do mundo físico; (b) normas, valores e símbolos do mundo social; (c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.* (CELANI e MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Disso, podemos então inferir que o contexto de situação está inserido no contexto de cultura. Este, regendo os propósitos sociais da linguagem, e o de situação, atuando na construção dos significados imediatos.

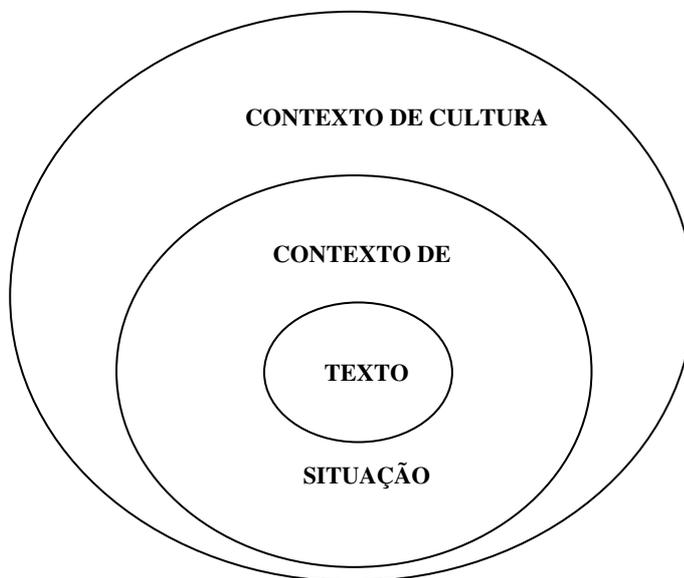


Figura 1: Contexto de cultura, Contexto de situação e Texto

Quando a linguagem é usada em qualquer contexto de situação, surgem três variáveis, associadas ao registro e que operam na construção de significados. São elas: (a) modo, (b) relações e (c) campo. **Modo** refere-se ao papel da linguagem na interação, à organização simbólica do texto, a como a linguagem é usada e ao canal de transmissão da mensagem. A variável **relações** diz respeito às relações – formal ou informal, permanente ou temporária – entre as pessoas envolvidas no contexto. E, por último, o **campo** que se relaciona ao propósito da fala, à intenção, ao que está sendo dito sobre algo.

A essas variáveis, Halliday atribuiu significados que são construídos a partir de cada uma delas. Os significados **textuais** estão relacionados ao modo, e encontram-se envolvidos na organização do texto. Os **interpessoais**, ligados às relações, representam e estabelecem as

relações sociais; e os **experienciais ou ideacionais** relacionam-se à atividade social e caracterizam o propósito da atividade, o que é dito.

Com base nesses significados, Halliday identificou três metafunções, por meio das quais podemos verificar como a linguagem constrói seus significados nas interações: (a) metafunção textual, relacionada à organização e à mensagem interna do texto; (b) interpessoal, à interação entre os participantes; e (c) experiencial ou ideacional, à representação lingüística da realidade.

Conforme exposto, o objetivo deste trabalho é responder às seguintes perguntas de pesquisa: Que teorias de linguagem subjazem a prática da professora?, e Que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno durante as aulas? Portanto, é importante que o foco de análise esteja direcionado à metafunção experiencial ou ideacional, pois a metafunção experiencial refere-se à construção dos significados experienciais, isto é, como o mundo é sentido, percebido, experienciado, representado. Ademais, procura analisar o propósito e o conteúdo da mensagem, representações que podem ser verificadas e analisadas pela Gramática da Transitividade.

Segundo o enfoque da Transitividade, a sentença organiza-se de forma a representar como a realidade é vista e sentida pelo falante. Este demonstra sua visão de mundo na escolha dos “processos (grupo verbal) que envolvem participantes (coisas e pessoas) e que acontecem em determinadas circunstâncias, dadas como detalhes da ação (lugar, maneira, tempo, etc.)” (ROMERO, 2004, p.19).

Assim, os significados experienciais, que revelam os valores, as percepções, as representações construídas pelo falante, podem ser analisados por meio destes três elementos da sentença ou figura: processos, formados por grupos verbais; participantes, por grupos nominais; e circunstâncias, por grupos adverbiais, estas últimas não obrigatórias.

Halliday apresenta seis tipos de processos relacionados a significados que veiculam:

Processos materiais: são os processos de FAZER e representam as ações do mundo físico, exterior, concretas, que podem ser visualizadas. Os participantes envolvidos neles são: Ator e Meta. O primeiro é o que realiza a ação. Sua presença é obrigatória, mesmo que de forma elíptica (THOMPSON, 1996, p. 78, apud SANTOS-LOPES, 2006). A Meta é o participante a quem o processo se dirige, o que é modificado por ele. Numa correspondência à gramática tradicional seria o objeto direto (EGGINS, 1994, p. 231, apud SANTOS-LOPES, 2006) ou indireto.

<i>(eu)</i>	<i>vou anotando</i>	<i>em meu caderno</i>	<i>os erros.</i> ³
Participante: ator	Processo: material	circunstância de lugar	Participante: meta

Processos mentais: são os de SENTIR e relacionam-se ao mundo interior do ser humano, por isso, seu participante obrigatoriamente será sempre humano. Expressam o que as pessoas sentem, pensam. São divididos em três tipos: de cognição (achar, acreditar, pensar, entender, saber, decidir...), de afeição (gostar, amar, adorar...) e de percepção (perceber, ver, observar...). O participante que realiza o processo mental é chamado de Experienciador, e o que é sentido ou percebido por este recebe o nome de Fenômeno.

<i>Ele</i>	<i>percebe que</i>	<i>as relações de trabalho (...)</i>
Participante: experienciador	Processo: mental	Participante: fenômeno

Processos relacionais: são os de SER ou de TER que estabelecem entre dois elementos distintos uma relação atributiva (atribui ao participante uma qualidade, uma classificação) ou de identificação, cuja “função é identificar uma entidade em respeito à outra” (ROMERO, 2004, p. 21). Os exemplos seguintes procuram apresentar melhor essas relações.

³ Todos os exemplos a seguir foram retirados do corpus deste trabalho.

<i>Os brasileiros</i>	<i>são</i>	<i>criativos?</i>
Participante: portador	Processo: relacional (atributivo)	Participante: atributo

<i>Eu</i>	<i>tenho</i>	<i>trinta anos.</i>
Participante: identificado	Processo relacional (de identificação)	Participante: identificador

Processos comportamentais: relacionados aos comportamentos físicos e psicológicos. Os participantes desses processos são humanos. Segundo Romero (2004), tal categoria possibilita “distinguir entre processos claramente mentais e sinais físicos externos desses processos”, como rir, chorar, respirar, etc. (p. 20). O participante que realiza a ação é chamado de Comportante, e denomina-se Extensão o que define o objetivo do processo.

<i>Ele</i>	<i>riu.</i>
Participante: Comportante	Processo: comportamental

Processos verbais: são os de DIZER (dizer, perguntar, questionar, interrogar). Nesse processo, os participantes são: Dizente, aquele que diz, que indica algo, e não precisa ser necessariamente humano; o Receptor, a quem o processo verbal se dirige; e a Verbiagem, que expressa o que é dito. (vide exemplos).

<i>(Ele)</i>	<i>falou</i>	<i>da impontualidade.</i>
Participante: dizente	Processo: verbal	Participante: Verbiagem

<i>O texto</i>	<i>fala</i>	<i>sobre aspectos culturais.</i>
Participante: dizente	Processo: verbal	Participante: Verbiagem

Processos existenciais: são os relacionados ao EXISTIR. Na língua portuguesa, podemos expandir para HAVER e TER (usado no sentido de existir e haver na linguagem oral ou informal). Não há participante envolvido em ações, porém há o Existente, como no exemplo:

<i>No Brasil</i>	<i>tem</i>	<i>desigualdades.</i>
circunstância de lugar	Processo: existencial	Participante: existente

Circunstâncias: Sua função é adicionar informações aos processos. São realizadas por locuções adverbiais e advérbios e podem indicar: tempo, localização, causa, instrumento, etc.

<i>eles</i>	<i>enfrentam</i>	<i>os problemas</i>	<i>como?</i>
Participante: experienciador	Processo: mental	Participante: fenômeno	circunstância de modo

É importante ressaltar que não só os processos revelam aspectos da cultura brasileira ou do brasileiro, como também os participantes e as circunstâncias. Os participantes atributivos, dos processos relacionais, podem indicar características do otimismo do brasileiro. Por exemplo: “A calcinha é *bem metida* no bumbum”, “As roupas são *apertadas*”. As circunstâncias de lugar podem relacionar-se a generalizações que podem não ser reais: “*Aqui* (no Brasil), hotel *no centro* é hotel de programa”.

Posto que a Gramática da Transitividade possibilite verificarmos de que forma a realidade é vista, sentida, pelo falante, considero-a elemento fundamental na análise dos significados construídos da cultura brasileira e do brasileiro na interação professora-aluno, nos recortes de aulas que constituem o corpus deste trabalho. Isso porque, vale ressaltar, é por meio da linguagem que interagimos com outras pessoas, com o mundo ao nosso redor, e construímos significados, valores, nos desenvolvemos, ativando, nessa interação três tipos de conhecimentos.

1.2.1 Três tipos de conhecimento ativados

O contato do indivíduo com a nova língua, aqui nos referindo à aprendizagem de língua estrangeira, possibilita o aumento de sua autopercepção como ser humano e cidadão, e a sua interação no mundo social (BRASIL, 1998).

No processo sociointeracional de construção de significados, três tipos de conhecimento, que atuam conjuntamente na formação da competência comunicativa do indivíduo e na sua inserção em eventos discursivos, são ativados (BRASIL, 1998). São eles:

Conhecimento sistêmico: refere-se aos conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos que os indivíduos têm sobre sua língua, permitindo-lhes realizar escolhas adequadas dentro do sistema lingüístico que propiciem a construção de significados, tanto na construção de enunciados quanto na compreensão deles.

Conhecimento da organização textual: reporta-se ao conhecimento das “convenções” de como as informações devem ser organizadas em textos orais e escritos nas interações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 31) classificam os textos orais e escritos em três categorias: narrativos, descritivos e argumentativos. A partir deles, outros tipos de textos podem ser elaborados, conforme sua “função na prática social”.

A função social do texto também é abordada pela GSF através do conceito de gênero, que é usado para

descrever o impacto do contexto de cultura sobre a linguagem, explorando a estrutura encenada e organizada passo a passo que as culturas institucionalizam como formas de se conseguir certos objetivos. (EGGINS, 1998, p.9).

Todo gênero, portanto, possui um propósito social, uma moldura previsível, embora não fixa e imutável, que pode ser reconhecida pelos membros da cultura na qual é criado; e uma variedade proporcional ao número de atividades sociais reconhecidas em nossa cultura, como contos, romances, fábulas, ou missa, jogo de futebol, etc. (EGGINS, 1994).

Conhecimento de mundo: relaciona-se ao conhecimento que as pessoas adquirem em sua vivência. Esses conhecimentos são construídos ao longo das experiências vividas pelo indivíduo e passam a fazer parte de seu repertório referencial. É esse tipo de conhecimento que possibilita que uma pessoa que vive no nordeste do país reconheça a diferença entre forró pé-de-serra e forró universitário ou eletrônico, enquanto uma pessoa do sul, sem esse tipo de

conhecimento, não pode fazê-lo. Segundo os PCNs-LE (BRASIL, 1998), a aprendizagem de uma nova língua contribui para o desenvolvimento da visão do mundo do aprendiz.

Vygotsky (1998) ajuda-nos a compreender essa contribuição, quando assegura que a linguagem é um instrumento de mediação simbólica entre os indivíduos e “permite o estabelecimento de significados compartilhados por determinados grupos culturais, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (REGO, 1995, p. 55). No processo de interação com uma nova cultura, em um novo contexto sócio-histórico, a linguagem funciona como mediadora, assim, nela podemos encontrar aspectos culturais que marcam determinados contextos, grupos, sociedades.

Tendo como premissa o caráter sociointeracional da linguagem, entende-se que o ensino de línguas esteja ancorado na interação social como elemento primordial na construção do conhecimento. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores se processa na interação entre os indivíduos e o meio social, mediado pela linguagem. Segundo o autor, toda função aparece primeiro nas relações pessoais e depois se interioriza no indivíduo. Dessa forma, pode-se depreender que o processo de aprendizagem vem de fora para dentro, isto é, de processo interpessoal transforma-se em intrapessoal, e assim sucessivamente. Apoiado em Vygotsky, Fino (2001) afirma que “a aprendizagem é um processo social e o conhecimento é algo socialmente construído”.

Nesse enfoque, o sujeito é visto como um ser ativo, social, participante de sua aprendizagem na medida em que interage com o meio e com outros indivíduos. É na interação, por meio de trocas entre o indivíduo e o meio e entre si que o sujeito se desenvolve. O professor, no processo de ensino-aprendizagem, atua como agente metacognitivo, favorecendo possibilidades de diálogos, questionamentos, troca de informações, de visões de mundo, para que o aprendiz possa construir seu conhecimento. Dessa forma, sendo o

professor o par mais apto, mais competente, possivelmente, na maioria das vezes em aula, auxilia na construção do conhecimento.

1.3 CULTURA

Considerando-se que objetivo deste estudo é analisar e avaliar como a professora-pesquisadora trata a questão cultura e linguagem, segundo a perspectiva crítico-reflexiva (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; SMYTH, 1989 apud MAGALHÃES, 1998), faz-se necessário que me apóie em alguns conceitos de cultura que ofereçam suporte teórico necessário a essa análise. Além disso, a busca pela compreensão de alguns conceitos de cultura é de extrema relevância e poderá contribuir tanto para esta pesquisa, quanto para a montagem de um currículo e, conseqüentemente, para minha prática em aula. Segundo Robinson,

muitos educadores enfatizam a importância de se ‘praticar cultura’ na sala de aula ao invés de se tentar defini-la. Embora essa ênfase seja bem aceita na prática, estabelecer um conceito geral sobre o que é cultura e como ela é adquirida irá determinar o que deve ser praticado na sala de aula visando a comunicação intercultural e como esse entendimento deve ser praticado. (1988, apud BRITO, I. A. 1999, p. 23).

Quando buscamos uma definição para cultura, encontramos alguns conceitos: (a) cultura como um conjunto de idéias, representações, manifestações artísticas de uma sociedade e (b) cultura como comportamento e costumes de um povo.

Os dois caracteres são abordados por Santos, J. L. (2006), que cita duas concepções básicas: (a) todos os aspectos da vida social, isto é, a forma como os grupos concebem e organizam a vida – aspecto mais relacionado ao comportamento; e (b) o conhecimento, idéias, valores e representações desse povo – relacionado à língua, filosofia, artes, etc. O autor ressalta que cultura está presente em todos os contextos, não como um produto – com início

e fim, mas como um processo. Com essa afirmação, reafirma o caráter dinâmico e criador da cultura.

Outra contribuição para o entendimento do conceito de cultura é exposta por Laraia (2006), quando comenta o esquema desenvolvido pelo antropólogo Roger Keesing (1974) em seu artigo “Theories of Culture”. Segundo Laraia, Keesing refere-se em primeiro lugar às teorias que consideram cultura como um sistema adaptativo. Os estudiosos ligados a essas teorias concordam que:

(a) “Culturas são sistemas de padrões de comportamento socialmente transmitidos.” Neles estão contidos as tecnologias, modos de organização política e econômica, crenças religiosas, etc.

(b) “Mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural.” Isto é, o homem deve adaptar-se ao meio.

(c) “A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura”.

(d) A ideologia presente nos sistemas culturais pode levar a adaptações no controle da população, da subsistência, etc.

Em segundo lugar, o autor menciona as teorias idealistas de cultura, subdividida em três abordagens:

(a) cultura como sistema cognitivo, isto é, conhecimentos que devem ser aprendidos por aqueles que desejam inserir-se em uma comunidade ou sociedade.

(b) cultura como sistemas estruturais, desenvolvida por Claude Lévi-Strauss. Neste grupo, cultura é definida como “um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana”.

(c) cultura como sistemas simbólicos, desenvolvida por Clifford Geertz e David Schneider. Para Geertz, cultura deve ser entendida como uma rede de significações formada

pelo comportamento. Essa rede funciona como mecanismos de controle necessários para que o homem possa organizar seu comportamento.

Pode-se observar, em linhas gerais, que essas concepções de cultura apontam para os padrões de comportamento de determinados povos, seus valores, suas manifestações artísticas – literatura, artes, etc., e a forma como a língua se articula nesses contextos.

Apesar de essas abordagens estarem mais ligadas ao conceito antropológico de cultura, mais focado em sistemas cognitivos e em padrões de comportamento social, concordo com Pedroso (1999), para quem a acepção semiótica de cultura, apresentada por Geertz (1989), também deve ser trazida para o campo de estudo da Linguística Aplicada (doravante LA). Isso porque o foco no conceito de cultura apenas como padrões de comportamento e sistemas cognitivos pode levar a um ensino de língua estrangeira voltado exclusivamente ao conhecimento e imitação desses padrões, à aprendizagem de manifestações culturais, por exemplo, festas populares. Já o conceito semiótico proposto por Geertz (1989), citado anteriormente, considera que a cultura deve ser entendida como uma rede de significações formada pelo comportamento. Em decorrência disso, o ensino de língua estrangeira pode também se pautar na interpretação dos significados construídos por esses comportamentos, a fim de que o aluno, pela compreensão desses mecanismos de controle, passe a viver e a interagir com a nova cultura e não somente a imitá-la.

Assim, tratarei a seguir do conceito antropológico discutido por Laraia (2006) e os principais conceitos da abordagem semiótica proposta por Geertz (1989), por acreditar que ambos podem fornecer elementos para a minha reflexão, enquanto professora-pesquisadora, sobre como tratar a questão cultura e linguagem, em aula de PLE. Tanto a abordagem antropológica quanto a semiótica podem oferecer elementos para analisar que representações de cultura brasileira e do brasileiro são construídas em aula, com base em dados obtidos

mediante gravações de aulas e posterior seleção de tópicos que possam caracterizar aspectos culturais.

1.3.1 Abordagem antropológica de cultura

Embora muitas das definições dentro do conceito antropológico de cultura apresentem pontos em comum, ou seja, conjunto de idéias, representações, valores, caráter de poder ser aprendida, caráter dinâmico, o conceito abordado por Laraia (2006), exposto a seguir, parece-me mais abrangente e mais direcionado ao objetivo deste trabalho por pensar a comunicação como um processo cultural, por atrelar cultura à linguagem, além de oferecer parâmetros para a reflexão sobre que representações de cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno.

Baseado, inicialmente, na definição de Taylor, para quem cultura é um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”, Laraia (2006, p.25) incorpora o comportamento do indivíduo ao conceito de cultura. Assim, tudo o que o sujeito faz, suas representações, seus valores, aprendeu com os outros membros de sua comunidade, e não por imposições de fora de seu meio. Sob essa perspectiva, Laraia busca evidenciar o “caráter de aprendizado” da cultura.

O conhecimento cultural surge, então, como resultado da aprendizagem que ocorre na interação, isto é, socialmente, por meio da linguagem. Tendo em vista que por meio dela o indivíduo recebe, transmite, posiciona-se ante e modifica todo o conhecimento acumulado da cultura em que vive, a comunicação passa a ser entendida como um processo cultural que traz em si os valores e representações de um grupo.

É a cultura também que condiciona nossa visão de mundo (LARAIA, 2006). Segundo Laraia, ela pode atuar de algumas formas, uma das quais diz respeito a como nós, membros de um grupo, vemos o mundo. O que pode parecer natural para nós, por exemplo, fazer uma visita a um amigo sem avisá-lo antecipadamente, pode demonstrar falta de educação a um australiano que prefere agendá-la. Nosso olhar é filtrado pela cultura na qual estamos inseridos; e esse fato pode levar a uma tendência de julgarmos nossa cultura a melhor, a mais correta e a mais natural em comparação a outras, considerando-nos, assim, não só diferentes, como também melhores. Esse fenômeno, chamado de **etnocentrismo**, pode gerar diversos conflitos sociais. Segundo Laraia (2006, p. 73), a dicotomia “nós e os outros”, quando projetada para o plano extragrupal, pode resultar em manifestações nacionalistas ou xenófobas.

No ensino de língua estrangeira, podemos perceber, às vezes, o etnocentrismo na supervalorização ou imposição de nossa cultura, por parte de nós, professores, em detrimento da do aluno, quando, referindo-nos a nossas características do brasileiro, dizemos: “Somos o povo mais amável, amigável e tranquilo do mundo, por isso o Brasil é o melhor país para se viver”.

Como reação oposta ao etnocentrismo, Laraia (2006) destaca a **apatia**, que vem a ser o abandono dos valores culturais de um povo, geralmente manifestada em momentos de crise. A apatia gera a falta de motivação que pode levar a alterações biológicas, e até à morte. Podemos pensar também na apatia como responsável pela visão negativa, negação e até sentimento de afastamento da própria cultura. Da mesma forma que o etnocentrismo, a apatia também pode estar presente no discurso do professor, mas de forma inversa: visão negativa da sua própria cultura e valorização da do aluno ou de outras.

Outro ponto relevante com relação às formas de atuação da cultura é o de que **nenhum indivíduo participa de todos os elementos de sua cultura**. Levy Jr. (1952), citado por

Laraia (2006), admite que

nenhum sistema de socialização é idealmente perfeito, em nenhuma sociedade são todos os indivíduos igualmente bem socializados, e ninguém é perfeitamente socializado. Um indivíduo não pode ser igualmente familiarizado com todos os aspectos de sua sociedade; pelo contrário, ele pode permanecer completamente ignorante a respeito de alguns aspectos. (p. 82).

Desse modo, a participação do indivíduo é sempre limitada e pode depender da idade, do sexo, da classe social, etc., embora ele possua um número, mesmo que mínimo, de padrões suficientes que são regulares e que permitem sua circulação pela sociedade.

Como exemplos, Laraia (2006) cita o uso do “por favor” no início de qualquer solicitação. Também, a necessidade de agradecer o atendimento com “muito obrigado/a” ou “obrigado/a”, a fim de manter uma relação de cortesia com o interlocutor. Essas palavras fazem parte do padrão de comportamento do brasileiro pertencente a uma determinada faixa sociocultural e seu uso influencia o comportamento do interlocutor. Por exemplo, ao efetuar uma solicitação no qual o “por favor” se faz presente, a reação do interlocutor a ela tenderá a ser de abertura, de atitude favorável à realização do pedido. Um exemplo de quebra dessa expectativa seria o uso de estrutura imperativa na solicitação, que poderia gerar uma reação negativa do interlocutor, como fingir não ouvir o pedido, negar a solicitação, atender retrucando, etc.

A lógica de uma cultura também é discutida por Laraia. Para ele, **todo sistema cultural tem sua lógica própria**. Os hábitos, as explicações sobre os fatos da natureza são lógicos e coerentes dentro do próprio sistema cultural, nos quais os indivíduos se encontram inseridos. O autor propõe que se trate o sistema cultural como uma forma de classificação, a fim de que se possa compreender melhor sua lógica e coerência.

Essa ordenação é “fruto de um procedimento cultural, mas que nada tem a ver com uma ordem objetiva” (LARAIA, 2006, p. 91). Isto é, o sistema de classificação refere-se à forma subjetiva como cada cultura ordena o mundo ao seu redor, e dá sentido cultural às coisas. Assim, cada sociedade possui um sistema que pode divergir entre si.

O entendimento da lógica de um sistema cultural, segundo Laraia (2006, p.93), depende da compreensão das categorias que o formam, e explica:

Como categorias entendemos, como Mauss (1969, p. 28-29), “esses princípios de juízes e raciocínios... constantemente presentes na linguagem, sem que estejam necessariamente explícitas, elas existem ordinariamente, sobretudo sob a forma de hábitos diretrizes da consciência, elas próprias inconscientes”.

A última forma de atuação da cultura, expressa por Laraia (2006), é o **caráter dinâmico da cultura**, que rompe com a idéia de valores imutáveis e universais (MOTTA-ROTH, 2003), pois todo sistema cultural vive em constante processo de modificação.

De acordo com o autor, há dois tipos de mudança cultural, (a) interna: resulta da dinâmica do próprio sistema cultural; e (b) externa: resulta do contato com outro sistema. A mudança interna ocorre de forma mais lenta, quase imperceptível, enquanto a externa pode ser mais rápida, a exemplo dos índios brasileiros, mas também pode ser calma e sem traumas, como vemos acontecer na maior parte das sociedades, principalmente no mundo globalizado. Concluindo, o autor afirma que o entendimento desse caráter é fundamental para

atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, 2006, p. 101)

Assim, o entendimento de que nosso comportamento, nossos valores e representações são expressões de nossa cultura, de que a linguagem traz em si esses valores, e de que o conhecimento cultural é resultado da aprendizagem que ocorre na interação, possibilita que eu, professora, desenvolva uma reflexão crítica sobre meu comportamento e minha linguagem na interação professora-aluno.

Essa compreensão tende também a deslocar o entendimento de que cultura é apenas o que é definido, classificado, como cultura pela ciência, letras e filosofia, para uma visão

muito mais abrangente, na qual o próprio indivíduo passa a ser visto como um ser cultural, isto é, como um ser que expressa a cultura na qual está inserido.

A forma como agimos, interagimos, pode revelar em relação a outras culturas uma postura etnocêntrica ou apática. E tanto uma quanto outra tende a manter preconceitos, discriminações que impedem a compreensão e aceitação das diferenças. Além disso, é importante lembrar que nenhum indivíduo participa de todos os elementos de sua cultura, pois falamos e vivemos em determinados lugares sociais.

Portanto, a reflexão crítica tomando por base tais conceitos faculta que eu possa rever e avaliar que visão de cultura brasileira e do brasileiro é construída na interação com meu aluno, e conseqüentemente, reconstruir não só minha prática em aula, como também meu olhar sobre minha cultura e minha ação como ser social e cultural.

1.3.2 Abordagem semiótica de cultura

Diante de tantos conceitos discutidos por antropólogos, Geertz (1989) defende o conceito semiótico e apresenta dois pontos: (1) cultura é um conjunto de mecanismos de controle; (2) a cultura é essencial à vida humana, uma vez que são esses mecanismos que organizam seu comportamento. Para ele,

cultura é melhor vista não como complexos de padrões de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros chamam programa) – para governar o comportamento. A segunda idéia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento. (GEERTZ, 1989, p.56).

Nesse enfoque, a cultura é formada por redes de significação, e o comportamento humano deve ser visto como “ação simbólica”, que deve ser interpretada: “O que está sendo construído nessa ação? Que importância ela tem?”. A análise das “ações simbólicas” não deve

ser feita de forma isolada, mas sendo ligada aos fatos, aos acontecimentos e ao contexto no qual essas ações ocorrem.

Outro ponto importante discutido por Geertz é o caráter público e constitutivo da cultura. Para ele, os significados são públicos, construídos na interação e partilhados entre todos os membros de um grupo. Segundo Bruner (2002), ao mesmo tempo em que o homem participa na cultura, ele se manifesta, concretiza seus pensamentos por meio dela. Além disso, os significados são transmitidos historicamente e herdados pelos membros do grupo, simbolicamente.

Pereiro (2004-2005) refere-se à visão geertziana de cultura como um sistema de significados e símbolos previamente estabelecidos que orienta o homem ao longo de sua vida. Ela é aprendida pela observação, pela escuta, mas também de forma inconsciente, como as noções culturais de como manter distância ou não, durante uma conversação, os valores aceitos por seu grupo, etc.

Pedroso (1999) defende a visão semiótica como a mais voltada aos interesses da Lingüística Aplicada no ensino de Língua Estrangeira pelos seguintes motivos:

- a. considera a cultura como o centro gerador de significados;
- b. leva em consideração a dimensão histórica, conjuntural, do processo de simbolização;
- c. visualiza a interação entre língua e comportamento atribuindo assim uma feição extralingüística ao processo de simbolização;
- d. permite 'desestrangeirizar' (Almeida Filho, 1993) a cultura-alvo, o que Geertz (1989) corrobora quando expressa que 'compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade';
- e. valoriza a cultura não como acessório que complementa o homem na sua formação depois de biologicamente pronto, mas como elemento indispensável para a terminação do processo biológico que faz o homem e o incorpora à vida em sociedade que é a sua vocação,
- f. considera a cultura imposta ao indivíduo e ao mesmo tempo gerada por ele num processo infinito de interação sociedade-indivíduo-sociedade. (p.40-41).

As considerações mencionadas neste item permitem que eu acrescente interpretação, quando me refiro à cultura. A meu ver, então, o ensino de língua portuguesa para estrangeiros pode levar o aluno a interpretar que significados são construídos por meio do comportamento,

dos valores, das tradições, etc., a fim de que possa compreender, inserir-se e refletir sobre a nova cultura no qual está inserido.

Essa reflexão ultrapassa o aqui e agora e traz a dimensão histórica como elemento constitutivo do processo de construção de significados culturais. Daí a necessidade de o professor levar o aluno a essa dimensão, dando-lhe meios para interpretar e compreender os mecanismos que controlam nosso comportamento.

1.3.3 As duas abordagens: antropológica e semiótica

Com relação a essas duas abordagens, semiótica e antropológica, acredito ser possível estabelecer um diálogo entre elas, uma vez que ambas as acepções admitem a linguagem como mediadora cultural, pois permite que, na interação, os significados compartilhados por uma determinada cultura sejam interpretados e aprendidos, levando em consideração sua dimensão histórica e mutável.

Além disso, como o objetivo deste trabalho é analisar quais conceitos de cultura subjazem a prática da professora-pesquisadora, julgo que ambas as abordagens devem ser adotadas como aporte teórico na análise de minhas ações em aula.

A semiótica pode auxiliar na compreensão de como, ou se, eu trabalho língua e comportamento em interação na construção de significados culturais, a exemplo de “apareça lá em casa”, “eu te ligo”. Para o estrangeiro, no início, essas expressões podem significar verdadeiramente um convite ou uma promessa de um novo contato. Entretanto, para nós, brasileiros, não significam nada além de uma maneira informal e simpática de despedida. Além disso, não podemos deixar de lado a linguagem não-verbal: um mesmo gesto pode ter significados diferentes, dependendo do país no qual é utilizado. Por exemplo: o sinal de “OK”

utilizado nos Estados Unidos para indicar que tudo está certo, aqui significa um gesto obsceno, um palavrão, uma grave ofensa que poderá levar a reações agressivas.

A visão antropológica permitirá que eu possa analisar em minha prática se meu entendimento de cultura está ancorado somente em costumes, comportamentos, tradições populares, festas, etc. E ainda, este estudo possibilitará que eu reflita sobre a existência de uma visão etnocêntrica de minha própria cultura: “o Brasil é o melhor país do mundo”; sobre a manutenção de estereótipos: “o brasileiro é cordial”; a respeito do entendimento de que nenhum indivíduo participa de todos os elementos da cultura, isto é, entender que eu falo de um lugar - mulher, solteira, professora, pertencente à classe média, filha de imigrantes, paulistana, etc., presentes em meu discurso na interação professora-aluno; e verificar se tem sido uma preocupação minha possibilitar que o aprendiz estabeleça um diálogo entre a sua cultura e a cultura-alvo.

A análise de recortes de três aulas transcritas, fundamentada nesses dois conceitos, viria contribuir e enriquecer muito minha reflexão, propiciando possíveis transformações em minha prática. Faz-se necessário, também, elucidar cultura brasileira, uma vez que este trabalho procura responder a que representações de cultura brasileira e do brasileiro são privilegiadas e construídas em aula, na interação professora/aluno.

1.3.4 Cultura brasileira: popular e erudita

A busca por uma definição de cultura brasileira começou no início do século XIX. O Modernismo foi fundamental nesse processo de formação de uma cultura brasileira, pois focava sua atenção na procura e definição de uma identidade nacional (CÂNDIDO, 1995). Essa identidade devia se formar tomando por base a conscientização das diferenças culturais

existentes no Brasil. Assim, o conceito de cultura brasileira precisava contemplar o povo brasileiro, a mestiçagem, a herança indígena e os temas nacionais.

Fundamentado nessas diferenças, Bosi (2006) afirma não ser possível determinar uma cultura brasileira homogênea. Para o autor, ela deve ser pensada como “plural” e como plural deve ser compreendida “como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (p.7).

Inter-relacionam-se, em algumas situações, segundo Bosi (2006), as culturas de classes populares com a erudita; associam-se a essas as culturas ibéricas, indígenas e africanas e também as dos migrantes e imigrantes. Todas elas estão presentes em nossa vida, em nosso dia-a-dia. Um olhar mais atento permite avaliar que, no meio dessa mistura, podem-se perceber “linhas de força” mais definidas que nos direcionam a “estruturas sociais diferenciadas” (BOSI, 2006, p. 8).

Esse olhar permite vislumbrar algumas culturas, entre elas: (a) cultura erudita e (b) cultura popular. Para Bosi (1992 e 2006), a cultura erudita cresce nas classes alta e média da população, por meio da escolarização do indivíduo, aqui entendida como ensino superior. Está associada à pesquisa, ao saber produzido nas universidades, nas áreas de ciências, letras e filosofia. Por estar em meios acadêmicos, pode ser analisada, pensada, programada.

Já a cultura popular é a cultura iletrada (BOSI, 1992), a do homem do interior, do sertanejo, do interiorano e do pobre das periferias das cidades. Refere-se ao cotidiano, ao modo de viver dos grupos sociais que se encontram fora do domínio ideológico das universidades. É a memória dos grupos sociais que a mantém viva. Pode-se inferir, assim, que o dia-a-dia expressa essa cultura por meio dos hábitos alimentares, dos hábitos de limpeza, das práticas de cura, das representações, cantos, danças, jogos, provérbios, modos de cumprimentar, eufemismos, modo de olhar, de sentar, de fazer uma visita e ser visitado, etc.

Enquanto a cultura erudita é analisada, estudada, a popular é vivida. Segundo Bosi (2006), há em suas manifestações um envolvimento atuante dos que delas participam e uma identificação entre evento e participantes.

Apesar de as culturas erudita e popular parecerem tão distintas, há entre elas uma relação, já que a cultura erudita pode trazer para seu universo o popular e a partir daí criar suas obras. Isso pode ser visto na literatura, com Guimarães Rosa e Ariano Suassuna, na pintura, com Portinari, entre outras. Além disso, é a cultura erudita que muitas vezes classifica o que é cultura popular a partir do que se conhece, como religião, literatura, medicina, etc. (SANTOS, J. L. dos, 2006).

Assim, entendendo que cultura brasileira é plural e que cultura abrange todas as representações, valores, comportamentos, presentes em uma sociedade, e também, um conjunto de mecanismos que orientam nosso comportamento, o professor de língua portuguesa para estrangeiros deve procurar romper com as relações de poder, expressas por Santos, J. L. dos (2006), que polarizam erudito e popular, como superior e inferior, boa ou ruim. É importante, assim, que apresente em aula diversas manifestações culturais brasileiras para que, a partir delas, o aluno possa interpretá-las, construindo, na interação, uma identidade do Brasil e do brasileiro sem tantos preconceitos.

1.3.5 Cultura e linguagem

Gostaria de retomar um ponto comentado anteriormente por Laraia (2006) para iniciar esta discussão: o conhecimento cultural é resultado do processo de aprendizagem que ocorre na interação social. É por meio da linguagem que o indivíduo recebe, transmite e reconstrói todo conhecimento acumulado da cultura em que vive; a comunicação, então, passa a ser entendida como um processo cultural que traz em si os valores e representações de um grupo.

Nas manifestações da linguagem, podem-se encontrar aspectos culturais que marcam determinados contextos, grupos, sociedades. E, no processo de interação com uma nova cultura, em um novo contexto sócio-histórico cultural, a linguagem funciona como mediadora.

Posto que o conhecimento cultural dá-se na interação social e que a linguagem funciona como instrumento de medição cultural, é possível estabelecer a relação intrínseca entre linguagem e cultura que é apontada também em outros trabalhos e por outros estudiosos. Essa relação intrínseca cultura/linguagem, é discutida por Almeida Filho (2002), para quem cultura não deve ser considerada como outro aspecto a ser ensinado, mas deve estar junto à linguagem, tanto a verbalizada quanto a não-verbalizada. Esse entendimento enseja tanto ao professor quanto ao aluno interpretarem significados culturais construídos a partir da interação ocorrida em aula.

Essa discussão sobre dicotomia entre língua e cultura é reafirmada por Kramsch (1993), ao referir-se à linguagem como “componente essencial da cultura”. A autora (1998), citada por Berwig (2004, p. 25) declara que

a linguagem é a principal forma através da qual conduzimos nossa vida social. Quando ela é usada em contexto de comunicação, ela está embebida da cultura de múltiplas e complexas maneiras.

Para ela, a língua deve ser entendida como prática social e como tal não pode estar dissociada da cultura.

A conexão entre língua e cultura pode ser observada de várias maneiras, conforme aponta Guerreiro (2005), baseada em Kramsch: (a) A língua *expressa* uma realidade cultural. Isto é, por meio dela os indivíduos expressam suas idéias, valores, acontecimentos. É o conhecimento de mundo compartilhado por todos os membros de um mesmo grupo social. (b) Ela *incorpora* uma realidade cultural. Os indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade, por meio da linguagem verbal e não-verbal, criam significados que são compreensíveis por

todos seus membros. (c) A linguagem *simboliza* uma realidade cultural. Ela possibilita que indivíduos de uma mesma comunidade se identifiquem pela linguagem. Neste aspecto, “a linguagem seria um símbolo de identidade social” (GUERREIRO, 2005, p.32). Esta questão será retomada no próximo item.

Segundo Kramsch (1993), a dicotomia entre linguagem e cultura encontra-se também na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). “Ao chamar a gramática de ‘teoria das experiências humanas’ e texto de ‘a forma lingüística da interação social’, Halliday escora cultura na gramática que usamos, no vocabulário que escolhemos, nas metáforas que vivenciamos” (KRAMSCH, 1993, p.8, tradução minha). Assim, entendemos que nossa linguagem está impregnada da cultura na qual vivemos, cujos significados são construídos na interação social.

As escolhas feitas pelo falante estão relacionadas parcialmente ao registro, contexto imediato, e em parte, à cultura mais ampla na qual operamos (CHRISTIE, 2005). Contudo, essas escolhas não são aleatórias. O processo de construção de significados se dá por meio de escolhas, que podem ser inconscientes, realizadas pelo falante carregadas de significados, uma vez que a linguagem é sempre influenciada por nossa ideologia, nossos valores e preconceitos (EGGINS, 1994).

Da mesma maneira, Berwig (2004), com base em Kramsch (1998), afirma que, assim como os grupos sociais expressam suas experiências pela linguagem, também lhe dão significado pelas várias formas de uso: falada, escrita, visual.

Diante dessas considerações sobre a relação intrínseca entre cultura e linguagem, posso sugerir que o ensino de português para estrangeiros não deveria estar somente voltado para a apresentação e a compreensão de estruturas gramaticais e de vocabulário, mas também para a interpretação dos significados que são construídos pela e na linguagem, não somente em contextos externos à aula, mas também na relação professor-aluno em aula.

1.3.6 Cultura, linguagem e identidade

Para Pais (2006), “a língua e seus discursos, juntamente com as semióticas não-verbais, conferem a uma comunidade humana: a sua história social; a sua consciência histórica; a consciência de sua identidade cultural”. Kramersch (1998), citada por Berwig (2004, p. 26) e Silva (2000) destacam a linguagem como símbolo dessa identidade. Por meio da linguagem, o indivíduo identifica a si mesmo e aos outros como membros de determinado grupo. Os padrões de comportamento, as normas de conduta, o que pode ser dito, de que forma, a quem, quando e como operam de modo invisível e são previsíveis aos falantes, mas não àqueles que vêm de outro grupo cultural. Desse modo, a construção da identidade faz-se por meio da oposição, da diferença.

Tanto identidade quanto diferença, segundo Silva (2000) e Hall (2005), são mutuamente determinadas e também resultados de processos de criação lingüística, isto é, não existem por si sós como elementos prontos da natureza. São criadas nas e pelas relações socioculturais, “por meio de atos de linguagem” e estão sempre em transformação. Sua existência depende de sua nomeação:

É apenas por atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos lingüísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais. (SILVA, 2000, p.77).

Como produtos de relações sociais, Silva (2000) ressalta que não podemos deixar de inserir na discussão sobre cultura e identidade as relações de poder que se encontram presentes. Para ele, “dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar” em classes, grupos, etc. Diferentemente da classificação tratada por Laraia (2006), anteriormente, essa maneira de ordenar o mundo baseia-se na classificação binária, isto é, duas classes polarizadas. Silva (2000), com base em estudos de Derrida, acrescenta que essa polarização, que atribui cargas positivas a um termo e negativas a outro, expressa relação de poder, no

qual o “nós” se apresenta com carga positiva, enquanto o “eles”, com negativa. Ou seja, não há neutralidade de forças. A construção de uma identidade se dá sempre na relação com sua diferença, em processos de inclusão e exclusão: “Eu sou” – inclusão, “você não é” – exclusão.

O poder, portanto, passa a se manifestar a partir da normalização da identidade (SILVA, 2000). Normalizar, segundo o autor, é atribuir uma identidade específica como padrão, por meio da qual as outras são comparadas. Desse modo, quando atribuímos a uma identidade características “positivas”, ela deixa de ser “uma” e passa a ser “a” identidade, diferenciando-se das demais.

No processo de fixação das identidades nacionais, os essencialismos culturais se fazem mais presentes (SILVA, 2000). Baseados em estudos de Platão, sobre o mundo das idéias, Andrade e Pinto (2001) discutem a existência de “essências” no mundo. Para Platão há dois mundos: um ideal, metafísico, no qual se encontram as formas ideais, os modelos, e o mundo material, no qual o ideal, os modelos tentam ser reproduzidos. Então, as essências determinam os modelos ideais que devem ser seguidos como parâmetros, uma vez que são eles que determinam o comportamento, o modo de agir humano e os aproximam da plenitude: “a essência precede a existência” (ANDRADE e PINTO, p.1).

Todos os essencialismos, para Silva (2000), são culturais, pois “nascem da necessidade de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença” (p.86). Ao me referir ao brasileiro como “sendo”, por exemplo, “O brasileiro é trabalhador”, construo um único significado de modelo ideal, fechado. Derrida, citado por Hall (2005, p. 41) afirma: “o falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final”. E como professores de línguas, podemos tender a estabelecer como essência alguns aspectos culturais que mantêm o distanciamento entre “nós” e “eles”. Quando digo: “Os brasileiros são amigáveis, simpáticos, comunicativos, abertos, etc.”, posso estar fixando a identidade do brasileiro, a partir da qual as outras identidades culturais serão comparadas.

Essa visão pode me levar à manutenção de uma postura etnocêntrica, pela qual acredito que meus valores são os únicos, corretos e ideais. Relacionado ao essencialismo, o etnocentrismo não vê o outro somente como diferente, mas como inferior, como fora dos padrões considerados apropriados e morais. Segundo Pereiro (2004-2005), o etnocentrismo pode levar à intolerância cultural, além de fechar as portas para a troca, para o conhecimento. Com relação ao ensino de LE, essa postura pode gerar um distanciamento do aluno com relação à cultura-alvo e, conseqüentemente, da língua-alvo.

No caminho inverso, opondo-me ao etnocentrismo e ao essencialismo, devo desenvolver uma visão interpretativa da produção dos significados culturais, já proposta por Geertz (1989), e também reflexiva. Segundo Bruner (2002), a interpretação leva à produção de significados que constituem a cultura, enquanto a “explicação” não produz significados plausíveis e possibilita a manutenção das relações de poder e dicotomia “nós” e “eles”.

Portanto, a relação intrínseca entre língua, identidade e cultura aponta-me um novo olhar e um caminho ao ensino de língua estrangeira. Nós, professores, portanto, precisamos pensar em um ensino que rompa os estereótipos, o etnocentrismo, o essencialismo e possibilite que os significados sejam construídos e interpretados, que

o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu [...] deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade [...]. (PARDO, 1996 apud SILVA, 2000, p. 101).

No contexto ao qual este trabalho se refere, não posso deixar de levar em consideração que os alunos estão vivendo no Brasil e, portanto, necessitam entender os mecanismos que orientam o comportamento do brasileiro para que possam interagir tanto com brasileiros quanto com a cultura brasileira.

Por isso, o ensino deve possibilitar que a linguagem funcione como mediadora de traços culturais que nos identificam na nossa forma de ser, pensar, agir, interagir, nos comunicar, buscando, assim, o entendimento e o respeito entre as diversas culturas, fugindo

da falsidade ideológica dos estereótipos, não só irreais quanto imbuídos de interesses, quer de dominação ou assujeitamento.

Aprender uma língua estrangeira significa, então, inserir-se em uma nova cultura, aprender e entender as normas que regem a interação social, os valores e representações de um povo. Segundo Berwig (2004, p. 30), interpretar e aprender novos significados e novas práticas é que possibilitam aos aprendizes “negociarem e criarem uma nova realidade com seus interlocutores, que se baseia na interação e na experiência compartilhada”, tornando-os falantes na língua-alvo.

A inserção em uma nova cultura impulsiona o aprendiz à reflexão sobre a sua própria a partir do novo. Essa reflexão pode direcioná-lo ao entendimento de outras formas de ver o mundo, de comportamento, de valores diferentes dos seus, que, conseqüentemente, o levará ao respeito pela diversidade cultural.

Meireles (2002) considera que essa aproximação não deve somente buscar o contraste, as diferenças, mas sim a discussão e a compreensão de que existem outras possibilidades de ver o mundo, que se expressam na cultura de um povo e em sua linguagem. De acordo com a mesma autora, essa aproximação deve partir “de fatos da língua e cultura do aluno para interpretar seus correspondentes em outras línguas e culturas” (p. 10).

A concepção interculturalista de ensino, segundo Brito (1999, p.41),

objetiva desenvolver no aluno uma competência para funcionar como mediador entre duas culturas, que tenta levá-lo a refletir sobre e alcançar um entendimento não apenas da cultura-alvo, mas também da sua própria cultura e da cultura em geral.

Nessa concepção, o aluno não precisa abrir mão de sua própria cultura e assimilar “novas regras de conduta e pensamento. Nela, o aprendiz vê sua cultura e sua língua como uma dentre várias possibilidades igualmente desejáveis e válidas” (MEIRELES, 2002, p. 11). O aluno fica, assim, livre para poder escolher o quanto da cultura-alvo vai adotar.

Ao respeitar as diferenças, as singularidades de cada um, essa concepção de ensino propicia o desenvolvimento de aprendizes críticos e pensantes, mais tolerantes e “menos suscetíveis a estereótipos e a manipulações” (MEIRELES, 2002, p.15).

A relação entre língua materna (LM) e língua estrangeira já fora considerada por Vygotsky (2005) fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para ele, ao entrar em contato com uma nova língua, o aprendiz tende a transferir para a LE o conhecimento já adquirido na LM, resultando em um aprendizado mais satisfatório. E esse processo de aprendizagem é consciente e deliberado desde o início.

Esse movimento de olhar para a própria cultura a partir de outras, também embasa a fundamentação teórica dos PCNs-LE, para os quais

a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover a apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (PCNs-LE, 1998, p. 37).

Apesar de meu trabalho não estar vinculado aos PCNs-LE, uma vez que sou professora particular, dou aulas individuais de português para estrangeiros e escolho eu mesma o conteúdo a ser trabalhado, creio que é importante ressaltar que os referidos parâmetros curriculares são documentos que me direcionam à reflexão acerca dos princípios teóricos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras, além de serem coerentes com as teorias que servem de base ao desenvolvimento desta pesquisa e ao meu trabalho.

1.4 AULAS INDIVIDUAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino voltado para aulas particulares individuais oferece ao professor flexibilidade tanto na condução das aulas, quanto na preparação do material a ser utilizado (MURPHEY,

1991). Nesse tipo de ensino, o ponto de partida é o aluno que expõe ao professor suas necessidades, seus interesses, com relação ao aprendizado da nova língua. A partir deles, e com base na personalidade, no nível intelectual e estilo do aluno, o professor organiza a programação e os materiais a serem utilizados em sala de aula (WILBERG, 1987).

Além disso, o professor deve manter-se atento em todas as aulas para perceber mudanças de interesse e novas demandas expressas pelos alunos, nem sempre de forma explícita, a fim de reorganizar suas aulas.

Considerando que as demandas e interesses pelo aprendizado da língua estrangeira podem ser os mais diversos, o professor necessita ter uma formação mais global. É importante que busque em outras áreas, como História, Geografia, Sociologia, Antropologia, novos conhecimentos e que se mantenha atualizado sobre seu país e sobre o mundo.

No meu contexto de aulas individuais de português para estrangeiros, todos meus alunos são adultos, de um nível sócio-econômico-cultural alto, e expressam necessidades e interesses voltados à cultura brasileira, às movimentações políticas e econômicas do Brasil, além das necessidades básicas de sobrevivência, como fazer compras, pegar um táxi, ir a um restaurante, etc. Portanto, sinto a necessidade de estar constantemente atualizada, de revisitar a história do Brasil e a de outros povos, e estar a par da formação do povo brasileiro, para compreender quem somos e como a linguagem expressa nossa identidade.

Desta forma, acredito que lançar um olhar sobre os aspectos culturais trabalhados por mim em aula, recorrendo às teorias apresentadas sobre linguagem, cultura e identidade, poderá levar-me a uma reflexão crítica dos significados culturais que ajudo a construir em aula na minha interação com meu aluno. Refletir sobre isso é partir para uma transformação, um novo fazer, agora, de maneira mais consciente.

Os caminhos a serem seguidos para que a reflexão ocorra serão apresentados no item a seguir.

1.4 REFLEXÃO

Acredito que a investigação aqui desenvolvida é auto-reflexiva e crítica, uma vez que com base na escrita de quatro diários e na gravação de 23 aulas e transcrição de recortes de três aulas, nas quais aparecem abordagens culturais, estabeleço um diálogo com várias teorias que me levam à análise do porquê de minhas ações, das intenções, dos interesses que subjazem a elas, possibilitando, desta forma, reconstrução em avanço, que pode levar ao meu desenvolvimento e crescimento tanto como professor quanto pessoa.

No campo da Filosofia, o estudo sobre reflexão surge com Dewey (1933 apud LIBERALI, 1999 p. 13), que define reflexão como um processo ativo, consciente e deliberado da análise das representações e conhecimentos que fundamentam nossas ações. Transpondo esse conceito para o contexto da formação do professor, Magalhães (1992a:3), citada por Liberali (1996,p. 24), aborda a reflexão como

um processo de auto-questionamento em que o professor sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula, para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que julgar necessárias.

Isso significa que o processo de reflexão do professor está relacionado à análise de suas ações, entendimento dos pressupostos teóricos que as fundamentam e das relações presentes nelas, além de propiciar ao professor a redefinição de sua prática.

Sob esse enfoque, BRITO (2006) considera a reflexão como ponto de partida para a transformação do professor, uma vez que acontece após a análise e o questionamento da sua prática. Tal análise leva o professor à constatação de que são seres humanos históricos e inacabados e que, por isso, estão sempre e em constante construção e reconstrução (FREIRE, 1996).

Faz-se necessário, pois, conhecermos qual reflexão, dentre tantos tipos, pode levar o professor à sua transformação e como ela se desenvolve.

1.4.1 Tipos de reflexão

A reflexão crítica visa à reconstrução da prática do professor, após estar consciente dela. Conforme Kemmis (1987 apud LIBERALI e ZYNGIER, S. 2000), para que a reflexão ocorra, um caminho deve ser seguido pelo professor: a auto-avaliação. Em seu processo, ele se insere na ação, participa dela, posiciona-se e reconstrói sua prática. Essa reconstrução assegura ao professor o entendimento de si mesmo e de suas ações, à compreensão de teorias que possam embasar sua prática, e a se transformar permanentemente como profissional e cidadão.

Van Manen (1977 apud SÓL, 2005; LIBERALI e ZYNGIER, 2000), ao sugerir também a reflexão como caminho para a conscientização do educador acerca de suas ações, classifica-a em três tipos: (a) reflexão técnica, (b) reflexão prática e (c) reflexão crítica.

(a) Reflexão técnica – Focada na teoria, preocupa-se com a busca por conhecimentos científicos que direcionem à obtenção de determinados resultados e ao desenvolvimento e utilização de manuais e roteiros para a condução da prática. Não leva em consideração o contexto ou seus participantes. O foco centrado somente neste tipo de reflexão pode impedir que o professor desenvolva sua criatividade, seu desejo de descobrir novas possibilidades, bem como a curiosidade de seus alunos, além de possibilitar o estabelecimento de um abismo entre as necessidades destes e sua prática.

(b) Reflexão prática – Preocupa-se com a procura de soluções para a prática na prática. Essa reflexão baseia-se no senso comum do professor, no conhecimento de mundo que possui e na troca de experiências com outros professores. Não há uma busca por teorias, estudos, pesquisas que possam levar à reflexão do porquê do problema. Nessa reflexão revela-se a criatividade, mas não aparece a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) que

remete a questionamentos, a teorias e pesquisas que possam auxiliar a compreender a prática e a transformá-la.

(c) Reflexão crítica – Engloba elementos da reflexão técnica e da reflexão prática, contextualizando as ações pessoais do professor histórica e socialmente. A auto-reflexão leva à conscientização dos valores éticos e morais que norteiam sua prática e à percepção de suas conseqüências dentro de um contexto muito mais amplo: social, político e cultural.

Um dos conceitos de reflexão que vem ao encontro do objetivo deste trabalho é o de Donald Schön (1998). Apesar de ter focado seus estudos mais na ação, colocando, assim, em segundo plano a teoria (ROMERO, 1998, p.51), os tipos de reflexão desenvolvidos por ele são relevantes para a discussão do conceito de reflexão crítica a ser tratado.

Schön apresenta três tipos de reflexão: (a) reflexão-na-ação, (b) reflexão-sobre-a-ação e (c) reflexão sobre a reflexão-na-ação, e introduz o conceito de conhecimento-na-ação, que são os conhecimentos revelados no momento da ação - é o “saber fazer” (ROMERO, 1998).

(a) Reflexão-na-ação: ocorre, segundo Schön (1998), quando “elementos surpresas”, que ultrapassam o que é familiar, surgem e nos remetem a redirecionamentos da prática para solucioná-los no transcorrer da ação, tendo em mente um objetivo maior. Segundo Romero (1998), a ação apresenta-se como um local ao mesmo tempo de conflitos e de soluções. Desta forma, a reflexão ocorre no momento presente da ação, sem interrompê-la, em um “período de tempo variável durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento” (SCHÖN, 1998, p. 32).

(b) Reflexão-sobre-a-ação: acontece quando avaliamos retrospectivamente o que foi feito. Por meio dela, podemos verificar como o conhecimento-na-ação levou aos resultados obtidos.

(c) Reflexão sobre a reflexão-na-ação: ao mesmo tempo em que lança o olhar retrospectivo para a ação, remete também ao momento da reflexão na ação, ao conhecimento-

na-ação. Assim, possibilita uma análise reflexiva sobre o que aconteceu, como os problemas foram resolvidos, que significados foram atribuídos ao que aconteceu, e baseado em que conhecimentos já adquiridos, a ação foi redirecionada. Conforme Schön (1998, p. 36), “minha reflexão presente sobre minha reflexão-na-ação anterior dá início a um diálogo de pensar e fazer através do qual posso tornar-me um carpinteiro habilidoso”. Nesse sentido, esse tipo de reflexão encaminha à reconstrução do papel do professor e de suas ações futuras, objetivo deste trabalho.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação, referida por Schön, direciona a uma explicação do que aconteceu para posterior transformação. Quando essa reflexão é enriquecida com o diálogo com a teoria e desperta a consciência de alcances sociais, políticos e morais das ações do profissional, pode ser entendida como um processo de reflexão crítica. Freire (1996) reafirma a importância da teoria para que se estabeleça a relação entre teoria e prática necessária para que ocorra a reflexão crítica. Magalhães (1998, p. 172), discutindo a obra de Bourdieu (1989), reitera a importância da reflexão crítica para a transformação do professor, coordenador e alunos, porquanto possibilita que se tornem

sujeitos em lugar de objeto do processo sócio-histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações. (Bourdieu, 1989 apud Magalhães, 1998, p. 172).

A reflexão crítica busca interpretar que significados foram ou estão sendo construídos na interação. Neste trabalho, é por meio dela que eu poderei me conscientizar de meu discurso e dos significados construídos na minha interação com meus alunos e que implicações esses significados podem gerar na interpretação da cultura brasileira e do brasileiro.

1.4.2 Caminhos para a reflexão crítica

Araújo (2006), discutindo a obra de Schön (1992b:83) comenta que este, ao afirmar que “reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”, embasa a discussão de Liberali (1996), quando a autora explica que a linguagem é que dá forma à ação para que esta possa ser entendida e transformada. Além disso, a descrição torna possível o distanciamento do sujeito para que possa ver suas ações sob outro foco e, assim, construir novos. (Magalhães, 1998).

Para que esse distanciamento e a reflexão ocorram, Smyth (1992 apud MAGALHÃES 1998; LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; LIBERALI, 2004) propõe ao professor o desenvolvimento de quatro ações que possam responder a quatro questões:

(a) Descrever – “O que eu faço?”. O professor descreve, textualmente, as próprias ações. O escrever sobre suas ações provoca um distanciamento do sujeito que o possibilita enxergar o que está por trás delas. Esse distanciamento é uma preparação à análise que se segue. Neste trabalho, a descrição se constitui dos dados coletados em aulas e transcritos, orientados pelas perguntas de pesquisa.

(b) Informar – “Qual o significado de minhas ações?”. Liberali e Zyngier (2000, p.11) constatam que o informar “envolve uma busca pelos princípios que sustentam (conscientemente ou não) as ações”. Esses princípios podem estar baseados em teorias formais ou conhecimento de mundo do professor. O informar é a relação que estabeleço com as teorias de cultura, de linguagem, de construção de conhecimento, discutidas anteriormente, a fim de melhor entender que princípios perpassam minhas ações.

(c) Confrontar – “Como me tornei assim?”, “Que interesses embasam minhas ações?”. Nessa etapa, o professor volta-se ao questionamento das teorias formais que fundamentam suas ações e as inserem em um contexto mais amplo: sócio-histórico. Ele passa, então, a tentar entender as conseqüências sociais, morais, éticas e políticas de suas ações. Liberali (2004) acrescenta que este é o momento da emancipação do professor, uma vez que, mediante

o confronto entre sua ação e suas representações, pode reconstruir sua prática de maneira consciente. O confrontar permite que eu observe que conseqüências minhas ações acarretam, tanto para mim quanto para o aluno.

(d) Reconstruir – “Como posso agir de forma diferente?”. Emancipado, o professor busca alternativas para suas ações e passa a controlar de forma consciente sua prática. É a possibilidade de reconstruir minhas ações com base no confronto.

Essas quatro ações me darão a oportunidade de tornar-me uma professora reflexiva, tendo melhor percepção de meu papel como profissional e ser social.

1.4.2.1 O diário como instrumento para a reflexão

Em uma pesquisa que visa à reflexão crítica, para Magalhães (1998, p. 177), os instrumentos de coleta e de análise de dados devem favorecer o distanciamento do professor de suas “práticas discursivas” e fazer com que ele se envolva “no questionamento desses discursos e na construção de novas teorias e práticas”.

Entre alguns instrumentos, como a autobiografia (LIBERALI, MAGALHÃES E ROMERO, 2003), as sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2004), escolhi para esta pesquisa os diários, porque proporcionam a reflexão crítica, ao permitir ao professor verbalizar suas ações para si mesmo, expressar suas perspectivas, os pressupostos formais e informais que embasam sua prática, suas ansiedades e dúvidas. Enfim, caracteriza-se como um instrumento para veicular o pensamento do professor. A conscientização de sua experiência o leva a questionamentos mais amplos sobre seu papel e o direciona a novas construções de sua prática (ZABALZA, 1994).

Segundo Zabalza (1994), o ensino deve ser entendido como um fenômeno social instável, no qual conflitos ocorrem. Seguindo esse raciocínio, a aula deve também ser pensada

como uma realidade social com diferenças e características próprias, como um lugar onde os conflitos aparecem e precisam ser trabalhados pelo professor. Assim, o diário surge como um instrumento no qual o professor pode registrar e perceber sua ação, verificar como lida com problemas e dúvidas que surgem nas aulas.

Como instrumento de investigação do pensamento do professor, o diário visa mostrar também quais são as teorias formais ou informais, representações, perspectivas pessoais que sustentam sua prática. Nele, o professor “expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela” (ZABALZA, 1994, p. 91). Conseqüentemente, esse trabalho reflexivo o direciona à conscientização e transformação da sua prática.

Para o mesmo autor, apesar de o diário ser

um recurso custoso pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo próprio esforço lingüístico de reconstituir verbalmente episódios densos de vida, pelo que pressupõe de constância e ascese o facto de ter de escrever depois de um dia de trabalho esgotante nas aulas. (p. 92),

por outro lado, é um recurso de enorme expressividade, uma vez que implica escrever, refletir, integrar o expressivo (por que faço) e o referencial (o que faço), além de ter caráter histórico e longitudinal da narração.

Outras vantagens podem ser atribuídas ao uso do diário como instrumento de análise e de reflexão crítica. Liberali (1999), discutindo as obras de Deen (1987) e de Zeichner (1981), comenta que esse instrumento pode também delinear quais os conceitos de ensino e de aula o professor detém e de seu próprio papel como professor, além de tornar “os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem” (p.27).

Por não estar dirigido a nenhum destinatário, somente ao próprio autor, o diário oferece mais liberdade de escrita, já que “o autor não assume, na sua produção, as responsabilidades inerentes à produção de um texto” (MACHADO, 1998, p. 26). Assim, na escrita dos diários para esta pesquisa, não me preocupei em manter uma linguagem formal ou

voltada às normas cultas da língua, mas sim, em expressar minhas percepções e descrever minhas ações em aula.

A escrita, para Zabalza (1994), também pressupõe a construção do pensamento. Escrever nos leva a aprender e também a expressar conhecimentos e recordações que, às vezes, ficam esquecidos por nós, produzindo a “descoberta de nossos próprios pensamentos” (MACHADO, 1998, p 30). É na escrita do diário que nós, professores, temos a possibilidade de nos despirmos de rótulos e nos mostrarmos, com todas nossas representações, e também com nossas angústias e incertezas.

Aliando isso ao já apontado por Liberali (1996) – “a linguagem é que dá forma à ação para que esta possa ser entendida e transformada” - posso dizer que a reflexão é constitutiva dos diários. Assim, este instrumento me oferece o caminho necessário à reflexão crítica ao permitir que nele possa expressar meu conhecimento intuitivo, com relação aos conceitos de cultura e da identidade do brasileiro.

1.4.3 Reflexão e linguagem: o professor reflexivo

Baseada no conceito sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998), Magalhães (2004) discute a linguagem na sua função social, como um meio de interação. O homem por meio dela e nela se constitui, interage com os outros, se apropria de outros discursos, desenvolve seu pensamento e o torna acessível. Para Vygotsky (REGO, 1995), é na interação com o meio sociocultural que o indivíduo, num processo dialético, rompe com conceitos, se apropria de novos, se desestrutura e se reorganiza, desenvolvendo-se. Castro e Romero (2006) expandem mais esse conceito atribuindo à linguagem a formação das identidades.

Segundo Vygotsky (2005), é por meio da palavra que o pensamento se concretiza, trazendo em si significados que são construídos ao longo da história, em contextos sócio-

históricos. Esses significados ensejam analisar a relação existente entre pensamento e linguagem, porque é nesta que o sujeito se mostra, é através dela que se criam significações.

A identidade não existe por si só, deve ser produzida por meio da criação lingüística e pelas relações socioculturais (SILVA, 2000). A análise das escolhas lingüísticas feitas pelo sujeito pode revelar valores, conflitos, enfim, sua ideologia, presente na constituição de sua identidade. O entendimento de que a linguagem atua na construção e reconstrução permanente de identidades a situa como tendo papel fundamental no processo de formação do professor reflexivo (CASTRO; ROMERO, 2006).

Magalhães (2004), ao descrever suas ações por meio da linguagem, afirma que o professor dá forma à sua ação e, assim, passa a avaliar o motivo que o levou a elas. Essa análise permite que o profissional questione sobre quais interesses estão envolvidos em sua prática e em que teorias se apóia. Depois desse confronto, abre-se para um contexto maior – sócio-histórico cultural - e direciona-se à reconstrução de sua prática e de sua identidade. Castro e Romero (2006), baseadas em Kincheloe (1997), consideram que questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual são “os atos cognitivos essenciais” para o desenvolvimento de professores críticos.

E a linguagem possibilita que essas ações se efetivem, podendo tornar o professor um ser crítico e reflexivo, em constante processo de autoquestionamento e autocompreensão de sua ação (CASTRO; ROMERO, 2006).

Portanto, o que se espera neste trabalho é que a análise dos quatro diários e das transcrições dos recortes de aspectos culturais de três aulas possibilite que a reflexão crítica se faça cada vez mais presente em meu agir como professora de português para estrangeiros e como ser humano.

Lembrando Freire (1996, p. 38), “a prática docente crítica, implicante do fazer certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar e o pensar sobre o fazer”.

Por conseguinte, na formação do professor crítico, a descrição de seu fazer o leva a assumir-se como é, perceber o que faz e as razões que o tornaram desse jeito. Esse processo permite que ele seja capaz de mudar, de “passar da curiosidade ingênua (associada ao conhecimento de mundo) para a epistemológica (novas teorias)”, sem que isso seja entendido como uma ruptura do primeiro.

Segundo o mesmo autor (1996), quando o professor assume o que faz, sentimentos de raiva, de frustração podem surgir. Mas ao mesmo tempo em que estes aparecem, outro surge – o sentimento positivo, gerado pela felicidade de ter percebido que é possível mudar quem ele é, conseqüentemente, sua prática. Por isso, a constatação de meu papel, como professora, deve me impulsionar para mudanças, para intervenções na realidade, para geração de novos conhecimentos, por meio de descobertas.

O professor crítico reflexivo deve ter o comprometimento de vivenciar o que fala, de instruir-se sempre, de assumir o que não sabe, e buscar saber. Ele deve entender que o “espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito” (FREIRE, 1996 p. 97), pois é nesse espaço que o seu aprendizado se dá. E este só poderá acontecer na medida em que o professor se predisponha com humildade a repensar seus conhecimentos, suas posições, assumir suas incertezas e se abrir para a curiosidade dos alunos, as quais o fazem descobrir novos caminhos (FREIRE, 1996).

Corroborando Freire (1996), Clemente (2001, p.60), discutindo a obra de Garcia (1992:62), ressalta que o professor deve ter “(...) uma ausência de preconceitos, de parcialidades, e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias”.

O ensino deve ser entendido como prática social, e as ações do professor como ações políticas (PIMENTA, 2006). Benassuly (2002, p.190), salienta que

falar dos professores como educadores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais que, na maioria das vezes, perpassam sua prática cotidiana. É colocá-los no patamar de

sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço de seus mundos vividos e no espaço social (...).

Como professora reflexiva, meu objetivo é analisar e refletir sobre qual ou quais representações de cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno em aula de PLE, e se essas representações mantêm ou rompem com estereótipos de identidade cultural. Isto é, como professora, analisar se mantenho padrões fechados e egocêntricos de identidade: “nós somos assim”, em contraposição a “vocês não são”, ou permito e favoreço, por meio da linguagem, que o aprendiz, “interprete” nossa cultura, essa rede de significações na qual atuamos (GERTZ, 1989), e construa seu entendimento, em relação dialética com sua própria cultura.

Finalizando as discussões sobre o embasamento teórico que me orienta, gostaria de retomar o objetivo deste trabalho e suas perguntas de pesquisa. O objetivo é analisar e avaliar, segundo a perspectiva crítico-reflexiva, como eu, professora-pesquisadora, trato a questão cultura e linguagem em aula de PLE, com a finalidade de que meus alunos aprendam o novo idioma, inserindo-se na cultura brasileira, e possam, assim, interagir em diversos contextos sociais. Para tanto, as seguintes perguntas de pesquisa foram elaboradas:

- 1) Que teorias de linguagem subjazem a prática da professora?,
- 2) Que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno durante as aulas?

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, considerei importante discorrer sobre as teorias estruturalista e funcional da linguagem, porém me detive mais na teoria sociointeracional (BRASIL, 1998; RICHARDS; ROGERS, 2001; LEFFA, 2003) por esta considerar que a linguagem se dá em eventos sociais, e que é na interação social que os significados são construídos; e na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; CHRISTIE, 2005; EGGINS, 1994), cujos fundamentos consideram que a linguagem se estrutura de forma a expressar a visão de mundo do falante, seus valores, suas representações,

suas ideologias, e por meio dela, interagir com outras pessoas. A GSF será utilizada, neste trabalho, como suporte de análise lingüística. Abordei também três tipos de conhecimentos (BRASIL, 1998) que são ativados quando o indivíduo entra em contato com novos discursos e que atuam conjuntamente no processo de construção de significados.

Os conceitos antropológico (LARAIA, 2006) e semiótico de cultura (GEERTZ, 1989), que a concebe como parte do comportamento do indivíduo e como um mecanismo que organiza sua vida, e entendem a comunicação como um processo cultural, oferecerão, juntamente com a discussão sobre a relação cultura, linguagem e identidade (KRAMSCH, 1993; VYGOTSKY, 1998; SILVA, 2000; BRUNER, 2002; HALL, 2005), os fundamentos para que eu possa responder à segunda questão de pesquisa.

A relação cultura e ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998; BERWIG, 2004) reafirma o caráter intrínseco entre cultura e linguagem. O interculturalismo (BRITO, 1999; MEIRELES, 2002) é abordado nesta fundamentação como uma possibilidade de concepção de ensino, uma vez que não exclui a cultura do aluno, mas procura aproximá-la à cultura da língua-alvo, no intuito de despertar no aprendiz outras formas de ver e pensar o outro.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, é fundamental que o conceito de reflexão-crítica, os caminhos para me transformar em uma professora reflexiva e a relação reflexão e linguagem, esta última a base para todo o processo de reflexão, façam parte também dessa fundamentação.

Resumindo, todas as contribuições expostas têm o intuito de mostrar: (a) quais significados culturais do Brasil e do brasileiro são construídos na interação professora-aluno em aula de PLE, e o que esses significados podem expressar, isto é, preconceitos, ideologias, valores, etc.; e (b) que a reflexão-crítica pode levar a um permanente questionamento, à compreensão e à reconstrução de minhas ações.

No próximo capítulo, faça uma exposição da metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação.

2 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo comentar, primeiramente, o caráter transdisciplinar dos estudos em Linguística Aplicada, que permite que questões como identidade, cultura, essencialismos sejam trazidas para seu campo de investigação. Nesse mesmo item, aponto a necessidade de olharmos para a aula, não mais como um espaço desvinculado da realidade, mas como um espaço no qual o mundo de fora nela se manifesta com todos seus conflitos, jogos de interesse, de poder, a fim de que o professor possa conscientizar-se de seu papel político. E para que esse novo olhar aconteça, discorro sobre a pesquisa etnográfica crítica como o caminho que pode levar o professor a uma visão crítico-reflexiva de seu trabalho.

A seguir, descrevo o contexto de pesquisa e os participantes, para, posteriormente, elucidar como foi elaborada a coleta e a preparação do corpus deste trabalho. Por fim, explico o procedimento de análise dos dados, tendo como base as perguntas de pesquisa citadas na introdução.

2.1 REFERENCIAL METODOLÓGICO

A linguagem passou a ser considerada, de uns anos para cá, como “um fenômeno sócio-cultural, fundamentalmente heterogêneo e em constante processo de mudança” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 3). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de ensino de língua estrangeira, a linguagem deve ser entendida

[...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as

peças entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (BRASIL, 1998, p.20).

Devo acrescentar a isso a necessidade de se entender a linguagem como um fenômeno social no qual e pelo qual nos constituímos. “As pessoas são quem são por causa (entre outras coisas) do modo como falam”, isto é, a linguagem constrói nossa identidade (CAMERON, 1997, apud PENNYCOOK, 2006, p. 81). É esse seu caráter constitutivo que permite refletir sobre questões como cultura, identidade, etc. Essa visão constitutiva “possibilita que todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade e reprodução de alteridade” seja trazido para o campo de estudos da Linguística Aplicada (doravante LA) (PENNYCOOK 2006, p.68).

Dessa forma, os estudos desenvolvidos hoje na LA estendem-se para outras áreas do saber como Antropologia, Sociologia, Geografia, etc.; para um campo de “investigação transdisciplinar” que passa por várias disciplinas para desenvolver uma nova “agenda de pesquisa”, sem se subordinar a nenhuma (RAJAGOPALAN, 2004, apud PENNYCOOK, 2006). No caso deste estudo, cujo objetivo está pautado na relação língua/cultura, passo pela Antropologia e retorno à Linguística Aplicada, pois meu foco mantém-se na linguagem como mediadora cultural.

Outro aspecto que vem sendo discutido na LA é a necessidade de voltar seu olhar para o uso da linguagem em situações de interação, principalmente nas que ocorrem em aula, entendendo esta como um contexto social no qual vários determinantes culturais, sociais, históricos, políticos, pessoais interagem.

A sala de aula deve ser pensada não mais como um espaço distante e desvinculado da realidade, mas de contradições e conflitos que ocorrem fora da escola e que são trazidos e vividos dentro dela. Essa mudança de visão leva à necessidade da formação de professores

críticos, que se conscientizem de que suas ações repercutem fora da sala de aula e vice-versa (RAJAGOPALAN, 2003).

E para que a LA se alinhe a essa visão de uma pedagogia crítica, Rajagopalan (2003) afirma que algumas representações devem ser mudadas: (a) deve-se pensar a pesquisa científica e o trabalho pedagógico como vinculados a questões culturais, políticas e sociais; e (b) a realidade deve ser trazida e discutida no espaço escolar, relacionando-a aos conhecimentos adquiridos no contexto escolar.

Com relação às pesquisas desenvolvidas em Linguística Aplicada, dois tipos podem ser encontrados, segundo Moita Lopes (1996), a saber:

- (a) pesquisa diagnóstico: tem seu foco voltado para o processo de ensinar/aprender em sala de aula. Preocupa-se em analisar como a prática desse processo está sendo realizada. Para tanto, algumas questões já vêm sendo respondidas por vários pesquisadores no Brasil: Qual o papel do professor na interação que acontece em sala de aula?; Que pressupostos teóricos embasam sua prática?; Como se dá a interação entre professor e aluno?; Entre outras.
- (b) pesquisa de intervenção: o foco está na busca de soluções para a modificação de uma situação já existente em sala de aula. Pesquisas voltadas ao uso de novas técnicas para ensino de redação, ensino baseado em outras disciplinas do currículo, desenvolvimento de programas de ensino de leitura também estão sendo realizadas.

Tanto para um quanto para o outro tipo, a abordagem qualitativa de pesquisa de natureza etnográfica é hoje uma tendência (MOITA LOPES, 1996). Segundo Cançado (1994, p. 56), para a pesquisa de ensino de segunda língua, a etnografia é um instrumento, uma vez que, “consiste basicamente em observação não-estruturada da sala de aula”, examinando-a “como um todo: todos os aspectos têm relevância para análise da interação”. A pesquisa

etnográfica, sob o ponto de vista de Erickson (1986), citado por Moita Lopes (1996, p. 88), caracteriza-se pela participação do pesquisador em sala de aula, uma vez que por meio de descrição narrativa do dia-a-dia dos professores e alunos pode-se tentar descobrir:

(a) o que está acontecendo neste contexto; (b) como esses acontecimentos estão organizados; (c) o que significam para alunos e professores; e (d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Esse tipo de pesquisa tem levado cada vez mais professores a se tornarem também pesquisadores de sua própria prática. E isso tem se configurado como um avanço educacional, visto que, ao descrever sua ação, procurar significados para ela, analisá-la mediante novos pressupostos teóricos, o professor passa a desenvolver uma visão crítico-reflexiva de seu trabalho, o que, inevitavelmente, o levará a uma transformação do seu fazer (MOITA LOPES, 1996; MAGALHÃES, 2004).

Preocupada com a formação do professor crítico, Magalhães (2004, p. 71) declara que

o pesquisador interessado em conduzir pesquisa que trabalhe para a auto-reflexão do professor necessita escolher um método que lhe permita desenvolver uma investigação que não separe a elaboração da teoria e a condução da prática .

Desse modo, com base na teoria crítica do conhecimento, cujo foco é o conhecimento que se estabelece pela visão crítica do conhecimento da teoria e pelo conhecimento da prática, Magalhães (2004) aponta a pesquisa etnográfica crítica, na qual todos os participantes, num processo de interação e de negociação, são responsáveis pela construção do conhecimento.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, Rajagopalan (2003), baseado em Canagarajah, afirma que o professor crítico deve possibilitar que o aprendiz, ao contato com a língua e cultura estrangeiras, estabeleça um diálogo saudável entre as duas culturas, a sua e a do outro, a fim de que possa, não negar a sua e nem assimilar a do outro, mas construir uma nova identidade.

Diante do exposto, e tendo em vista que o foco desta pesquisa é a reflexão crítica do professor no processo de interação em aula com seus alunos, entende-se que a escolha por desenvolver uma pesquisa com base etnográfica crítica, seja o caminho para reflexão crítica de seu trabalho e sua transformação.

2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa foca aulas individuais de Português Língua Estrangeira (PLE), ministradas em 2006 e 2007, na cidade de São Paulo, a estrangeiros de diversas nacionalidades e oriundos de vários países, que vieram ao Brasil para trabalhar e aqui devem permanecer por um período de um a cinco anos. Todos eles têm nível universitário, alguns, pós-graduação, e estão compreendidos na faixa etária que vai de 29 a 40 anos.

Antes de iniciar as aulas, que são todas dadas em português, faço uma entrevista para saber das necessidades, interesses, expectativas do aluno com relação ao aprendizado da língua portuguesa, para, posteriormente, organizar a programação e o material a ser utilizado. Ao longo de minha experiência como professora, o resultado dessas entrevistas me levou a dividir os executivos em dois grupos: os que não utilizam a língua portuguesa no ambiente de trabalho e os que dela necessitam para tal.

Os alunos pertencentes ao primeiro grupo expressam o interesse por aprender a língua para poder inserir-se na sociedade, fazer amizades, falar com amigos sobre futebol, economia, atualidades, etc. Muitos deles demonstram também interesse por aprender mais sobre a cultura brasileira: costumes, comportamentos, música, etc. Os do segundo, além das necessidades anteriores, precisam também se comunicar com clientes, com colegas, fazer apresentações, participar de reuniões e de seminários, fazer e receber telefonemas, conversar com colegas em um *happy hour*, etc.

As esposas, como não trabalham, necessitam aprender português para orientar a empregada com relação à limpeza da casa, à comida, aos cuidados com as crianças, fazer compras em supermercados, lojas, falar com encanadores, eletricitas, jardineiros, conversar com a professora, diretora e mães brasileiras de amiguinhos de seus filhos - quando estes estudam em escolas brasileiras -, ir ao médico, ao dentista, à manicure. Basicamente, para situações de sobrevivência. Há um interesse também por parte delas de conhecer mais sobre a cultura brasileira, sua História, seus costumes, suas festas populares, sua literatura, etc.

É importante ressaltar que, além de não estar vinculada a nenhum instituto de idiomas, o que significa não responder hierarquicamente a ninguém, a característica da aula particular e individual nesse contexto é oferecer à professora e ao aluno alto grau de liberdade quanto à programação, à escolha de material e ao ritmo da aula.

Essa autonomia favorece a que os interesses dos alunos sejam acolhidos por mim, principalmente no tocante aos aspectos culturais, e que a aula seja suscetível a acontecimentos da realidade, a interesses por parte do aluno que possam surgir ao longo do curso. Um exemplo ocorreu no caso da tragédia com o avião da TAM, em julho de 2007. Um aluno demonstrou interesse e vontade de discutir sobre o assunto e me pediu que falasse acerca daquele acontecimento em aula. Diante da solicitação, reorganizei a programação e passamos a ler alguns artigos de jornais e de revistas sobre o ocorrido e a discutir sobre seu conteúdo.

Isso significa que o professor precisa ter habilidade e flexibilidade para mudar o tema de uma aula, dependendo da necessidade imediata do aluno, e, não raro, de fatores externos - atendimento telefônico prolongado, discussão de um determinado assunto com outra pessoa, entre outros.

Por não utilizar livros didáticos, procuro sempre levar para as aulas artigos retirados de revistas, de jornais, crônicas, etc. Como sempre acreditei que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, ao preparar uma aula, sempre me preocupo em selecionar materiais

nos quais, por meio da linguagem, os alunos possam entrar em contato com aspectos culturais brasileiros.

Essa seleção pode variar dependendo dos objetivos propostos em cada aula. Se, por exemplo, o objetivo é fazer com que o aluno possa solicitar informações sobre a direção de um lugar ou até fornecê-las, não me limito somente à apresentação de elementos lingüístico-gramaticais que podem ser utilizados nessas situações, mas também procuro lhe mostrar como nos comportamos, agimos no trânsito, estabelecendo um paralelo com sua própria cultura. Além disso, sempre que possível, insiro na programação textos (artigos, crônicas) que apresentam alguns aspectos culturais, a fim de que possamos dialogar depois de uma percepção já formada do Brasil e do brasileiro.

Também acredito ser importante levar para as aulas informações sobre festas populares (Carnaval, Festas Juninas), folclore, expressões idiomáticas, artes, etc. Sempre que possível, organizo visitas a museus – Masp, Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu do Ipiranga, etc; à região central da cidade – Rua 25 de Março, Mercado Central, Largo São Paulo, Pátio do Colégio, Praça da Sé, Torre do Banespa, etc. Nessas visitas, conversamos sobre a história da cidade de São Paulo, sobre a influência dos imigrantes na alimentação, nas festas, na língua, no nosso sotaque.

Todo o material utilizado em aula é impresso e entregue ao aluno em folhas soltas. Além disso, posso usar também fitas de áudio com programas gravados de rádio ou músicas, filmes, telejornais, documentários, figuras, jogos, capas de revistas, propaganda impressa, etc.

Com relação ao local da realização das aulas, pode ser tanto a residência dos alunos como a empresa na qual trabalham. Geralmente, as aulas dadas às esposas de executivos acontecem em suas residências e podem ser na sala de estar, sala de jantar, sala de almoço, varanda, sala de televisão e até mesmo no quarto do casal (quando a TV e o aparelho de vídeo ou DVD aí se encontram).

Por estar no ambiente doméstico, é normal que a empregada, às vezes, esteja também no mesmo local da aula, bem como pessoas que porventura estejam prestando algum tipo de serviço. Quando isso acontece, não é raro que interrompam a aula para fazer algum tipo de comentário ou para reforçar a explicação da professora. Além disso, os alunos costumam interromper a aula para atender ao celular, à solicitação da empregada ou dos filhos, que vez ou outra “participam” da aula.

As aulas ministradas nas empresas são geralmente dadas em salas de reuniões. Quando não há nenhuma disponível, podem acontecer no restaurante da empresa e até na recepção. Um aspecto negativo em dar aulas em empresas é que nem sempre tenho à disposição para as aulas aparelho de DVD, videocassete e televisor. Quando preciso utilizar esse tipo de material, é necessário fazer solicitação à secretária e verificar se há disponibilidade de utilizar outra sala (o que raramente acontece) . No ambiente de trabalho, a interrupção é bem menor. É interessante realçar que os executivos raramente atendem ao celular em aula; muitos até o desligam.

Todas as aulas têm duração de uma hora e meia e acontecem duas vezes por semana. As esposas geralmente têm aulas no período da manhã, quando as crianças estão na escola. Os executivos, no primeiro horário da manhã, na hora do almoço ou no final da tarde. Normalmente, no período das férias escolares, que pode variar de quinze dias a dois meses, as esposas interrompem as aulas. Os executivos cancelam em média duas a quatro aulas por mês, por causa de reuniões e viagens a negócio.

2.3 PARTICIPANTES

Durante o ano em que desenvolvi esta dissertação, eu tinha onze alunos. Desse total, selecionei quatro alunos por estarem no início de um estágio intermediário do curso, cuja

programação das aulas favorecia mais a fluência e discussão sobre aspectos culturais do país de origem e do Brasil. A quinta aluna selecionada estava se preparando para o exame, por meio do qual obteria o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa, aplicado pelo Ministério de Educação e Cultura. Buscando também enriquecer os olhares sobre nossa cultura, preocupei-me em selecionar alunos oriundos de culturas diversas - holandesa, salvadorenha e argentina. Além disso, todos tinham previsão de permanecer no Brasil até o final da pesquisa.

Aluno	Nacionalidade	Idade	Línguas que fala
Peter	holandesa	34	holandês, inglês, alemão e espanhol
Anita	argentina	29	espanhol e inglês
María	salvadorenha	40	espanhol e inglês
Juan e Evita	argentinos	31 e 29	espanhol e inglês

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Os cinco participantes que concordaram em participar desta pesquisa, serão apresentados a seguir com nomes fictícios, a fim de preservar-lhes a identidade. Coloquei-me também como participante, tendo em vista que este trabalho procura analisar como eu, professora-pesquisadora, trato a questão cultura e linguagem em aula de PLE.

. **Peter** - Holandês, 34 anos, solteiro, executivo de uma instituição financeira, tem nível universitário e MBA e mora em São Paulo. Domina as línguas espanhola (morou na Costa Rica por um ano e meio), inglesa e alemã, além da holandesa. Está no Brasil desde dezembro de 2005. Iniciou o curso em janeiro de 2006 com duas aulas por semana, com duração de uma hora e meia cada. As aulas são dadas na empresa.

Como coordena uma equipe de 25 brasileiros (muitos falam inglês), quer aprender o idioma para relacionar-se com eles em português, participar de reuniões, de eventos e fazer apresentações. Além disso, quer aprender “bem” português para sair à noite, ir a bares, discotecas, conhecer pessoas, paquerar. Por exemplo: um dia me disse que sabia como as holandesas indicavam “se estavam a fim ou não” de conhecer e conversar com um homem em

uma discoteca ou em um bar, mas não tinha a mínima idéia do comportamento das brasileiras, porque, às vezes, elas não deixavam claro se queriam continuar a conversa ou não. Então, pediu-me que lhe explicasse como nós, brasileiras, indicamos isso.

. **Anita** - Argentina, 29 anos, esposa de um executivo de uma empresa suíça. Possui curso superior em Administração, mas não trabalha. Tem dois filhos, um menino de três anos e uma menina de um ano. Está no Brasil desde janeiro de 2006, vinda de Londres, onde residiu por um ano e meio. Iniciou o curso em março de 2006. Tem duas aulas por semana, uma com duração de uma hora e meia e outra de uma hora. As aulas são dadas na residência da aluna.

Além de necessitar da língua portuguesa para situações de sobrevivência (a empregada é brasileira), quer também trabalhar aqui. Ainda não está muito adaptada. Sente muita falta de sua família e de seu país.

. **María** - Salvadorenha, 40 anos, esposa de um executivo de uma indústria farmacêutica. É formada em Farmácia, mas não exerce a profissão no Brasil. Tem três filhos, duas meninas de 12 e 14 anos, respectivamente, e um menino de seis anos que estudam em uma escola americana, em São Paulo. Já morou na Costa Rica, no Peru e nos Estados Unidos. Fala espanhol e inglês. Mora em São Paulo e não trabalha. Desde que chegou ao Brasil, janeiro de 2005, tem aulas de português, duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia cada. Agora seu objetivo é prestar exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa, oferecido pelo Ministério de Educação e Cultura.

. **Juan e Evita** - Casal de argentinos. Ela tem 29 anos e ele, 31. Ambos têm nível universitário. Ele veio ao Brasil para trabalhar em uma empresa de telefonia. Têm duas filhas, uma de três anos e outra de cinco meses. A mais velha frequenta uma escola brasileira. Já moraram na Espanha. Falam inglês, além do espanhol. Chegaram ao Brasil em março de 2006 e iniciaram as aulas em abril do mesmo ano. As aulas são dadas duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia cada, na residência do casal.

O marido necessita aprender português para utilizá-lo no trabalho. Disse-me que o perfil da empresa é bem informal e que, portanto, gostaria de aprender mais a linguagem informal, expressões idiomáticas, gírias, etc. A esposa não trabalha e necessita, num primeiro momento, aprender português para situações de sobrevivência (compras, idas ao médico, trato com a empregada, etc.) e, depois, aprimorar seu conhecimento para poder trabalhar. Gostaria de atuar em ONGs com trabalhos voltados à Educação.

. **Professora-pesquisadora** - Sou formada em Letras - Português e Italiano, mas tenho licenciatura plena somente em Língua Portuguesa. Fiquei muitos anos atuando em outras áreas e, somente em 1996, passei a dar aulas individuais de PLE em uma escola de idiomas, em São Paulo. Em 1998, comecei a dar aulas particulares a estrangeiros e a desenvolver minha própria programação e material, baseada em questionamentos que intuía como necessários para um crescimento em meu trabalho. Não acreditava que os materiais comercializados pudessem dar conta das necessidades e dos interesses dos alunos.

Em 2001, eu e uma professora também de PLE, passamos a atuar sozinhas no mercado e desenvolvemos em conjunto um programa (chamamos de espinha dorsal) de curso, utilizando nossa experiência na área. Mas, apesar de esse programa ter sido feito em conjunto, cada uma desenvolve sua própria programação de aula, tendo em vista a necessidade de seus alunos. Assim, desde 2001, venho atuando como professora particular de português para estrangeiros, em diversas empresas, na cidade de São Paulo.

Tendo sempre acreditado que cultura e linguagem não podem caminhar separadamente e com liberdade para selecionar meu próprio material, passei a introduzir nas aulas textos sobre cultura brasileira e sobre a identidade do brasileiro. Minha preocupação sempre foi vincular a quase todos os temas das aulas aspectos culturais, sejam em comentários ou inseridos em textos complementares. Por exemplo: em uma aula cujo objetivo é apresentar vocabulário relacionado a alimentos, procuro sempre estabelecer uma comparação entre os

costumes do país de origem do aluno e os do Brasil e, às vezes, selecionar e apresentar um texto sobre a influência do índio, do negro ou dos imigrantes em nossa alimentação.

Para mim, dar aulas de português para estrangeiros é extremamente enriquecedor em virtude da troca cultural. Ao longo desses anos, pude perceber que aprendo também muito com eles, no sentido de lançar novos olhares sobre minha própria língua, sobre aspectos do povo brasileiro que até então me passavam despercebidos.

2.4 COLETA E PREPARAÇÃO DO CORPUS

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, selecionei quatro diários dos seguintes participantes: Peter, Anita, María e Juan e Evita, que fazem aula juntos, cujos temas e objetivos se diferenciam um pouco, como: apresentação de vocabulário de roupas e alimentos, apresentação de conjugações verbais e discussão sobre costumes. Os diários foram escritos ao mesmo tempo em que as aulas eram dadas. Optei por utilizá-los como corpus de análise da primeira pergunta, pois eles expressam minhas ações, questionamentos, redirecionamentos no desenrolar da aula.

No intuito de responder à segunda pergunta de pesquisa, gravei em áudio, com permissão prévia dos alunos anteriormente citados, 23 aulas. Após ouvir essas gravações, selecionei alguns recortes de três aulas, de três participantes, Peter, Anita e Evita, que totalizaram duas horas e quarenta e três minutos. O critério adotado, nesse momento, foi o de selecionar os trechos de aulas nos quais os aspectos culturais, tanto os apresentados por mim quanto os trazidos pelos alunos, estivessem presentes. Faz-se necessário ressaltar que os recortes sobre aspectos culturais foram feitos tendo como referência o conhecimento prévio adquirido em leituras sobre cultura brasileira: costumes, comportamento.

Os recortes das aulas foram transcritos por uma terceira pessoa, sem a preocupação de seguir normas de transcrição pré-definidas. Depois de pronta a transcrição, efetuei uma nova revisão para corrigir eventuais falhas, e a partir do conceito de cultura discutido por Laraia (2006) e Santos (2006), na fundamentação teórica, fiz uma nova leitura das transcrições e selecionei os recortes de três aulas. Desses recortes, separei as orações para analisar as representações de cultura e do brasileiro, construídas por mim e pelos alunos.

Em síntese, os quatro diários e a transcrição dos recortes de três aulas, que totalizam duas horas e quarenta e três minutos de gravação, constituem o corpus desta pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Erickson (1986, apud MELÃO, 2001), os instrumentos, a forma de coleta dos dados e sua organização devem ser orientados pelas perguntas de pesquisa.

Na busca da resposta à primeira pergunta de pesquisa: **Que teorias de linguagem subjazem a prática da professora?**, analisei minhas ações verbalizadas nos quatro diários e as confrontei com as teorias de linguagem discutidas no capítulo 2. O olhar dessa análise foi verificar no meu discurso que teorias de linguagem prevalecem em minha prática – estruturalista, funcional ou sociointeracional.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa: **Que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno durante as aulas?**, de posse das transcrições dos recortes das três aulas, em um primeiro momento, separei os recortes e classifiquei-os em três categorias: (a) **comportamento e costumes**, por exemplo: *não somos muito formais com relação a cumprimentos; os brasileiros usam sunga*, etc.; (b) **folclore e festas** (pagãs e religiosas), como Carnaval, Festas Juninas; e (c) **produção**

cultural: literatura, artes, música, televisão, teatro, baseando-me no conceito de cultura discutido por Laraia (2006) e Santos (2006), na fundamentação teórica.

Optei por não considerar **identidade** uma categoria por julgar que identidade perpassa todas as outras categorias, visto que ela seja resultado de processos de criação lingüística (SILVA, 2000 e HALL, 2005). Na análise de dados, detalharei mais a esse respeito.

Para analisar como as representações de cultura brasileira e do brasileiro foram tecidas na interação, separei a minha fala e a do aluno e utilizei a Gramática da Transitividade, da Gramática Sistêmico-Funcional como suporte de análise lingüística.

A Gramática da Transitividade, como apontada por Romero (2004), permite que possamos analisar os significados construídos pelas escolhas realizadas pelo falante, os quais possibilitam perceber como o mundo é sentido, percebido e experienciado por ele. A sentença, assim, organiza-se de modo a mostrar como essa realidade é encarada pelo falante. Portanto, a análise dos participantes, dos processos e das circunstâncias, permitiu formar as representações da cultura brasileira e do brasileiro construídas na interação.

O quadro a seguir resume os procedimentos de análise adotados para responder às perguntas de pesquisa:

Pergunta de pesquisa	Procedimentos de análise	Embasamento teórico
1. Que teorias de linguagem subjazem a prática da professora?	Análise dos conceitos de linguagem presentes nos recortes culturais das aulas.	Teorias de Linguagem
2. Que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno durante as aulas?	1. Leitura do corpus e classificação dos aspectos culturais por categorias elaboradas com base no conceito de cultura discutido na fundamentação teórica. 2. Análise dos participantes, dos processos e das circunstâncias nas falas da professora e do aluno.	Linguagem Cultura Cultura e Linguagem Identidade Ensino de Língua Estrangeira

Quadro 2 - Procedimentos de análise

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é analisar e avaliar, segundo a perspectiva crítico-reflexiva, como trato a questão cultura e linguagem em aula de PLE, a reflexão faz-se presente em todo o seu desenvolvimento. Assim, toda esta investigação é considerada auto-reflexiva e crítica.

Conforme exposto na fundamentação teórica, Smyth (1992 apud MAGALHÃES 1998; LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; LIBERALI, 2004) propõe o desenvolvimento de quatro ações para que o processo de reflexão ocorra:

(a) Descrever: é ver o que faço. A coleta de dados e a respectiva preparação foram orientadas pelas perguntas de pesquisa de cunho descritivo.

(b) Informar: é ver o significado de minhas ações. Nesta ação, recorri às teorias que serviram de base de análise para este trabalho: cultura, linguagem, ensino-aprendizagem, para verificar que princípios perpassam minha ação (seleção de material e interação professora-aluno).

(c) Confrontar: é ver que interesses embasam minhas ações. Fundamentando-me nas teorias, iniciei um questionamento mais amplo, no sentido de refletir sobre as conseqüências que minhas ações trazem para mim e para o aluno. (Que visão de cultura brasileira e do brasileiro ajudo a construir? Que conseqüências sociais e políticas minhas ações acarretam? Que outras vozes se fazem ouvir?).

(d) Reconstruir: é ver que posso agir de forma diferente, constituindo-me por uma linguagem crítica e reflexiva.

Todo esse processo – descrever, informar, confrontar – possibilitará a reflexão crítica a respeito de como as representações de cultura brasileira e do brasileiro são construídas e de que forma minhas ações contribuem ou não para um olhar mais tolerante e respeitoso entre culturas; e como a linguagem atua nessa construção.

Acredito que esses questionamentos poderão me levar à reconstrução de minha própria prática, de meus valores, reflexões que farei nas Considerações Finais.

Terminada a exposição da parte metodológica deste trabalho, passarei, a seguir, à apresentação, análise e discussão dos dados.

3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise do corpus que constitui esta pesquisa, no intuito de responder às seguintes perguntas:

- 1. Que teorias de linguagem subjazem à prática da professora?**
- 2. Que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno durante as aulas?**

Início, no item 3.1, com a análise e discussão dos resultados das teorias de linguagem que subjazem minha prática nos quatro diários anexos, visando responder à primeira pergunta de pesquisa. Num segundo momento, item 3.2, analiso as representações da cultura brasileira e do brasileiro construídas na interação entre mim e o aluno em sala de aula, com base nos recortes culturais feitos das três aulas dadas, no intuito de responder à segunda pergunta de pesquisa

A Gramática Sistêmico-Funcional será utilizada como suporte da análise lingüística. Procedo à análise dos processos, dos participantes e das circunstâncias do corpus deste trabalho, visto que a Transitividade permite identificar representações, valores, que são construídos por meio da linguagem.

Acredito também ser importante, antes de iniciar a análise, discorrer sobre os processos verbais presentes no corpus analisado. Apesar de os processos dizer, falar, perguntar, ditar, etc. poderem ser classificados como processos verbais, considero que essas ações verbais descrevem, primordialmente, ações no contexto específico de aula de língua estrangeira, pois relacionam-se a uma ação material, isto é, a própria ação realizada em sala

de aula que é “vista” pelo aluno, como nos exemplos: *Comecei perguntando que roupas ela coloca na mala [...]; Depois falamos sobre biquíni [...]; Então falei que temos outros nomes [...]; (eu) disse que aqui em São Paulo nós comemos [...]; Eu disse que arroz e feijão são a base de norte a sul ...*, podendo, portanto, se classificarem como processos materiais.

3.1 AS TEORIAS DE LINGUAGEM QUE SUBJAZEM À PRÁTICA DA PROFESSORA

Entende-se que a forma como a linguagem é concebida determina nossas ações educacionais (LEFFA, 2003). Como o objetivo deste trabalho é verificar como trato a questão cultura e linguagem em sala de aula de PLE, faz-se necessário analisar que teorias de linguagem prevalecem em minhas ações.

Assim, apoio-me na GSF para analisar os objetivos e minhas ações relatados nos quatro diários anexos, visando verificar que tipos de linguagem são privilegiados em sala aula, e poder responder à primeira pergunta de pesquisa: **Que teorias de linguagem subjazem à prática da professora?**

No item a seguir, 3.1.1 analiso os objetivos, e no item 3.1.2, a descrição de minhas ações em sala de aula nos quatro diários que constituem o corpus deste trabalho.

3.1.1 Análise dos objetivos

Os objetivos relatados nos quatro diários são: (a) levantar vocabulário sobre vestuário e discutir sobre os costumes brasileiros com relação à forma de se vestirem ; (b) discutir sobre a função da escola e dos pais; (c) apresentar e praticar o pretérito perfeito do indicativo; e (d)

apresentar vocabulário sobre alimentos e discutir sobre diferenças culturais com relação a hábitos alimentares.

Observa-se, neles, a presença de processos materiais, como praticar, levantar, e mental, discutir, e de seus participantes, por exemplo, vocabulário, pretérito perfeito, além de circunstâncias de assunto, como sobre diferenças culturais, sobre a função da escola e dos pais.

Como descrito na fundamentação teórica, os processos materiais são os processos do FAZER. Os participantes envolvidos neles são: ator, o que realiza a ação, e meta, o participante a quem o processo se dirige, o que é modificado por ele. Já os processos mentais são os de SENTIR e expressam o que as pessoas sentem, pensam. São divididos em três tipos: de cognição (achar, acreditar, pensar), de afeição (gostar, amar, adorar...) e de percepção (perceber, ver, observar...). O participante que realiza o processo mental é chamado de Experienciador, e o que é sentido ou percebido por ele recebe o nome de Fenômeno. Ambos os processos podem vir acompanhados de circunstâncias, cuja função é adicionar informações a eles e podem indicar tempo, localização, causa, instrumento, etc.

Vejamos os processos materiais, no quadro a seguir. Mediante sua análise, é possível observar a ação unilateral presente nos objetivos indicados nos diários analisados. Pode-se argumentar que é unilateral, porque os objetivos relatados nos diários servem de roteiro para as ações didáticas a serem desenvolvidas em aula.

Participante:ator	Processo material	Participante: meta	Circunstâncias
(eu)	<i>Apresentar</i>	<i>vocabulário</i>	<i>sobre alimentos.</i>
(eu)	<i>Apresentar</i>	<i>o pretérito perfeito do indicativo.</i>	
(eu)	<i>Praticar</i>	<i>o pretérito perfeito do indicativo</i>	
(eu)	<i>Levantar</i>	<i>vocabulário</i>	<i>sobre vestuário.</i>

Quadro 3 - Objetivos: processos materiais, participantes e circunstâncias

Os processos apresentar, praticar e levantar, apesar de poderem ser categorizados como processos verbais, representam as ações realizadas por mim. Apresentar revela a minha intenção de exercer um papel ativo, diante de um público passivo, o aluno. Na análise dos participantes: meta, é possível verificar que o foco de ação dos referidos processos materiais está no léxico e na conjugação verbal, a saber, vocabulário e pretérito perfeito do indicativo. Isso pode denotar que minha visão de linguagem está ancorada no léxico e em estruturas gramaticais. Em outras palavras, com base nesses dados, pode-se inferir que, para mim, o aprendizado de uma língua baseia-se no conhecimento desses conteúdos, uma vez que, retomando o discutido na Fundamentação Teórica, o foco na teoria estruturalista de linguagem encontra-se nas unidades fonológicas, gramaticais e lexicais (RICHARDS; ROGERS, 2001), e que o ensino ancorado nessa teoria se preocupa mais com a forma do que com o conteúdo (LEFFA, 2003).

É interessante observar, no entanto, que levantar vocabulário pode indicar a interação entre professora-aluno, pois este contribui com seu conhecimento prévio para a organização de uma lista de palavras. Essa interação pode ser verificada no diário: *[eu-professora] comecei perguntando que roupas ela coloca na mala quando vai à praia*. O processo perguntar subtende uma interação entre duas ou mais pessoas, nesse exemplo, professora e aluna. A oração *que roupas ela coloca na mala quando vai à praia* possibilita que a aluna pense sobre a língua, busque referências em sua língua materna sobre o vocabulário adequado ao contexto, indicado pela circunstância *quando vai à praia*, para responder à questão feita por mim. Assim, levantar vocabulário permite que o conhecimento seja construído na interação, o que pode indicar uma teoria sociointeracional da linguagem (RICHARDS; ROGERS, 2001).

Já na análise dos processos mentais, que, segundo Halliday, se relacionam ao mundo interior do ser humano e expressam o que as pessoas sentem e pensam, pode-se perceber também um direcionamento dos objetivos à teoria sociointeracional de linguagem.

Os exemplos abaixo permitem observar os processos mentais e as circunstâncias presentes em três dos quatro objetivos dos diários analisados.

- (1) *Apresentar vocabulário e discutir sobre diferenças culturais com relação a hábitos alimentares.*
- (2) *Discutir sobre a função da escola e dos pais.*
- (3) *Levantar vocabulário sobre vestuário e discutir sobre os costumes brasileiros com relação à forma de vestir.*

O processo discutir, exemplos (1), (2) e (3), dá margem a observar que a linguagem é vista como instrumento de interação social e de construção de conhecimento, uma vez que esse processo expressa a ação de defender pontos de vista, isto é, o que é pensado e sentido sobre algo: *sobre diferenças culturais com relação a hábitos alimentares, sobre a função da escola e dos pais, sobre os costumes brasileiros com relação à forma de vestir*, com alguém, professora e aluno. Tal interpretação mostra-se coerente à observação de Christie (2005) que afirma que, por meio da linguagem, relacionamo-nos com outras pessoas, construímos um sentido do mundo e moldamos significados e valores. Além disso, as circunstâncias relacionadas ao processo mental discutir, que são: *diferenças culturais com relação a hábitos alimentares; os costumes brasileiros com relação à forma de vestir*, podem revelar uma intenção, por minha parte, de expor a aluna a novas formas de ver o mundo presentes na linguagem. Rego (1995, p.55), com base em Vygotsky, elucida que a linguagem “permite o estabelecimento de significados compartilhados por determinados grupos culturais, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante”, e que o indivíduo, na interação com o meio social e cultural, rompe conceitos, se apropria de novos,

se desestrutura e se reorganiza, desenvolvendo-se. Assim, o contato com outra língua e, conseqüentemente, com outra cultura, pode levar o aluno a rever sua própria cultura. Ou seja, não se está aprendendo apenas um novo código para comunicação, mas a aprendizagem, reforçada pela discussão das visões de cultura, também leva consigo – e de modo indissociável – a transformação de visões e sentidos.

No próximo item, analiso minhas ações descritas nos diários.

3.1.2 Análise de minhas ações

Tendo como objetivo verificar as concepções de linguagem que subjazem às minhas ações, analiso, nesta seção, a descrição de minhas ações presentes nos diários.

Nos diários, a análise lingüística das orações que indicam minhas ações em sala de aula, permite observar a presença de processos materiais, verbais e relacionais, e circunstâncias que revelam as teorias de linguagem presentes em minha prática.

É importante, antes de iniciar, retomar a discussão feita no início deste capítulo, com relação aos processos verbais *dizer*, *falar* e *perguntar*. Repito que, apesar de poderem ser classificados como processos verbais, considero que essas ações verbais, quando descrevem ações realizadas por mim em aula de ensino de língua estrangeira, relacionam-se ao meu fazer, isto é, à própria ação realizada em sala de aula e percebida pelo aluno, e como tal devem ser analisados como processos materiais.

Conforme descrito na fundamentação teórica, os processos materiais são os processos do FAZER. Os participantes envolvidos neles são: ator, o que realiza a ação, e meta, o participante a quem o processo se dirige, o que é modificado por ele. Mediante a análise dos processos e dos participantes:meta, dos exemplos abaixo, é possível observar o foco de minhas ações em sala de aula.

- (4) *Depois do levantamento do vocabulário, (eu) passei à correção.*
- (5) *(eu) passei à correção, corrigindo pronúncia, vocabulário, estruturas de frase.*
- (6) *Depois da leitura, (eu) fiz correções de pronúncia, levantamento de vocabulário novo.*
- (7) *Depois dessa conversa, (eu) fiz as correções: pronúncia, vocabulário e conjugação verbal.*
- (8) *(eu) Início dando modelos de conjugações verbais.*
- (9) *Depois de (eu) dar os modelos em todas as pessoas pronominais, nas três conjugações, (eu) comecei a fazer algumas perguntas um pouco mais dirigidas [...] A que horas você acordou?...*
- (10) *E antes de retornar às questões para fixação dos verbos, (eu) aproveitei para fazer correções de pronúncia, de vocabulário, de gênero.*
- (11) *No final da aula, (eu) fiz a sistematização das conjugações.*
- (12) *(eu) Ditei algumas palavras.*
- (13) *Depois do ditado, pedi a ele para ler a relação de palavras, (eu) corrigi pronúncia, ortografia.*
- (14) *Pedi, também, que ele me explicasse o significado das palavras conhecidas por ele.*
- (15) *Depois (eu) comecei a explicar o que era namorado, pintado, dourado ...*
- (16) *Continuei explicando o que as pessoas comiam nessas refeições, para trazer vocabulário.*
- (17) *Conforme ia falando sobre os pratos, eu ia corrigindo vocabulário e pronúncia.*
- (18) *Para completar o vocabulário, falamos sobre as frutas de que ele mais gosta.*

Com a análise dos participantes:meta, exemplos (5), (6), (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (16), (17) e (18), e focando esses dados, pode-se verificar que, para mim, o aprendizado

de língua baseia-se na assimilação de vocabulário, conjugações verbais e pronúncia adequada. Além disso, pode-se observar que os alunos não devem só aprender palavras, verbos, fonemas, como também devem fazê-lo corretamente, como se percebe no participante:meta correção, exemplos (4), (5), (6), (7) e (8) e no processo material corrigir, exemplos (5), (13) e (17). O foco em palavras, pronúncia e conjugações verbais, observado nos exemplos acima, é apontado por Richards e Rogers (2001) como resultado de ações que se baseiam em uma teoria estruturalista de linguagem. Segundo esses autores, essa teoria concebe a linguagem como um sistema de elementos estruturais que se relacionam na construção do significado. O conhecimento, assim, baseia-se no seu aprendizado. É possível refletir também que, quando minhas ações estão sustentadas por essa teoria, não se percebe a interação entre mim e o aluno. Isso pode ser observado nos exemplos (4) a (13), (15) e (17), em que o uso do participante:ator eu, indicado pela desinência número-pessoal dos processos materiais, expressa ação unilateral.

Segundo Leffa (2003), o ensino ancorado nessa teoria de linguagem preocupa-se mais com a forma do que com o conteúdo, o que pode ser observado no processo material dar e em seu participante:meta modelo, exemplos (5) e (6): *Início dando modelos de conjugações verbais e Depois de dar os modelos em todas as pessoas pronominais, das três conjugações, comecei a...*

É importante ressaltar, contudo, que minhas ações indicam também interação entre mim e aluno, exemplos abaixo.

(19) *Comecei perguntando que roupas ela coloca na mala quando vai à praia. Ela falou sobre as roupas das crianças, dela e do marido [...] e fez o comentário de que o marido nunca usaria sunga, porque no seu país as pessoas iriam gozar.*

- (20) Comecei a fazer algumas perguntas sobre o texto e outras relacionadas ao tema:
“Que critérios foram adotados por você ao escolher a escola de seus filhos?” [...] Ela respondeu [...]
- (21) Também perguntei sobre a relação dos pais com a escola graduada, e ela respondeu: É muito aberta.
- (22) Depois de dar os modelos em todas as pessoas pronominais, nas três conjugações, comecei a fazer perguntas mais dirigidas.
- (23) Comecei a perguntar à aluna: A que horas você acordou?...
- (24) Depois perguntei a ele sobre como tinha sido seu dia no trabalho.[...] Ele respondeu: “Eu almocei com meu chefe e alguns colegas” [...]
- (25) Com relação ao almoço, perguntei se ele sabia qual era a base da comida brasileira. Ele disse que arroz e feijão.
- (26) ... e perguntei: “Quais são as principais refeições na Holanda?”. Ele me disse que também eram três.
- (27) Perguntei o que as pessoas comem em cada uma delas? Ele respondeu que no café da manhã, os holandeses normalmente comem uma fatia de pão..
- (28) Então, perguntei sobre os costumes na Holanda com relação a dias da semana e as festas, como Natal, Páscoa, Reveillon.
- (29) Perguntei novamente sobre a Holanda...

Nesses exemplos, o processo material perguntar⁴ expressa a interação, visto que pressupõe sempre uma resposta. Segundo Richards e Rogers (2001), pela perspectiva sociointeracional, a linguagem funciona como instrumento para criar e manter relações interpessoais, como meio de relacionamento entre pessoas.

⁴ A categorização do processo verbal perguntar com processo material foi discutida no item 3.

É interessante observar, nos exemplos abaixo, como o foco no léxico e aspectos culturais se mesclam no ensino de PLE.

(30) *Depois falamos sobre os biquínis...*

(31) *Depois que o almoço terminou, voltei ao tema da aula (roupas)...*

(32) *...fazendo um paralelo entre a forma de se vestir aqui e lá (Argentina).*

(33) *Ao explicar o significado das palavras,...*

(34) *... aproveitei para inserir alguns costumes: usar carambola para enfeitar pratos, por causa de seu formato...*

(35) *Depois do vocabulário (sobre alimentos)...*

(36) *... passei para os aspectos culturais do Brasil e da Holanda com relação à alimentação. Disse que no Brasil, basicamente, temos três refeições diárias [...] Continuei explicando o que as pessoas comiam nessas refeições para trazer vocabulário. [...]*

Nos exemplos (30), (31) e (33), o uso dos participantes:meta biquínis, modelos, tema da aula (roupas), significado das palavras, expressam foco no léxico. A referência aos aspectos culturais é observada nos participantes:meta nos exemplos (32), (34) e (36) como: paralelo entre a forma de vestir, costumes e os aspectos culturais do Brasil e da Holanda com relação à alimentação.

Além disso, é possível constatar, nos exemplos (32) e (36), que procuro fazer uma aproximação cultural entre as culturas de origem e alvo, tendo como ponto de aproximação o léxico trabalhado em aula. A relação intercultural pode ser observada também no uso das circunstâncias de lugar aqui e lá, no exemplo (36), e Brasil e Holanda, no exemplo (36).

Esses exemplos demonstram que a teoria estruturalista de linguagem funciona como um ativador da interação social. Pode-se observar também uma preocupação de minha parte de estabelecer um paralelo entre a cultura-alvo, neste trabalho a brasileira, e a cultura de origem do aluno, mesmo que falar sobre aspectos culturais funcione como meio para o aprendizado do léxico.

Por isso, é possível considerar que a interação entre mim e o aluno ocorre e que nela significados culturais são construídos. Dessa forma, pode-se dizer que atuo como agente metacognitivo, orientando o processo de aprendizagem do aluno. Vygotsky (1998) refere-se a isso, quando fala que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores se processa na interação entre os indivíduos e o meio social, mediado pela linguagem. E que, no processo de construção do conhecimento, o professor age como o par mais apto que guia e orienta a atividade do aluno.

Concluindo, pode-se constatar na análise dos objetivos e nos episódios de sala de aula que duas teorias de linguagem subjazem à minha prática: (a) teoria estruturalista, percebida por meio de minha ação unilateral no ensino de palavras, elementos gramaticais e fonológicos descontextualizados; e (b) teoria sociointeracional, ao usar a linguagem como instrumento de interação entre mim e o aluno, e possibilitar, nesta, a construção de significados.

Convém notar que, no processo sociointeracional de construção de significados, três tipos de conhecimentos são ativados conjuntamente, entre eles o conhecimento sistêmico, que se refere aos conhecimentos léxicos-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Os outros dois são: o de organização textual, que alude ao conhecimento das “convenções” de como as informações devem ser organizadas em textos orais e escritos nas interações; e o de mundo, que faz menção ao conhecimento que as pessoas já possuem do mundo. Esses conhecimentos, com os quais concordo, são julgados relevantes pelos PCNs-LE, que orientam o ensino de línguas no Brasil.

Na análise de minhas ações descritas nos diários, ressaltaram-se os conhecimentos sistêmico e de mundo, no paralelo entre as duas culturas, intercalando-se. E embora o conhecimento da organização textual não tenha sido trabalhado sistematicamente, ele foi ativado, a fim de que o aluno pudesse organizar seu pensamento em textos orais.

No item a seguir, analiso os recortes culturais das três aulas que constituem, juntamente com os diários, o corpus deste trabalho.

3.2. REPRESENTAÇÕES DA CULTURA BRASILEIRA E DO BRASILEIRO CONSTRUÍDAS NA INTERAÇÃO PROFESSORA-ALUNO DURANTE AS AULAS

Neste item, analiso recortes de três aulas de PLE, dadas a três participantes ⁵, a fim de responder à segunda pergunta de pesquisa: **Que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno durante as aulas?**

Considero relevante apresentar os temas desenvolvidos nas três aulas, cujos recortes compõem o corpus deste trabalho, e o material utilizado, pois eles orientam meu discurso em sala de aula. O quadro abaixo apresenta as aulas, os temas e os materiais utilizados.

Aulas	Temas das aulas	Material utilizado	Participante
Aula 1	Roupas	Lista com vocabulário de roupas, acessórios e calçados utilizados no verão e no inverno, para ir ao clube, à praia, ao trabalho, a festas (entregue no final da aula).	Anita
Aula 2	Dificuldades que um estrangeiro pode encontrar para viver no Brasil		Evita

⁵ Os participantes desta pesquisa foram apresentados no capítulo 2, Metodologia.

Aula 3	Discussão sobre identidade	Texto: Duas décadas de Brasil	Peter
--------	----------------------------	-------------------------------	-------

Quadro 4 - Síntese de temas e materiais utilizados nas aulas analisadas.

No processo de análise das três aulas, pude observar, como se verá adiante, que para desenvolver o tema da aula, faço perguntas ao aluno que aproximam a cultura de origem dele à cultura-alvo, a brasileira. Essas perguntas versam sobre alguns aspectos culturais, como comportamento e costumes. Outros aspectos aparecem no desenvolvimento da aula, na interação entre mim e aluno, a partir de comentários do aluno ou de explicação sobre vocabulário. As representações de cultura brasileira e do brasileiro são, assim, construídas na interação ao longo da aula.

Para responder à pergunta de pesquisa acima, analiso em cada aula, as perguntas feitas por mim, com o intuito de verificar sob que aspectos culturais as representações de cultura brasileira e do brasileiro são construídas, as respostas do aluno, além de comentários meus e dos alunos no decorrer das aulas para, finalmente, chegar às representações da cultura brasileira e do brasileiro construídas na interação entre mim e o aluno.

Com relação à classificação dos aspectos culturais, baseei-me no conceito de cultura apontado por Laraia (2006), na fundamentação teórica, para quem “cultura é um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”, conforme já exposto nos procedimentos de análise.

Optei por não classificar identidade como categoria, por acreditar que esta perpassa todas as manifestações culturais, mantendo com elas uma relação intrínseca, uma vez que Silva (2000) e Hall (2005) consideram que a linguagem atua na construção da identidade. Para eles, esta é criada nas e pelas relações socioculturais, “por meio de atos de linguagem”. A linguagem, para Vygotsky (1998), é um instrumento de mediação simbólica entre os

indivíduos e é ela que “permite o estabelecimento de significados compartilhados por determinados grupos culturais, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (REGO, 1995, p. 55). Portanto, não creio que identidade deva entrar como mais um aspecto cultural, tendo em vista que ela é construída na e pela linguagem. Assim, os padrões de comportamento, as normas de conduta, o que pode ser dito, de que forma, a quem e quando constroem a identidade de um povo.

No item a seguir, analiso as representações de cultura brasileira e do brasileiro construídas na interação entre mim e aluna, nos recortes feitos da Aula 1.

3.2.1 Análise da aula 1

Nesta seção, os dados que serão analisados foram recortados de aula dada à aluna Anita, argentina. O tema programado por mim, para a aula, versa sobre “roupas”. A lista com vocabulário de roupas, acessórios e calçados utilizados foi entregue no final da aula.

Foram analisadas um total de 41 orações, sendo 17 minhas e 24 da aluna. No processo de análise dessas orações, pude observar o uso de processos materiais e relacionais.

Vejam os processos utilizados em meu discurso, professora. Início com a análise das perguntas feitas por mim à aluna, no começo da aula. Na análise dessas perguntas, verifica-se o uso de dois processos: material e relacional.

Os processos materiais indicam que as questões feitas por mim discorrem sobre costumes, conforme exemplos abaixo.

(37) **Professora:** *Seu marido usa sunga?*

Aluna: Não. Usa calção de banho.

(38) **Professora:** *O que os argentinos e as argentinas usam para ir à praia? É muito diferente daqui o tamanho dos biquínis, as cores, os modelos?*

Aluna: Não o tamanho. Mas eu vejo que aqui usam a calcinha bem metida no bumbum.

(39) **Professora:** *Você acha que a forma de vestir aqui é muito semelhante à forma que vocês se vestem lá?*

Aluna: Eu acho que as mulheres que trabalham numa empresa vestem igual...

(40) **Professora:** *E (como se vestem) informalmente?*

Aluna: Informalmente, eu acho que aqui usam mais apertada a roupa, mais decote. A regata é mais apertada.

(41) **Professora:** *Mas as alças, vocês amarram frente única ou sutiã?*

Aluna: Como você quiser...

Nesses exemplos, é possível observar que utilizei os processos materiais, chamados processos do FAZER: usar, exemplos (37) e (38), vestir, (39) e (40), e amarrar (41) para expressar ações que indicam hábitos, costumes utilizados pela brasileira em contexto informal. A combinação de verbos no presente do indicativo com processos de ação reforça a ação repetida e regular através do tempo (LOCK, 1996, p. 152).

A análise dos participantes:meta: sunga e alças, dos processos usar e amarrar, exemplos (37) e (39), revelam que os aspectos culturais se referem a formas de vestir roupas. Além disso, o próprio processo material vestir, exemplos (40) e (41), remete a esse costume. As circunstâncias à praia, exemplo (38) e informalmente, exemplo (40), indicam que os costumes com relação à forma de vestir são vistos a partir de um contexto informal.

Os participantes:ator os argentinos e as argentinas, exemplos (38), vocês (as argentinas), (39) e (41) revelam que o foco das questões está nos usos e costumes das argentinas, - nacionalidade da aluna, e que a partir deles estabeleço a interação inicial em sala

de aula. Vale ressaltar que analiso os participantes vocês e as mulheres como argentinas, porque o contexto assim o permite. Pode-se, então, considerar que a discussão sobre os costumes com relação a se vestir, parte da cultura de origem da aluna, para que, por meio do que é conhecido, ela possa entrar em contato com outras formas de ver o mundo. Meireles (2002) explica que na concepção de ensino intercultural, o ensino deve se basear em fatos da língua e cultura do aluno para interpretar seus correspondentes em outras línguas e culturas.

Com relação ao processo relacional, analisado em minhas perguntas, pude observar que os atributos estabelecem uma relação de comparação, que pode ser vista nos exemplos abaixo.

(42) **Professora:** *O que os argentinos e as argentinas usam para ir à praia? É muito diferente daqui o tamanho dos biquínis, as cores, os modelos?*

Aluna: Não o tamanho. Não o tamanho. Mas aqui eu vejo muito que usam a calcinha bem metida no bumbum.

(43) **Professora:** *A forma de se vestir aqui é muito semelhante à forma que vocês se vestem lá? Ou é diferente?*

Aluna: Eu acho que as mulheres que trabalham numa empresa vestem igual.

(44) **Professora:** *E as partes de cima dos biquínis, elas são muito cavadas, tomara-que-cai?*

Aluna: Tomara-que-caia?

Segundo a GSF, os processos relacionais estabelecem uma relação entre dois elementos. Essa relação é considerada atributiva quando a um elemento, chamado de portador, atribui-se uma qualidade ou classificação, chamada de atributo. Os exemplos acima mostram o uso dos atributos: diferente, exemplo (42), semelhante e diferente, exemplo (43), e muito cavadas, tomara-que-caia, exemplo (44), apontam uma relação atributiva comparativa,

na qual busco mais pontos de divergências do que de semelhanças entre as duas culturas. Os lugares que indicam os pontos de comparação são expressos pelo uso das circunstâncias de lugar: daqui (que indica Brasil), exemplo (42) aqui (Brasil) e lá (Argentina), exemplo (43).

Conforme o exposto, é possível avaliar que as perguntas feitas por mim, na aula 1, apontam o tema desenvolvido: aspectos culturais - costumes da forma de vestir, aproximando comparativamente os costumes entre o país de origem da aluna, Argentina, e o país-alvo, Brasil. A concepção de ensino intercultural considera que a aproximação entre duas ou mais culturas permite ao aluno buscar um entendimento da cultura-alvo, mas também de sua própria cultura (BRITO, 1999).

Na análise dos atributos de minhas perguntas, pude perceber que na aproximação, procuro marcar mais a diferença cultural, estabelecendo um distanciamento. Segundo Meireles (2002), a aproximação não deve levar em consideração somente o contraste, as diferenças, mas a discussão e a compreensão de que existem outras possibilidades de ver o mundo, que se expressam na cultura de um povo.

No discurso da aluna, na análise de suas respostas, pude observar que as circunstâncias de modo constroem a visão de sensualidade e desinibição com relação à exposição do corpo, atribuídas às brasileiras. As circunstâncias, segundo a GSF, desenvolvem a função de adicionar informações aos processos, como tempo, modo, lugar, etc. Os exemplos a seguir fundamentam essa afirmação.

Professora: O que os argentinos e as argentinas usam para ir à praia? É muito diferente daqui o tamanho dos biquínis, cores, os modelos?

(45) *Aluna: Não o tamanho. Mas aqui eu vejo muito que usam a calcinha bem metida no bumbum.*

Professora: E (como se vestem) informalmente?

(46) *Aluna: Informalmente, eu acho que aqui usam mais apertada a roupa, mais decotes. A regata é mais apertada. [...] Umam usam roupas bem ajustadas.*

O uso das circunstâncias de modo bem metida, exemplo (45), mais apertada, mais decotes, mais apertada, bem ajustadas, exemplo (46), permite considerar que, para a aluna, os costumes dos brasileiros de se vestirem, em situações informais indicadas pelas circunstâncias: à praia e informalmente, revelam sensualidade, desinibição, uma vez que expõem mais o corpo. A circunstância de lugar aqui (Brasil) indica o lugar onde se percebe o comportamento da brasileira.

É possível verificar também a atribuição de carga positiva à forma de os brasileiros se vestirem na praia, feitos por mim e pela aluna, Veja-se os exemplos abaixo:

Professora: Brasileiros usam sunga tranqüilamente.

Aluna: Aqui é normal?

(47) **Professora:** (é) Normalíssimo.

Aluna: Se você usa sunga na Argentina, todo mundo pode rir.

(48) **Aluna:** *Você vai à praia... Aqui se usa (é) muito mais relaxado, normal, uma pessoa bem gorda também tá com biquíni. Não tem nenhuma... inibição. Aqui são mais relaxados, melhor.*

O atributo normalíssimo, exemplo (47), pode atribuir uma carga positiva ao comportamento do brasileiro, além de reforçar-lhe o caráter de relaxado. O interessante é notar que os atributos mais relaxado, normal e nenhuma inibição usados pela aluna, exemplo (48), também conferem ao jeito de se vestir do brasileiro, na praia, carga positiva, reforçada pela circunstância melhor. As circunstâncias de lugar: aqui e na praia indicam esse contexto. Pode-se perceber que, na interação entre mim e a aluna, construo em meu discurso uma visão da cultura brasileira e do brasileiro. Nos exemplos acima, minha visão reforça a da aluna, qual seja, a de que os brasileiros são mais relaxados.

Diante da análise apresentada, é possível considerar que os usos dos atributos utilizados pela aluna e por mim atuam na construção da visão de sensualidade, de exposição do corpo, em situações informais, pois não nos sentimos inibidos em mostrá-lo.

A discussão sobre os resultados apresentados será feita no final da apresentação dos resultados das três aulas..

A seguir, passo à análise da Aula 2.

3.2.2 Análise da aula 2

O tema da aula 2, programado por mim anteriormente, é “Dificuldades que um estrangeiro pode encontrar para viver no Brasil”. A aula foi dada à aluna Evita, argentina, e nem um material didático foi utilizado.

Nesta aula, analiso, no discurso do aluno e no meu, as representações construídas em sala de aula. Foram analisadas no total 73 orações, sendo 13 minhas e 60 da aluna. No processo de análise dessas orações, pude observar o uso mais freqüente de processos materiais e relacionais.

Início com a análise da primeira pergunta feita por mim, no começo da aula.

(49) *Professora: Que informações são importantes que outros argentinos saibam para que possam viver bem aqui?*

No exemplo (49), é necessário que se divida a oração em: (a) *que informações são importantes*, (b) *que outros estrangeiros saibam* (as informações), e (c) *para que possam viver bem em São Paulo?*. A oração *para que possam viver bem aqui?* indica a finalidade das informações que serão dadas pela aluna: viver e o lugar: aqui. A circunstância de modo: bem

mostra que as informações devem possibilitar o bem-estar do estrangeiro que aqui vem morar. O uso do atributivo importante, oração (a), expressa que as respostas da aluna trarão o que ela atribui ser importante. Assim, é possível considerar que suas respostas podem estar ancoradas em sua experiência de estar vivendo em São Paulo, porque a circunstância de lugar: aqui não expressa um local definido. O processo mental saber, relacionado ao mundo interior, indica que suas informações devem levar os estrangeiros ao entendimento do que ela julga ser importante.

Nas respostas e comentários da aluna, é possível verificar que o uso dos processos materiais e participantes:ator referem-se ao aspecto cultural comportamento dos brasileiros. Exemplos abaixo.

(50) *Aluna: É melhor morar perto dos colégios, do trabalho.*

(51) *Aluna: É melhor tomar água mineral.*

(52) *Aluna: Os brasileiros são muito informais. Eles (os brasileiros) convidam para muitos programas...*

(53) *Aluna: Os brasileiros adoram as crianças e (eles) vão parar você sempre na rua pra falar alguma coisa.*

(54) *Aluna: As vendedoras ficam no redor das crianças, mais do que em você.*

(55) *Aluna: Se ele diz “eu te ligo” nunca...tem que ficar tranqüilo que eles (os brasileiros) não vão ligar.*

(56) *Aluna: Eu acho que aqui presenteiam mais.*

Conforme já mencionado, os processos materiais representam ações do mundo físico que podem ser vistas. Nos exemplos (50) a (56), é possível observar que a aluna usou os processos materiais morar, tomar, convidar, parar, ficar, ligar, presentear para expressar ações que representam comportamento de um indivíduo, seu fazer. Nos exemplos (52), (53) e (55), os participantes: ator eles (brasileiros), brasileiros (oculto na oração), e eles (brasileiros), indicam quem realiza a ação.

Fundamentada em J. L. dos Santos (2006), para quem uma das concepções básicas do conceito de cultura se refere a todos os aspectos da vida social, isto é, à forma como os grupos concebem e organizam a vida – aspecto mais relacionado ao comportamento -, considero comportamento um aspecto cultural e passo a analisar as representações de cultura brasileira e do brasileiro que são construídas a partir dele.

É interessante observar que os atributos dados aos brasileiros foram construídos por meio de interpretação da interação língua e comportamento.

(57) *Aluna: Os brasileiros são alto astral. Você fala “tudo bem?”, ele fala “tudo bem”. Ninguém está esperando que você fale: “Ah, você não sabe o que aconteceu.”*

(58) *Aluna: Os brasileiros são muito informais... Quando o brasileiro fala: “Ah! eu vou te convidar pra...”, eles não concretizam.*

(59) *Aluna: Os brasileiros são muito informais... Se ele diz “eu te ligo”, nunca... tem que ficar tranqüila que eles não vão ligar.*

Professora: E com relação à prestação de serviços?

(60) *Aluna: Se ele diz “Vou às dez”, você tem que deixar toda a manhã, pelo menos livre esperando. Às dez não é às dez.*

No exemplo (57), pode-se perceber que o atributo bem, usado na ação verbal do brasileiro que indica cumprimento: “Tudo bem”, expressa à aluna a característica de otimismo, de positividade dos brasileiros, o que a leva a considerá-los alto astral, atributivo utilizado.

É possível verificar, nos exemplos (58) e (59), que o atributo muito informais, foi construído a partir da interpretação de ações verbais que não correspondem ao que expressam literalmente. Isso pode ser visto nos exemplos (58), (59) e (60). Nos exemplos (58) e (59), ações materiais se contrapõem. Os processos materiais vou convidar, exemplo (58), e ligar, exemplo (59), revelam um comprometimento de ação futura que se contrapõe a sua não-realização, expressa pela circunstância de negação não dos processos materiais concretizar e ligar, e contextualizam a situação de interpretação: convites. Esse não-cumprimento do prometido pode ser interpretado como falta de comprometimento, de seriedade. Diante disso, é possível considerar que a informalidade, atribuída por ela, se expressa na falta de cumprimento, de realização no que o brasileiro se propõe a fazer, tanto nas relações sociais quanto profissionais.

A relação de identificação expressa no uso do processo relacional ser: “Às dez não é às dez”, exemplo (35), também reflete a informalidade nesse contexto. Pode-se dizer, assim, que essa relação de “x” não ser “x” é responsável pela construção, por parte da aluna, da visão de informalidade, no sentido de não-cumprimento de algo a que se comprometeu. Essa informalidade expressa um sentido negativo à forma de ser do brasileiro, com relação à prestação de serviços, o que pode inferir a falta de profissionalismo. Essa visão negativa não é discutida por mim com a aluna, no sentido de interpretar esse comportamento a partir de um contexto sócio-histórico cultural. A falta de discussão por minha parte pode levar à fixação dessa imagem negativa.

Na análise dos portadores dos processos relacionais: os brasileiros, exemplos (57) a (59) e dos participantes:ator: os brasileiros, exemplo (59) e ele, exemplos (57), (59) e (60) e eles, exemplo (58) pode-se observar uma generalização. A discussão sobre isso será feita no final da análise.

Outra visão do brasileiro foi construída pela aluna a partir da interpretação do comportamento do brasileiro no trato com as crianças.

(61) **Professora:** *E no trato com as crianças? Como são os brasileiros?*

(62) **Aluna:** *Os brasileiros adoram as crianças e vão parar você sempre na rua pra falar alguma coisa das crianças.*

(63) **Aluna:** *As crianças são bem-vindas, até nas lojas... em qualquer lugar são bem-vindas.*

(64) **Aluna:** *Muitas lojas até têm um lugar pra crianças. Mas mesmo as que não têm, as vendedoras ficam ao redor das crianças mais do que em você.*

Mais uma vez, a circunstância de assunto: no trato com as crianças, exemplo (61) é dada por mim, para contextualizar a interpretação da aluna. No exemplo (62), o uso do processo mental de afeição: adorar revela a interpretação da aluna com relação ao trato do brasileiro com as crianças, pois os processos mentais, segundo a GSF, revelam o mundo interior, o que se sente, percebe e pensa. A interpretação que a aluna faz das ações dos brasileiros pode ser observada no uso dos processos materiais parar, falar⁶ e do participante:existente um lugar pra crianças.

⁶ A categorização do processo verbal falar como processo material foi discutido no item 3.

As circunstâncias de assunto alguma coisa das crianças, que complementa o processo material falar, exemplo (62), expressa que o tema crianças faz parte de nossas conversas; e a de lugar: ao redor das crianças, processo ficar, (64), denota afetuosidade, pois nos acercamos delas. Já, as circunstâncias de lugar: na rua, exemplo (62), em qualquer lugar e nas lojas, (63) indicam o contexto no qual o comportamento é interpretado. O atributo bem-vindas, exemplo (63) do processo relacional ser, também reflete o carinho, a receptividade com que as crianças são recebidas.

É interessante constatar que outro aspecto cultural aparece em sala de aula: cultura erudita. Ele aparece como um parêntese depois de um comentário feito pela aluna. Transcrevo o trecho no qual ele aparece.

Aluna: Os brasileiros são muito informais... Quando o brasileiro fala: “Ah! eu vou te convidar pra...”, eles não concretizam. [...]

(65) **Professora:** *Ah! Quando você fala de identidade brasileira, você pensa nesses estudiosos: Darcy Ribeiro e Sergio Buarque de Hollanda.*

(66) **Professora:** *[...]Ele é pai do Chico Buarque de Hollanda.*

Aluna: Eu não conheço

Professora: *É meu ídolo. Grande compositor... É um marco da música popular brasileira.*

(67) **Professora:** *[...] tem também o Roberto DaMatta. É também um grande estudioso do Carnaval. O que o Carnaval significa no Brasil. Não é só festa à fantasia e muita música. Tem um significado muito maior nessa festa.*

(68) **Professora:** *[...] e tem o Gilberto Freire, que nós vamos trabalhar mais pra frente...*

Os participantes:fenômeno, estudiosos: Darcy Ribeiro, Sergio Buarque de Hollanda, exemplo (65) Roberto DaMatta, exemplo (67), e Gilberto Freire, exemplo (68), expressam o que desperta em mim o comentário da aluna – a lembrança de estudiosos da identidade brasileira. O comentário sobre esses estudiosos insere na aula referências à cultura erudita, associada, segundo Bosi (1992 e 2006), à pesquisa, ao saber produzido nas universidades, nas áreas de ciências, letras e filosofia. É interessante observar no uso do identificador do processo relacional ser: grande estudioso do Carnaval, exemplo (67), a menção a um elemento da cultura popular: Carnaval, que é analisado, estudado pela cultura erudita, confirmando a relação que pode ocorrer entre a cultura popular e a erudita (BOSI, 2006).

Apesar de esses elementos culturais serem abordados em aula, eles não são discutidos, trabalhados por mim. Sua inserção dá-se mais como um apêndice, como algo que não faz parte da discussão em andamento.

Portanto, a partir da análise desta aula, é possível inferir que as representações do brasileiro, de não-comprometimento, de informalidade, de afetuosidade e carinho com as crianças, são construídas pela aluna, baseadas na interpretação do comportamento do brasileiro em contextos de convites, prestação de serviços e trato das crianças, alguns mencionados por mim e outros, pela aluna.

3.2.3 Análise da aula 3

Neste item, os recortes analisados constituem aula dada a um holandês, Peter, executivo de um banco estrangeiro.

Antes de iniciar a análise, faz-se necessário assinalar que o discurso do aluno e o meu estão baseados na leitura do texto “Duas décadas de Brasil”, de Michael Kepp (michaelkepp.com.br/crônicas.htm), feita no início da aula. No referido texto, Michael Kepp,

jornalista americano radicado no Brasil há duas décadas, fala sobre suas experiências nesses vinte anos de Brasil.

No processo de análise de 15 orações realizadas por mim e 41 pelo aluno, verificou-se o uso de processos mentais, materiais e relacionais. Na análise das perguntas feitas por mim, pude perceber que o uso dos processos mentais e seus participantes:fenômeno buscam levar o aluno a uma reflexão sobre as diferenças culturais que caracterizam sentir-se estrangeiro e sentir-se brasileiro. Vejam-se os exemplos abaixo.

(69) **Professora:** *Você ainda se sente um estrangeiro aqui?*

(70) **Professora:** *Você se considera uma espécie híbrida (brasileiro/holandês)?*

(71) **Professora:** *O que você já assimilou da cultura, nesses seis meses?*

De acordo com a GSF, os processos mentais são os processos do SENTIR e representam o mundo interior. Nos exemplos acima, os processos sentir, exemplo (69), considerar, exemplo (70), assimilar, exemplo (71), nas orações interrogativas, expressam a reflexão sobre o percebido e o sentido pelo aluno. Os participantes:fenômeno, que apontam o que é percebido: estrangeiro, exemplo (61), e espécie híbrida, exemplo (70), remetem à reflexão sobre as diferenças culturais que marcam sua identidade cultural e a identidade cultural brasileira.

É interessante notar, no discurso do aluno, que o aspecto cultural por intermédio do qual as representações são construídas é comportamento, como se pode observar no uso dos processos materiais nos exemplos abaixo; e também mediante a interpretação da interação língua e comportamento, como veremos adiante.

(72) **Aluno:** *Quando eu falava de sair e paquerar...*

(73) *Aluno: Cruzar o farol fechado...*

(74) *Aluno: Dirigir com algumas cervejinhas...*

Conforme já relatado na análise das aulas 1 e 2, os processos materiais expressam as ações do mundo físico, que podem ser vistas, e, portanto, interpretadas. Nos exemplos (72), (73) e (74) verifica-se que os processos materiais sair, paquerar, cruzar, dirigir, expressam ações que remetem ao comportamento de um indivíduo.

Nos exemplos abaixo, é possível verificar que as respostas do aluno revelam sua visão de linguagem, no uso da circunstância de modo; e que se considerar brasileiro não parte de uma reflexão própria, mas sim, da avaliação de seu comportamento por outras pessoas que o identificam como tal . É como se o aluno fosse um espelho no qual as pessoas pudessem reconhecer a si mesmas. Esse reconhecimento é que os leva a identificar o aluno como membro pertencente à mesma identidade cultural: a brasileira.

Professora: Você ainda se sente um estrangeiro aqui?

(75) *Aluno: Eu ainda me sinto estrangeiro, porque não falo a língua na maneira certa.*

Professora: Você se considera uma espécie híbrida (brasileiro/holandês)?

(76) *Aluno: Olha, muitas pessoas dizem: Ah! Você já é brasileiro, quando...*

No exemplo (75), o uso da circunstância de modo: na maneira certa pode marcar que a visão de linguagem do aluno está ancorada no uso correto das estruturas fonológicas, gramaticais e lexicais e que a identidade se manifesta no uso correto dessas estruturas, o que remete à teoria estruturalista, para a qual linguagem é considerada como um sistema de elementos estruturais que se relacionam na construção do significado (RICHARDS e ROGERS, 2001). No exemplo (76), o participante:ator: muitas pessoas, do processo dizer,

indica que a ação foi realizada por terceiros. Isso permite apreender que não é ele quem se considera híbrido, mas outras pessoas, como pode ser analisado no uso do processo relacional ser, exemplo (76), que expressa uma relação de identificação entre o aluno e o brasileiro.

O comportamento do aluno que o leva a ser identificado como brasileiro revela-se nos processos materiais, participantes:meta e circunstâncias, utilizados no discurso do aluno, conforme os exemplos a seguir.

Aluno: Olha, muitas pessoas dizem: Ah! Você já é brasileiro, quando...

(77) *Aluno: quando eu falava de sair e paquerar.*

(78) *Aluno: ... de falar com a mulherada tendo uma namorada*

(79) *Aluno: ...numa festa, pedia caipirinha...*

O uso dos processos materiais sair, paquerar, exemplo (77) e falar (entendido como paquerar), (78), revela o comportamento que visa à diversão, à sedução de maneira descompromissada, à interação interpessoal. O participante:meta mulherada, exemplo (78), indica a relação informal com muitas mulheres, e o identificador: namorada, do processo relacional ter, pode denotar ações que se contrapõem. No exemplo (79), a identificação se faz no uso do participante:meta caipirinha, que se refere a uma bebida típica brasileira.

Mediante o exposto, é possível deduzir que essas representações de informalidade dos relacionamentos entre homens e mulheres, de infidelidade, construídas acima, expressam não a visão do aluno, mas a visão que alguns brasileiros têm de si mesmos. Esse entendimento remete à colocação feita por Pais (2006), na fundamentação teórica, para quem “a língua e seus discursos, juntamente com as semióticas não-verbais, conferem a uma comunidade humana: a sua história social; a sua consciência histórica; a consciência de sua identidade

cultural”, o que permite que os indivíduos se reconheçam como membros de um determinado grupo social, de uma determinada cultura.

No discurso do aluno, exemplos abaixo, pude verificar outras representações do brasileiro construídas no uso das circunstâncias. O uso dos processos materiais contextualiza o comportamento mediante o qual as representações do brasileiro se dão. É relevante mencionar que foram respostas dadas à minha pergunta.

Professora: O que você já assimilou da cultura, nesses seis meses?.

(80) *Aluno: Cruzar o farol fechado...(o farol está fechado).*

(81) *Aluno: ...dirigir com algumas cervezinhas. (um pouco alcoolizado)*

Nos exemplos (80) e (81), os processos materiais, cruzar e dirigir, indicam ações relacionadas à condução de veículos e contextualizam o discurso. As circunstâncias de modo fechado e com algumas cervezinhas, respectivamente, apontam infrações das leis de trânsito. Nessa combinação: condução de veículos e infração das leis, é que a visão de desrespeito às normas por parte dos brasileiros é tecida. Essa visão atribui um caráter negativo à identidade do brasileiro, que reforçarei adiante.

Se, por um lado, é atribuído um sentido negativo à forma de dirigir do brasileiro, por outro lado, é possível observar uma visão positiva, no uso dos atributos: tempo, tranquilo e da circunstância de tempo amanhã, no exemplo (82) citado abaixo, que confere a ele a característica de tranquilidade, de calma, diante da vida, em contraposição ao holandês que tem tudo, menos tempo.

(82) *O brasileiro tem tempo...tranquilo... amanhã.... E o holandês tem tudo, menos tempo. Mas quem é mais feliz? Eu acho que aqui.*

No mesmo exemplo, é possível perceber a polarização “nós” e “eles” e a normalização da identidade brasileira, conceitos discutidos por Silva (2000) na fundamentação teórica, uma vez que a ela são atribuídas características positivas. Os identificados do processo relacional ter revelam os dois pólos: brasileiro, “eles”, e holandês, “nós”. A atribuição da carga positiva ao brasileiro é expressa no uso da circunstância aqui, país no qual ele está vivendo. Silva (2000), com base em estudos de Derrida, afirma que a polarização, que atribui cargas positivas a um termo e negativas a outro, expressa relação de poder. Quando conferimos a uma identidade características “positivas”, o poder passa a se manifestar e ela deixa de ser “uma” e passa a ser “a” identidade, diferenciando-se das demais.

Outras representações do brasileiro foram construídas, no discurso do aluno, por meio da interpretação da interação língua e comportamento.

(83) *Aluno: Brasileiro é muito assim... “Vamos marcar.” Sim, vamos marcar... Ok. Qual dia?*

(84) *Aluno: O brasileiro é muito assim...nas reuniões ele... “Sim, sim, tem que fazer.” E quem vai fazer? E quando?*

É interessante observar, nos exemplos acima, que as representações do brasileiro de indefinição com relação ao agendamento de compromissos e de falta de comprometimento na área profissional, são construídas na indefinição de circunstâncias de tempo e de participante:ator, e na circunstância de lugar. No exemplo (83), a omissão da circunstância de tempo está indicada em qual dia?. Já no exemplo (84), a indeterminação do participante:ator expressa no uso de quem e de indefinição de tempo: quando, permitem a construção dessa imagem. O contexto a partir do qual essa imagem foi construída está indicado na circunstância de lugar nas reuniões.

Em meu discurso, pude perceber que o uso de atributivos contribui também para a construção da visão do brasileiro. Para tanto, reproduzo uma parte do trecho na qual minha fala se insere.

Professora: O que você já assimilou da cultura brasileira nesses seis meses?

Aluno: Cruzar farol fechado...

(85) **Professora:** *Por que só assimila as coisas ruins, negativas, hein?*

Aluno: ...dirigir com algumas cervezinhas...

(86) **Professora:** *Tudo negativo, né? Você assimilou o jeito malandro.*

Os atributos ruins, negativas, negativo, exemplos (85) e (86), expressam um valor, um julgamento negativo ao comportamento dos brasileiros com relação ao desrespeito às leis de trânsito, visto na análise acima. No exemplo (86), o atributo malandro remete à contravenção, àquele que dribla as leis, pensando somente em si. Ao atribuir valores negativos a esse tipo de comportamento, faço o caminho inverso da normalização da identidade, discutida por Silva (2000), o que pode significar apatia com relação a esse tipo de comportamento do brasileiro. Nesse sentido, pode-se considerar que no uso dos atributivos analisados, a identidade brasileira deixa de ser modelo, de ser ideal.

É interessante constatar, também, o que representa para o aluno o contato com uma nova cultura. Isso pode ser observado no uso de atributo na resposta do aluno a uma pergunta feita por mim, no exemplo abaixo.

(87) **Professora:** *O contato com uma nova cultura está sendo bom para você?*

Aluno. *Está, para saber que tem outra maneira de fazer as coisas também.*

O uso do atributo *outra maneira*, nesse exemplo, remete ao entendimento de que existem outras formas de fazer as coisas.

Mediante análise dos recortes da aula três, é possível considerar que é a partir do aspecto cultural comportamento que as representações do brasileiro são construídas. Também é digno de menção que as representações de relacionamentos informais, de sedução descompromissada e gosto pela diversão são construídas na linguagem pelos próprios brasileiros que se vêem refletidos no comportamento do aluno. As outras representações partem de sua própria análise e são de desrespeito às leis de trânsito, visão julgada por mim como negativa, o que reforça essa imagem e de tranquilidade e de indefinição com relação ao agendamento de compromissos. Nas relações profissionais, a visão atribuída é de falta de comprometimento nas tarefas.

A seguir, passo a discutir os resultados da análise dos recortes culturais de três aulas.

O tema desenvolvido na interação entre mim e os alunos, nas três aulas, versa sobre os aspectos culturais: costumes e comportamento. Com relação a considerar costumes e comportamento como aspecto cultural, fundamento-me nas discussões feitas por J. L. dos Santos (2006) e Laraia (2006), no capítulo 1, para quem cultura está presente no comportamento do indivíduo, no que ele faz, em seus costumes, seus valores, portanto, se refere a todos os aspectos da vida social, isto é, à forma como os grupos concebem e organizam a vida.

Na interação em sala de aula, eu ofereço aos alunos oportunidades para pensarem a cultura brasileira tomando a deles como referência, fazendo perguntas que orientem o tema desenvolvido em aula e criem a aproximação cultural. Isso para que, a partir do conhecido, eles possam estabelecer uma relação de semelhança ou de diferença com o Brasil. No que diz respeito a essa aproximação, Brito (1999) esclarece que a concepção intercultural de ensino

objetiva que o aluno se torne mediador entre as duas culturas (alvo e de origem), a fim de que possa refletir e desenvolver uma compreensão não só da cultura-alvo, como também da sua própria. Meireles (2002, p.10) considera que o ensino voltado para a concepção intercultural deve se fundamentar em “fatos da língua e cultura do aluno para interpretar seus correspondentes em outras línguas”.

A aproximação cultural, analisada nas perguntas que faço, baseia-se mais na marcação das diferenças entre as culturas, nas aulas dadas às alunas argentinas. O estabelecimento da diferença pode denotar que, como a latinidade nos identifica em alguns aspectos, é necessário pontuar as diferenças, pois estas marcam nossa identidade cultural. Com relação à diferença, no discurso dos alunos, ela foi responsável por formar a visão da cultura brasileira e do brasileiro. Silva (2000) e Hall (2005) asseveram que tanto identidade quanto diferença são mutuamente determinadas e são também resultados de processos de criação lingüística que se dá pelas relações socioculturais.

Na aula dada ao aluno holandês, pude observar que minhas perguntas o levam a refletir acerca da assimilação cultural. Nesse sentido, percebo que atuo no sentido inverso da concepção de ensino intercultural. Nessa concepção, o aluno não precisa abrir mão de sua própria cultura e assimilar “novas regras de conduta e pensamento. Nela, o aprendiz vê sua cultura e sua língua como uma dentre várias possibilidades igualmente desejáveis e válidas” (MEIRELES, 2002, p. 11). O aluno fica, assim, livre para poder escolher o quanto da cultura-alvo vai adotar.

No que diz respeito às representações de cultura brasileira e do brasileiro construídas em sala de aula, na aula 1, foram de sensualidade, de despreocupação no tocante à exposição ao corpo na praia e em situações informais. A essa descontração do brasileiro na praia, a aluna atribuiu carga positiva.

Na aula 2, pude observar que as representações de cultura brasileira e do brasileiro construídas foram expressas de algumas formas. As representações de não-concretização de convites e de informalidade na prestação de serviços foram reveladas na interação língua e comportamento pelo desconhecimento de que expressões têm outros significados culturais. Cito como exemplos: “Eu te ligo” e não liga, “Ah! Eu vou te convidar pra...” e não concretizam, “Eu vou às dez”, e não vão às dez (em contexto de prestação de serviços). A visão de afetuosidade com as crianças foi expressa pelo comportamento de brasileiros, nas ruas, nas lojas.

As representações, na aula três, se referem ao desrespeito às leis de trânsito, de indefinição no agendamento de compromissos, de falta de comprometimento na realização das tarefas profissionais, também expressas na interação língua e comportamento, conforme mencionado acima. À visão de tranquilidade diante da vida o aluno atribui carga positiva.

É fundamental levar em conta que os três alunos estão em situação de imersão, e que, portanto, as representações de cultura brasileira são feitas a partir do conhecimento cultural construído na interação social entre eles e brasileiros, contextos limitados, na cidade de São Paulo. Segundo Laraia, (2006), o conhecimento cultural surge como resultado da aprendizagem que ocorre socialmente. Só que esse conhecimento é limitado, pois nenhum indivíduo participa de todos os elementos de sua cultura. Além disso, a atribuição do comportamento observado a todos os brasileiros pode levar a uma generalização e à formação de uma visão errônea do Brasil e do brasileiro. Essa generalização não é discutida por mim com os alunos, atitude que pode levar à manutenção de conceitos essencialistas.

Inserindo-se em contextos limitados e parciais, os alunos atribuem à cultura brasileira e aos brasileiros qualidades positivas e negativas, estabelecendo uma polarização entre a cultura brasileira e a cultura de origem. Silva (2000), com base em estudos de Derrida, define que essa polarização, que atribui cargas positivas a um termo e negativas a outro, expressa

relação de poder, no qual o “nós” se apresenta com carga positiva, enquanto o “eles”, com negativa; e que a construção da identidade se dá sempre na relação com sua diferença.

A visão construída pelos alunos de despreocupação no que diz respeito à exposição do corpo na praia, afetuosidade com as crianças nas ruas e lojas, a tranqüilidade diante da vida, atribui cargas positivas à identidade cultural brasileira. Essa atribuição pode levar à normalização da identidade brasileira, o que a torna distinta das demais. Tal observação se mostra coerente à observação de Silva (2000), de que normalizar é atribuir uma identidade específica como padrão, por meio da qual as outras são comparadas. Assim, a identidade brasileira deixa de ser “uma” e passa a ser “a” identidade, diferenciando-se das demais. É importante dizer que os alunos expressam em aula suas percepções, suas representações do brasileiro, sejam elas positivas ou negativas.

Nas pouquíssimas menções que fiz sobre seus comentários, reforcei a visão de desobediência do brasileiro às leis de trânsito. Isso pode denotar apatia, responsável pela visão negativa da própria cultura (LARAIA, 2006), e também pela baixa auto-estima, a qual, segundo Bresser-Pereira (2000), está relacionada ao “complexo de inferioridade colonial”, cujas causas se situam no subdesenvolvimento brasileiro.

Em síntese, pude constatar, na análise das três aulas, que a linguagem, na interação entre mim e o aluno, funciona como instrumento de na construção de significados culturais. Na análise de suas manifestações, pode-se verificar que o aspecto de cultura brasileira mais discutido foi comportamento; que as perguntas feitas por mim aos alunos procuram estabelecer uma aproximação entre a cultura de origem deles e a cultura-alvo, brasileira, focando na maioria das vezes a diferença, o contraste; que há generalização da cultura, pelos participantes, que pode levar à normalização da identidade; que a construção da visão da cultura brasileira se dá com base na polarização “nós”, brasileiros, “eles”, estrangeiros; e que essa normalização pode levar à manutenção de conceitos essencialistas que constroem um

significado único de identidade, e ao etnocentrismo, que vê o outro não somente como diferente, mas como inferior. O etnocentrismo, de acordo com Pereiro (2004-2005), pode gerar a intolerância cultural, fechando as portas para a troca e o conhecimento. No caso de ensino-aprendizagem de PLE, um afastamento da língua-alvo. Além disso, pude observar também que não favoreço a interpretação dos significados que são construídos na interação; e que abordo na aula outros aspectos culturais como um apêndice, e não como mais um ponto para interpretação da cultura brasileira.

4.3 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Após a análise, apresentação e discussão dos resultados, retomo minhas perguntas de pesquisa, para respondê-las, resumidamente, no quadro abaixo:

Perguntas de pesquisa	Respostas
1) Que teorias de linguagem subjazem à prática da professora?,	Duas teorias de linguagem subjazem à minha prática: (a) teoria estruturalista e (b) teoria sociointeracional.
2) Que representações da cultura brasileira e do brasileiro são construídas na interação professora-aluno durante as aulas?	As representações construídas em sala de aula foram: sensualidade em situações informais; despreocupação no tocante à exposição ao corpo, na praia; não-concretização de convites; informalidade na prestação de serviços; indefinição no agendamento de compromissos e falta de comprometimento na realização de tarefas profissionais.

Quadro 5 – Respostas às perguntas de pesquisa

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este trabalho com reflexões acerca dos dois anos de desenvolvimento desta pesquisa e respectivos resultados. Reflito também sobre as dificuldades e limitações encontradas durante o processo de investigação e aponto possibilidades de pesquisas futuras.

O objetivo deste estudo foi analisar e avaliar, segundo a perspectiva crítico-reflexiva, como eu, professora-pesquisadora, trato a questão cultura e linguagem em aula individual e particular de Português para Estrangeiros.

Devo acrescentar que a auto-avaliação sempre fez parte de minha trajetória como professora de Português Língua Estrangeira (PLE), pois desde que comecei a trabalhar, senti a necessidade de encontrar teorias que pudessem embasar minha prática e ajudar a responder questionamentos que vinha fazendo sobre minhas ações. Por isso, na procura por uma fundamentação teórica, decidi fazer mestrado e iniciei o curso no Programa de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2000, mas não o concluí. A decisão de não permanecer no programa deu-se pelo fato de minha pesquisa não estar orientada para reflexão sobre minha prática em aula de PLE

Nos anos seguintes, participei de alguns encontros e seminários sobre o ensino de PLE, até que decidi retomar o mestrado, porém, desta feita, em Lingüística Aplicada. Fazendo pesquisas no site da Capes, encontrei o Programa de Lingüística Aplicada da Unitaú e decidi fazer a viagem São Paulo – Taubaté toda sexta-feira.

Em um dos retornos a São Paulo, no início do curso, em 2006, durante uma conversa com minha orientadora sobre meus alunos e os questionamentos que eles faziam a respeito do comportamento do brasileiro, ela me perguntou por que eu não desenvolvia minha pesquisa

sobre cultura, já que gostava tanto desse tema. Empolgada, aceitei a orientação e, na semana seguinte, comecei a organizar o projeto de pesquisa, embrião deste trabalho.

Tendo selecionado cinco participantes de pesquisa, comecei a gravar, no início, todas as aulas e a escrever os diários no mesmo dia em que eram dadas. Mas, por falta de tempo, e por falta de capacidade do gravador para armazenar tantas horas de aula por dia, resolvi selecionar as que seriam gravadas e serviriam para o diário. O critério foi gravar as aulas cujos objetivos contemplassem aspectos culturais, como comportamento e costumes, referências a folclore, festas populares, etc.

O caminho percorrido para a reflexão crítica se iniciou no período de seleção para transcrever os recortes das aulas gravadas e da escrita dos diários. Ouvir e escrever sobre minhas ações me colocaram diante de um espelho no qual pude observar aspectos que não conseguia ver no dia-a-dia, nas aulas.

Além disso, a leitura das teorias de linguagem e de cultura que embasam este trabalho me levou a vários questionamentos e incertezas com relação às minhas ações. Ao mesmo tempo em que a frustração me envolvia, um desejo de transformação, de esperança, brotava. Freire (1996) refere-se a esse processo ao dizer que, quando o professor assume o que faz, sentimentos de raiva e de frustração podem surgir. Mas, simultaneamente, outro aparece – o sentimento positivo, gerado pela felicidade de que é possível mudar a sua maneira de ser e, conseqüentemente, sua prática.

No processo de análise dos dados, a GSF foi fundamental, pois, utilizando-a como suporte, pude desvendar na materialidade lingüística os significados que foram construídos na interação entre mim e o aluno. Observar, por exemplo, como a visão de despreocupação do brasileiro com relação à exposição do corpo, de sensualidade, é formada no uso de atributos, despertou em mim a conscientização sobre os significados que são construídos em aula por

meio da linguagem na interação entre mim e o aluno. A análise pela GSF reafirmou-me a relação intrínseca entre linguagem, cultura e identidade.

Dessa relação intrínseca foi possível avaliar que as representações da cultura brasileira e do brasileiro construídas foram de sensualidade em situações informais, de despreocupação no tocante à exposição ao corpo na praia, de não-concretização de convites, de informalidade na prestação de serviços, de indefinição no agendamento de compromissos e de falta de comprometimento na realização de tarefas profissionais.

O entendimento de que os significados são construídos na interação por meio da linguagem, e de que os indivíduos estão inseridos em um contexto sócio-histórico cultural, fez com que eu reavaliasse minhas ações, não só em aula como também em meu cotidiano.

A análise dos dados revelou que esse contexto não foi levado em consideração, pois não se observam ações em aula que possam levar ao entendimento da linguagem como prática social, como questionar sobre (a) Quem falou ou escreveu?, (b) Sobre o quê?, (c) Para quem?, (d) Para quê?, (e) Quando?, (f) De que forma?, (g) Onde? , conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE). Dessa forma, pude constatar que contribuo para a construção de generalizações da cultura brasileira, de manutenção de conceitos essencialistas e etnocêntricos que podem direcionar o aluno ao afastamento da língua e da cultura-alvo, dificultando sua inserção na cultura brasileira.

Concluindo, posso declarar que todo esse processo “mexeu” comigo, pois despertou em mim uma consciência maior de minha prática e de meu papel como ser social e cultural. Hoje, procuro fazer com que minhas ações levem o aluno a interpretar e aprender novos significados culturais, considerando o contexto sócio-histórico cultural no qual são construídos. Acredito que, assim, estarei contribuindo para que as diferenças e as singularidades de cada um sejam respeitadas.

Com relação às limitações percebidas no desenvolvimento deste estudo, sinto que o tempo restrito para concluí-lo foi o maior empecilho que encontrei, pois pude estudar com afinco somente um número reduzido de aulas, o que impediu que se verificassem outras representações de cultura brasileira e do brasileiro construídas com base em um maior leque de aspectos culturais.

Ao direcionar meu olhar para estudos futuros, uma proposta seria verificar se alunos de nacionalidades distintas constroem as mesmas representações de cultura brasileira e do brasileiro ou não; e de que maneira sua cultura de origem interfere nessa construção. Considero também que esse trabalho poderá colaborar com novas pesquisas no ensino de PLE em aulas particulares e individuais.

Gostaria de encerrar, citando Castro e Romero (2006), que sintetizam o que significou esse processo para mim: “a linguagem é um instrumento que provoca, desperta, constitui e transforma pensamentos, ações, enfim, identidades”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M.. J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora UnB, 2002. p.209-215.

ANDRADE, B.L.; PINTO, L.D.N. Homossexualidade e Alteridade. In: **Grupo de Estudos de Direitos Humanos**, 2001. UNESP, Bauru, SP. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/gedh/texto_direitos_breno.htm> . Acesso em: 2 de maio de 2007.

ARAÚJO, M.A. F. **De professor a coordenador: uma avaliação crítica da atuação profissional**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, 2006. p.35-44

BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C. e LEAL, M.C. (Org.) **Formação de professores** – uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.185-195.

BERWIG, C. A. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BOSI, A. Plural, mas não caótico. In.: _____ (Org.) **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 2006. p. 7-15 (Série Fundamentos)

_____. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira**. Brasília, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **Identidade e auto-estima do brasileiro**. Notas para a intervenção na mesa redonda “Identidade e auto-estima do brasileiro”, no simpósio “Freud: Conflito & Cultura; Brasil:Psicanálise & Modernismo”. Museu de Arte de São Paulo, 14 de novembro, 2000.

Disponível em

:<<http://www.google.com/search?q=cache:qWJPbfBJ6tQJ:www.bresserpereira.org.br/papers/2000/63Iidentidad%26AutoEstimaBras.pdf+brasileiro+identidade+negativa&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=4&gl=br>>

Acesso em 21 de fevereiro de 2008.

BRITO, A.E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación** (on line) v. 37/8, 2006, p.1-6. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1267Brito.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2006.

BRITO, I. A. **Conceitos de cultura e competência**: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1999.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.293-305

CELANI, M.A.A. e MAGALHÃES, M.C.C. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução**. In: MOITA LOPES, L.P.; CABRAL BASTOS, L. (Eds) **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, p.319-338, 2002

CASTRO, S. T. R. de; ROMERO, T. R.S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R. (Orgs.). **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté: Cabral, 2006.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V.M.N.de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

CRHISTIE, F. **Language Education in the Primary Years**. Sydney: University of New South Wales Press Ltd., 2005.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v. 14, n. 002, 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414212.pdf>. > Acesso em 03/02/07.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GOUVEIA, C. A. M. Introdução à descrição sistêmico-funcional do português. In: Instituto Pós-Congresso, 33°. CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL, São Paulo: PUC-SP, 2006.

GUERREIRO, G. M. S. **Cultura, Linguagem e Ensino de Língua Estrangeira**: um estudo acerca desta inter-relação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Unesp, São José do Rio Preto, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to Functional Grammar**. Second Edition. London: Edward Arnold. 1994.

HALLIDAY, M.A.K e HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social semiotic perspective. Oxford University Press. 1989.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 1-14.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____ (org.). **Produção de materiais de ensino**: teorias e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.13-38. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/index.html>> Acesso em 16/5/07

LIBERALI, F. C. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 17, n. 1, p.19-37, 1996.

_____. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999. p.13-25

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIBERALI, F.; ZYNGIER, S. **Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do CLAC**. Rio de Janeiro, RJ : Faculdade de Letras / UFRJ. Diretoria Adjunta de Cultura e Extensão. Setor Cultural, 2000.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M.C.C.; ROMERO, T. R. de S. (2003). Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; GUERRA, R. de C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LOCK, G. **Functional English Grammar**: na introduction for second language teachers. Cambridge University Press: USA, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Etapas para a elaboração do trabalho científico**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2005. (não publicado)

MACHADO, A. R. **O diário de leitura**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 3-53.

MAGALHÃES, M.C.C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 19, n. 2, p.169-184, 1998.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____ (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MEIRELES, S. M. **Língua estrangeira e autonomia**: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Educar*. n. 20. Curitiba, Editora UFPR, 2002. p. 149-164. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufrj.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2104/1756>> . Acesso em: 20 mar. 2007.

MELÃO, C. C. C. **Práticas discursivas em transformação**: aulas e sessões reflexivas. 2001. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – PUC-SP, São Paulo, 2001.

MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de PLE. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora UnB, 2002. p.185-199.

MOITA LOPES, L. P. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. In: _____. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) cap. 5.

MOTTA-ROTH, D. “Nós” e os “Outros”: Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira. In: Fórum de línguas estrangeiras, 2003, São Leopoldo, RS, Trabalho apresentado em **Mesa redonda: Multiculturalismo e ensino de línguas**. Disponível em: <<http://w3.usfm.br/desireemroth/cursos/ccintercultura.pdf>> . Acesso em: 1º fev. 2007.

MURPHEY, T. **Teaching one to one**. England: Longman Group UK Limited. 1991

PAIS, C. T. Considerações sobre a semiótica das culturas, uma ciência da interpretação: identidade, inserção cultural, transcódificações transculturais. *Acta Semiotica et Linguistica*, v. 11, p. 149-158, 2006. Disponível < <http://www.filologia.org.br/xcnlt/13/06/htm> > Acesso em: 15 maio 2007.

PEDROSO, S. F. **A carta cultural compartilhada**: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira. (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1999.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.) **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

PEREIRO, X. Cultura e Sociedade. In: **Apontamentos de Antropologia Cultural**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD. 2004-2005. Disponível em: <www.miranda.utad.pt/~xerardo> . Acesso em: 19 de abril de 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

RAJAGOPALAN, K. Lingüística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: _____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.105-114.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Educação e Conhecimento).

RICHARDS, J.C.; ROGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001. p.16-17.

ROMERO, T.R. de S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?**. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1998. p. 25-28

_____. **Gramática e construção de significados**. Claritas, São Paulo, v. 10, n.1, p.7-25, maio, 2004.

SANTOS, J. C. D. dos **Tu e você?: uma questão de identidade cultural**. (Mestrado) Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, J.L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

SANTOS-LOPES, R. **Análise de Necessidades em Língua Inglesa para Alunos de Administração de Empresas: Um estudo sob a perspectiva Sistêmico-Funcional**. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – PUC-SP, São Paulo, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.15-42

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SÓL, V.S.A. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. In: **Contexturas**. São Paulo, n. 8, p. 55-78, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WILBERG, P. **One to one**. London: Language Teaching Publications, 1987

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. p. 9-14, 91-101

ANEXOS

ANEXO 1

Diário – Anita - aula de 01 de outubro de 2006.

Alunos: Anita (argentina)

Objetivo da aula: Levantar vocabulário sobre vestuário. Discutir sobre os costumes brasileiros com relação à forma de se vestir.

Material utilizado: Quadro com vocabulário de roupas, acessórios e calçados utilizados no verão e no inverno, para ir ao clube, à praia, ao trabalho, a festas.

A aula hoje foi um pouco tumultuada. Como eu havia solicitado que o horário fosse alterado, dei aula na hora do almoço. No início da aula, ela me disse que iria almoçar durante a aula e me convidou para almoçar com ela. Eu agradei e não aceitei. Como o objetivo era apresentar vocabulário sobre roupas e falar sobre os costumes na forma de se vestir do brasileiro e comparar com o país de origem da aluna, comecei perguntando que roupas ela coloca na mala quando vai à praia, seguindo a seqüência do quadro que posteriormente seria dado a ela. Ela falou sobre as roupas das crianças, dela e do marido. Ao falar do traje de banho do marido, ela fez o comentário de que o marido nunca usaria sunga, porque no seu país, as pessoas iriam gozar. Depois falamos sobre os biquínis. Como são os modelos usados pelas brasileiras e pelas argentinas. Sei que minha intenção, às vezes, é mais apresentar vocabulário do que discutir mais sobre os costumes. Sempre aproveito para fazer algum comentário a mais do que fazer a explicação de forma mais objetiva. Depois do levantamento do vocabulário passei a correção, corrigindo pronúncia, vocabulário, estruturas de frase etc. Nesse momento, a empregada começou a arrumar a mesa para o almoço e a Anita me intimou a almoçar com ela. Não tive como recusar de novo e aceitei. É extremamente difícil comer e dar aula. Mas tentei manter o assunto durante o almoço e continuei fazendo as correções. No início ela fez comentários sobre como se divertem fazendo comentários sobre a língua portuguesa. Ela me disse que o marido, que não estuda português, não se preocupa muito em falar corretamente e argumenta que como é chefe os outros devem entendê-lo. Ela me disse que não concordava com essa postura e que por estar em um outro país, a pessoa deve esforçar-se para falar a língua do país em que está. Nessa parte do “bate-papo” não fiz nenhuma anotação para correção posterior e, quando tinha que fazê-la, interrompia e fazia na hora. Conversamos sobre outras coisas e depois que o almoço terminou, voltei ao tema da aula, fazendo um

paralelo entre a forma de se vestir aqui e lá. Quando numa correção falei sobre apertada e justa para roupas, ela fez o comentário de que aqui as brasileiras usam roupas muito justas e que na Argentina não. E se estendeu para comentar que aqui a brasileira não se importa se está gordinha ou não. E isso pode ser visto na praia. Ao contrário, na Argentina isso não acontece. Se valoriza demais a magreza e não se “aceita” que uma pessoa com celulite ou fora do padrão use biquíni ou exponha tanto o corpo. Para ela, nosso jeito de ser é bem melhor. Outro comentário feito por ela foi o de que aqui, os homens olham mais para o bumbum e que lá, mais para os seios. Como sempre estou fazendo alguma relação com TV, literatura etc. aproveitei para falar de uma propaganda que tinha visto na TV do absorvente Intimus, na qual fazem exatamente referência sobre a parte do corpo preferida pelos homens. Sempre percebo que de um ponto vamos ampliando para outros e que minha intenção é sempre mostrar ao máximo a forma de ser do brasileiro.

Bem, depois disso e do almoço, entreguei a ela o quadro com o vocabulário relacionado a roupas e pedi que lesse. Sei que aqui fecho para uma aula bem mais estruturada. Depois da leitura, a aula terminou.

ANEXO 2

Diário – María - aula de 14 de agosto de 2006.

Alunos: María (salvadorenha) – preparação para o exame CELPE-Bras.

Objetivo da aula: A partir do texto, discutir sobre a função da escola e dos pais.

Material utilizado: Texto: “A melhor escola para seus filhos” Fonte: Revista Veja

A intenção era desenvolver a fluência e a redação, por isso levei o texto do Claudio de Moura Castro. O texto de Claudio de Moura Castro traz um decálogo a ser seguido na busca de uma boa escola. Então, comecei a aula pedindo para ela ler o texto. Depois da leitura, fiz correção de pronúncia, levantamento de vocabulário novo e comecei a fazer algumas perguntas sobre o texto e outras relacionadas ao tema: escolha da escola. P.ex. “Que critérios foram adotados por você ao escolher a escola de seus filhos?”, “Por que você escolheu a escola Graduada e não a Chapel que fica bem mais perto de sua casa?” Ela respondeu que “não sempre é bom muita liberdade para as crianças. [...] alguns deles precisam mais ter um horário bem marcado [...] checar o currículo da escola . Para mim disciplina é importante em todos os aspectos: no cumprimento dos horários de aula. Se a criança não chegou na hora que tinha que chegar, marcar e fazer alguma coisa. Também da forma como vão vestidos à escola, a coisa que eles fazem na escola. [...] estou vendo [...] os casais se beijando e ninguém fala nada. Eu acho um pouco...”. Também perguntei sobre a relação dos pais com escola graduada com os pais, e ela respondeu: “É muito aberta. Você tem acesso de falar com os professores, tanto pessoalmente quanto no e-mail. [...] Então, você conversa com eles. Você pode expor suas dúvidas.” Continuamos com a discussão e em um momento ela me disse que a relação entre os alunos e os professores mudaram muito. Que quando estudou (ela tem 40 anos), não se podia namorar na escola, beijar e que quando o professor falava, todos ficavam quietos. Eu também comentei que apesar de ter estudado numa escola mais liberal, também respeitávamos mais os professores.

Depois dessa “conversa”, fiz as correções: pronúncia e vocabulário ou conjugação verbal. Fazendo uma análise agora, posso ver que perdi muitas oportunidades de explorar mais os aspectos lingüísticos. Acho que fiquei muito presa a estruturas gramaticais corretas e à pronúncia e deixei de lado o que começo a entender (li somente a introdução do livro da

Serrani) sobre cultura. Quando a aluna falou em disciplina e respeito, poderia ter levantado formas de tratamento. Como nos dirigimos hoje às professoras? E antes? O que mudou? Acho que o problema é que às vezes acho algumas coisas óbvias demais, principalmente para falantes de espanhol. Como não têm problemas de compreensão, todos somos latinos, alguns costumes são muito parecidos, penso que alguns aspectos nem precisam ser mencionados. E fico mais preocupada com vocabulário, pronúncia, escrita etc.

Bem, mais uma vez já foi. E agora preciso pensar nas próximas.

Descrever o que fez é fácil, o difícil é refletir e perceber que poderia ter feito de outra forma. Isso vai gerando angústia, principalmente por saber que preciso reorganizar o material e não tenho tempo para isso.

ANEXO 3

Diário – Juan e Evita - aula de 24 de outubro de 2006.

Alunos: Juan e Evita (argentinos)

Objetivo da aula: Apresentar e praticar pretérito perfeito do indicativo.

Material utilizado: Prática oral.

A prática oral é utilizada para apresentação de estruturas gramaticais (verbos, pronomes). A partir de um assunto, inicio dando modelos de conjugações verbais. Por exemplo: Nesta aula o objetivo era apresentar o pretérito perfeito regulares. Então, comecei a aula dizendo: “Ontem, eu acordei às 6h30. Tomei café da manhã e fiquei em casa até as 9h30. Aproveitei o tempo e escrevi um e-mail para uma amiga...” A idéia é indicar as terminações do pretérito perfeito. Como os alunos são hispano-falantes, não há muito problemas de compreensão. Depois de dar os modelos em todas as pessoas pronominais, nas três conjugações, comecei a fazer algumas perguntas um pouco mais dirigidas para que os alunos pudessem responder, utilizando o modelo apresentado. Comecei a perguntar à aluna (ela não trabalha, então suas atividades estão mais relacionadas às coisas da casa): “A que horas você acordou? Você tomou café da manhã com seu marido? Você levou sua filha e escola? ...” Depois perguntei a ele sobre como tinha sido seu dia no trabalho: “Você participou de alguma reunião?” “Você almoçou em casa ou no escritório?”. Nesse momento, ele respondeu: “Eu /almorei/ com meu chefe e alguns colegas.” Perguntei então como tinha sido o almoço. Ele me disse que os brasileiros falavam muito rápido e que ele não conseguia entender tudo. Mas que o assunto foi a Fórmula 1. Então eu perguntei: “O que seu chefe falou sobre a F-1?” Aí, ele me perguntou se “falô” podia também ser usado como cumprimento e se era muito informal. Eu disse que podia sim e que era mais informal. Então ele ficou preocupado, pois tinha se despedido de uma mulher no escritório dizendo “Falô!”. Aí, eu tentei explicar que é informal, e que dependendo do contexto e das relações entre as pessoas não tem problema. Por exemplo, se a empresa mantém uma política mais informal, não há nenhum problema em dizer “falô” para referir-se a “OK” ou “Tchau”. Mesmo com seu chefe, se essa relação informal se mantém, não tem problema. Agora, se a empresa fosse mais formal, se a hierarquia fosse mais marcada, não ficaria bem ele, diante de uma solicitação de seu chefe ou de uma despedida, usar “falô”. Como ele trabalha em uma empresa com uma política muito informal de relacionamento pessoal, não tem problema. Mas eu senti que ainda não consegui esclarecer a diferença entre formalidade e informalidade. Percebo que ele confunde informalidade com

inadequação. Ele tem muito receio de utilizar estruturas muito informais em situações mais formais e não se fazer entender, ou se passar por uma pessoa mal educada. É interessante que estas questões sempre são trazidas por ele, pois está em contato direto com brasileiros. Já sua esposa, não. Quando eu ia voltar para as perguntas sobre o que tinham feito no fim de semana, ele interrompeu e perguntou: “Seu eu falo em uma reunião “a gente vai mudar o /projecto/” está errado?” Ele queria saber se “a gente” em vez de “nós” é muito informal. Eu também expliquei que “a gente” marca uma informalidade e coloquialismo, e que dependendo do contexto, das pessoas envolvidas, não tem problema. Todos nós usamos. Mas se o contexto e os participantes são mais formais, se as relações não são tão informais, é melhor usar “nós”, principalmente quando falamos em nome de uma empresa. Ele disse que tinha entendido e eu antes de retornar às questões para fixação dos verbos, aproveitei para fazer correções de pronúncia /falaba/ /cabalo/, de vocabulário “rededor, sud-américa, simple, todos”, de alteração de gênero “muitos cores”. Quando voltei para as questões para uso do pretérito, sua esposa falou um pouco mais sobre o que tinha feito no fim de semana. O problema do falante de espanhol com o pretérito perfeito é que na primeira e 3^a. pessoas do singular da 1^a. conjugação e, eles tendem a manter o espanhol “eu fale, ele compro”, e a mudar a vogal temática na 1^a. pessoa do plural da 2^a. conjugação “nós escribimos, nós bebimos etc.” mantendo o espanhol. Como as perguntas eram mais dirigidas, quando eles erravam a conjugação eu interrompia e perguntava: “Como?”. Acho que já estão acostumados ou condicionados a esse toque porque rapidamente corrigem. Sei que é uma forma um pouco estruturalista, mas dá resultado. No final da aula fiz a sistematização das conjugações. Escrevemos como o pretérito perfeito regular é formado nas 3 conjugações e pedi que escrevessem uma pequena narrativa: “O que vocês fizeram no fim de semana”

ANEXO 4

Diário – Peter - aula de 17 de agosto de 2006.

Alunos: Peter (holandês)

Objetivo da aula: Apresentar vocabulário sobre alimentos. Discutir diferenças culturais com relação a hábitos alimentares.

Material utilizado:

Como o objetivo era apresentar vocabulário, resolvi verificar que palavras já eram conhecidas por ele. Então, comecei a aula dizendo que iria fazer um ditado. Não disse nada a ele sobre o assunto da aula, nem que as palavras estavam relacionadas a alimentos. Ditei algumas palavras que possuíam também outro significado, além de ser um alimento: braço, broto, língua, namorado, piranha, pintado, dourado, porquinho, carambola, lombo, salsa, merengue, lula, picanha. Depois do ditado, pedi a ele para ler a relação de palavras e corrigi pronúncia e ortografia. Pedi, também, que ele me explicasse o significado das palavras conhecidas por ele. Ele me disse que conhecia o significado de todas. Pedi que me explicasse o significado de braço. Ele respondeu que era uma parte do corpo. Namorado, me disse que era uma pessoa masculina que tem uma namorada. Língua me disse que podia ser a que falamos e também a que temos dentro da boca. Minha intenção era ampliar os significados das palavras. Ele relacionou somente as palavras piranha, dourado, porquinho, costela, lombo, lula e picanha a alimentos. As outras, relacionou a outros contextos, como salsa e merengue a dança. Então, eu disse que ele podia comer todas as coisas que tinha ditado. Ele respondeu que língua era um peixe. Disse que eu não conhecia nenhum peixe com o nome de língua, mas sim linguado. Ele disse que era linguado e não língua. Eu falei que as pessoas comem língua de porco, de vaca, que colocamos na feijoada. Ele disse que não comia. Depois comecei a explicar o que era namorado, pintado, dourado...Conforme ia explicando, ele ia escrevendo em seu caderno. Ao explicar o significado da palavra, aproveitei para inserir alguns costumes: usar carambola para enfeitar pratos, por causa de seu formato; broto, que também usamos para nos referir a pessoas jovens, etc. Quando falei sobre merengue, disse que era um doce feito com a clara do ovo. Ele me perguntou o que era clara, então expliquei que era a parte branca que fica ao redor da gema. Ele perguntou o que era gema. Eu disse que era a parte amarela. Então ele disse que em holandês a gema é amarela de ovo e a clara é a branca de ovo. Eu disse que é mais fácil. Então disse que merengue era a clara batida com açúcar. Apesar de ficar no vocabulário, as explicações sempre trazem comentários sobre costumes. Depois disso, corrigi alguns erros que ele havia cometido: “ele disse uma corte de carne, a carne da piranha é

vermelho”. “Você disse uma corte de carne. Corte é masculino, então é um corte de carne”, “A carne da piranha é vermelha, porque a cor concorda com carne”.

Depois do vocabulário, passei para os aspectos culturais do Brasil e da Holanda com relação à alimentação. Disse que: “No Brasil, basicamente, nós temos 3 refeições diárias: café da manhã é uma refeição, almoço é outra refeição e jantar é outra refeição. Essas são as três principais refeições do país. Algumas crianças fazem o lanche da tarde.” Continue explicando o que as pessoas comiam nessas refeições para trazer vocabulário. “No café da manhã, as pessoas tomam, geralmente, um copo de café com leite, comem um pãozinho com manteiga...” . Com relação ao almoço, perguntei se ele sabia qual era a base da comida brasileira e ele disse arroz e feijão. Eu disse que arroz e feijão são a base de norte a sul, no almoço e às vezes no jantar. Ele me disse que aqui tem duas refeições quentes e que na Holanda há somente uma.

Aproveite então para fazer um paralelo entre as duas culturas e perguntei: “Quais são as principais refeições na Holanda?” Ele me disse que também eram 3: café da manhã, almoço e jantar. Perguntei o que as pessoas comem em cada uma delas. Ele respondeu que no café da manhã, os holandeses normalmente comem uma fatia de pão, não pãozinho, com queijo, doce e chá ou leite. No almoço, a mesma coisa: uma ou duas fatias de pão ou um sanduíche, ou torrada, ou um pão francês com frios: queijo, presunto, salada de atum, e leite” Eu achei estranho leite no almoço e perguntei: “Leite no almoço?” Ele me disse que seu chefe sempre diz que não pode acreditar que de todos os seres no mundo, só o ser humano holandês continua a beber água e leite. Depois me disse que o jantar é a única refeição quente: batatas cozidas, verduras cozidas e um corte de carne. Para continuar nesse paralelo cultural, disse que aqui em São Paulo, nós comemos alguns tipos de pratos em determinados dias da semana. Ele me disse que 4ª. é dia de feijoada. Eu completei dizendo que na 5ª. é massa, 6ª. peixe. E ele completou: “domingo pizza no jantar”. Então perguntei sobre os costumes na Holanda com relação a dias da semana e a festas, como Natal, Páscoa, Reveillon. Ele disse que sabia que aqui tem que comer 12 uvas no Ano Novo. Falei sobre o significado dos grãos no Ano Novo, sobre algumas crendices com relação a alimentos no Reveillon. Perguntei novamente sobre a Holanda e ele me disse que não era expert nessas coisas, e que na Holanda não tem diferenças regionais, mas que a comida muda dependendo da estação do ano. No inverno, a comida é como a comida mineira: bem pesada, bem forte.” Ele foi falando os ingredientes utilizados e eu ia corrigindo. Os que ele não sabia, falava em inglês ou espanhol e eu traduzia e corrigia a pronúncia. Ele me disse que a Holanda tem muita influência da Indonésia. Me disse também que apesar de na Holanda comerem muitas coisas diferentes, o padrão é batata e

verduras. E que nos domingos, a comida é mais formal. A louça e os talheres também são mais formais nos domingos. Ele me disse que peru, no Natal, é mais da América. Conforme ia falando sobre os pratos, eu ia corrigindo vocabulário e pronúncia. Depois pedia pra ele repetir. Com relação aos doces, ele me disse que achava nossos doces muito doces, com muito leite condensado.

Depois para completar o vocabulário, falamos sobre as frutas de que ele mais gosta e perguntei: “De manhã, você come mamão? melão?”, “Na praia, você toma suco de laranja? de limão?”, “Você gosta de morango?” As correções, as fazia na hora.

Fiquei apresentando vocabulário até o final da aula. Sei que a aula focada em vocabulário tende a ser muito cansativa, mas procuro inserir o vocabulário em contextos para que possa fazer mais sentido ao aluno.