

Edleise Mendes Oliveira Santos

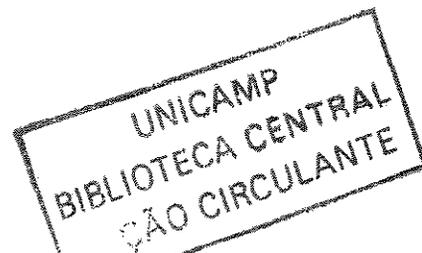
ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL (ACIN)
Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas

2.010 40 866 8

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Linguística
Aplicada.

Orientação: Prof. Dr. José Carlos Paes de
Almeida Filho.

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2004



UNIVERSIDADE BC
CHAMADA Unicamp
Sa59a
EX
IMBO BC/ 58573
DOC 16-117-04
D K
PREÇO R\$ 11,00
DATA 24-06/04
CPD

ii

CM00197731-6

Bibid: 316832

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL –
UNICAMP**

Sa59a

Santos, Edleise Mendes Oliveira

Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas / Edleise Mendes Oliveira Santos. - Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Cultura. 4. Língua. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Edleise Mendes

iii

Oliveira Santos

e aprovada pela Comissão Julgadora em
13/04/2004.

J. Almeida

BANCA EXAMINADORA:

J. Almeida

**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
(Orientador) UNICAMP**

**Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti -
UNICAMP**

**Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo
Neto - UNICAMP**

Profa. Dra. Maria Luíza Ortiz Alvarez - UNB

Profa. Dra. Márcia Paraquett Fernandez - UFF

SUPLENTE:

**Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado
Maher - UNICAMP**

**Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes -
UNICAMP**

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática da abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural de incompletude.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2002, p.153)

Dedico este trabalho a:

Minha mãe, companheira eterna deste e de outros caminhos.

Delanise, pelo carinho, companheirismo e, sobretudo, pelo auxílio para que eu conseguisse chegar até aqui.

Luciana, Alice, Brandão e André, que nos momentos em que mais precisava, me acolheram na casa e no coração.

Meu pai, que de longe ou de perto, será sempre uma luz a me acompanhar.

Agradecimentos:

A **Deus** e aos que velam por mim, em todos os dias da minha vida;

À **Universidade Estadual de Feira de Santana** e aos colegas do **Departamento de Letras e Artes** pelo incentivo e licença para a realização do doutorado;

A **CAPES**, pelo financiamento da bolsa institucional PICDT durante o período de realização do curso;

A **José Carlos Paes de Almeida Filho**, meu orientador, pelo carinho e apoio, pelo coração imenso, e por ajudar-me a retirar as “pedras do caminho”;

Aos alunos do curso de português para falantes de espanhol, **Alcira, Beth, Del Carmem, Carmem, Sergio, Suzana, Janete, Piedad, Nancy e Uba**, sem os quais o trabalho não teria sido o mesmo;

Às professoras **Marilda Cavalcante e Maria Luisa Ortiz Alvarez** pelas contribuições imprescindíveis feitas na qualificação deste trabalho;

A minha irmã **Elisa**, pelo amor, incentivo e confiança que sempre depositou em mim;

A **Carlos, Morena e Carlinha**, família querida, pelo amor, carinho, cuidado e apoio, sempre;

A **Luciana Brandão**, pela preciosa amizade, companheirismo e apoio, neste trabalho e nos outros “trabalhos da vida”;

A **Angela**, pelo carinho e incentivo que sempre me deu e pela admiração pelo meu trabalho;

A **Maria Eline Mendes** e a todo o povo da roça pelo amor e cuidado, em todos os momentos;

A **Denise Dias**, pelo amor, carinho e apoio constantes e por dividir comigo, na alegria e na dor, os “inesperados” da vida;

A **Ire, Silvinho, Cris e Cosme**, que viveram comigo parte desta viagem e contribuíram para que construíssemos um pedaço da Bahia em Campinas, com amor, carinho e companheirismo;

A **Kátia, Lilah, Júnior, David, Nanda, Jaque e Pasque**, que ajudaram a dar “cor” à minha estadia em Campinas, com carinho e amizade;

A **Rose**, da Secretaria da Pós-Graduação do IEL, pela constante disposição em apoiar-nos e ajudar-nos na parte muito pouco interessante da burocracia institucional.

RESUMO

Neste trabalho buscamos traçar as linhas teóricas e definições metodológicas de uma abordagem para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ou segundas línguas, a qual denominamos *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN). A abordagem em questão, em suas diferentes etapas, funcionou como a “força potencial” que orientou as experiências de ensinar e aprender a língua-cultura brasileira a partir do diálogo de culturas. Para a construção do nosso referencial teórico, assim como para a realização do trabalho de investigação empírica, partimos de uma pergunta inicial de pesquisa, a qual pode, de maneira geral, ser assim resumida: “Como professor e alunos se posicionam quanto à(s) sua(s) cultura(s) e à(s) cultura(s) do outro em sala de aula de LE/L2 através do trabalho com uma abordagem de ensino e com um material didático que se querem comunicativos e sensíveis às culturas dos participantes do processo de aprendizagem?”. Para cumprir com os objetivos que traçamos para o desenvolvimento do estudo, começamos por discutir a idéia de cultura, em algumas de suas vertentes teóricas, para depois elaborarmos a idéia de cultura que nortearia o nosso estudo. A partir da compreensão da concepção de cultura que tomamos como referência, refletimos sobre a relação língua/cultura e sua relevância para a área da pedagogia de línguas, apresentando os trabalhos de alguns teóricos e pesquisadores que desenvolveram pesquisas e/ou propostas de abordagem, planejamentos ou materiais didáticos de acordo com essa perspectiva, dentro e fora do Brasil. Em seguida, definimos a *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN) e suas diferentes características, como as concepções de língua/linguagem, de ensinar e aprender e dos papéis de professores e alunos que subjazem à sua construção, assim como as definições dos materiais didáticos e do processo de avaliação de aprendizagem elaborados de acordo com essa orientação. A partir deste construto teórico e metodológico, planejamos a realização de um curso de português para falantes de espanhol, no qual foi posta em funcionamento a abordagem de ensino proposta, assim como o material didático elaborado para este fim. Considerando os dados gerados, pudemos perceber que, ao nos posicionarmos como sujeitos culturais, levando cada um as suas experiências e vivências para a sala de aula, as suas diferentes identidades, encontramos a satisfação de poder aprender a partir do que sabemos e também a partir da experiência do outro. As identidades ali em jogo, e seus diferentes modos de configuração, atuaram em variadas direções, ora confluindo, ora se distanciando, mas atuando para “somar”, para trazer o novo e, sobretudo, para a construção de um terceiro espaço, um terceiro lugar formado pela interseção das experiências de todos, de identidades individuais que se abrem para transformarem-se em identidades em interação.

ABSTRACT

The aim of this work is to establish theoretical and methodological guidelines of a foreign or second language learning and teaching approach, which we have named *Intercultural Communicative Approach (ACIN)*. This approach, in its different stages, worked as a 'potential force', which oriented our experiences of learning and teaching the cultural-brazilian language from the dialogue between cultures. In order to build up our theoretical background as well as to accomplish the realization of our empirical investigation, we started by electing the initial question of research which, in resume, could be synthesized as following: "How teachers and students face their own culture and somebody else culture within a foreign language or second language classroom with the support of a teaching approach and didactic textbook whose purpose are to be sensitive to the participants cultures in the process of teaching and learning?". In order to fulfill the objectives we have established for the development of our work, we started by discussing the idea of *culture* from different theoretical point of views, in order to develop the concept of culture that would be the guide of our study. From this comprehension of the concept of culture that we have adopted as a reference, we reflected upon the relations between language and culture and its relevance for language teaching pedagogy. At this point it was important to present and discuss the results from the work of some researchers who have developed different proposals for planning and producing didactic materials according to a cultural perspective, within and outside Brazil. Afterwards, we defined the *Intercultural Communicative Approach (ACIN)* by presenting its singular characteristics such as its concept of langue/language, of learning and teaching, the role for teachers and students which underline its conception, as well as the general instructions to produce didactic materials and how to evaluate the learning process according to this orientation. From those theoretical and methodological foundations we implemented a language course, Portuguese for Spanish speakers. During the course we could assess not only the dynamics of learning and teaching process, as well as, the didactic textbook developed under the *ACIN* approach guidance. From the data we have collected we could realize that as cultural subjects who takes our life experiences as well as our different identities to interact in the classroom, we do find pleased to learn from what we know as well as from somebody's else experiences. Identities are at play and its different features act in peculiar patters whether converging or splitting apart, but mainly, adding something new as a result of the intersection of everybody's experiences, of individual identities blooming as interactive identities which characterizes the creation of a third place.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 1 – PONTOS DE PARTIDA	11
1.1 INTRODUÇÃO	11
1.2 JUSTIFICATIVA	14
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	18
1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE	18
1.5 METODOLOGIA	21
1.5.1 Enfoque teórico	21
1.5.2 Sujeitos e cenário da pesquisa	27
1.5.3 Procedimentos de pesquisa	29
CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA CULTURA	33
2.1 A IDÉIA DE CULTURA	33
2.1.1 O começo do caminho	33
2.1.2 Diferentes visões, o mesmo problema	37
2.1.3 Ainda hoje, a cultura	43
2.1.4 Um olhar sobre a cultura	50
2.2 A AÇÃO DA CULTURA	52
2.2.1 Os modos de ação da cultura	52
2.2.2 Da antropologia à linguagem	57
2.3 MUNDIALIZAÇÃO E CULTURA: QUESTÕES DE LINGUAGEM E IDENTIDADE	65
2.3.1 Uma cultura mundializada?	65
2.3.2 Cultura e identidade: duas faces do contemporâneo	75
CAPÍTULO 3 – ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA-CULTURA	89
3.1 A CULTURA COMO DIMENSÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	89
3.1.1 Uma perspectiva crítica	89
3.1.2 Por quê ensinar cultura?	92
3.1.3 A língua como cultura	102
3.2 PERSPECTIVAS CULTURAIS / INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS	108
3.2.1 Uma relação “entre-culturas”	108

3.2.2 A experiência intercultural: iniciativas no plano do ensino/aprendizagem de línguas-culturas	116
CAPÍTULO 4 – A ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL (ACIN): COMO ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA-CULTURA	139
4.1 POR QUE COMUNICATIVO?	139
4.2 A ABORDAGEM ORIENTADORA DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO	153
4.2.1 Definindo a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)	153
4.2.2 A idéia de língua/linguagem	169
4.2.3 Ensinar e aprender uma língua-cultura	171
4.2.4 A configuração dos papéis de professores e alunos	181
4.3 PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA UM ENSINO INTERCULTURAL	184
4.3.1 Ambiente para aprender ou camisa de força? – O material como fonte	184
4.3.2 A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de línguas próximas	192
4.4 O ALUNO APRENDEU? – O QUÊ E COMO AVALIAR?	198
CAPÍTULO 5 – ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS DE MODO INTERCULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA	205
5.1 FAZER O QUÊ, PARA QUEM?	
5.1.1 O planejamento como ponto de partida	205
5.1.2 O curso de português para falantes de espanhol	208
5.2 O MATERIAL DIDÁTICO <i>AQUARELA BRASIL</i>	221
5.3 A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA	224
5.4 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDER LÍNGUA, APRENDENDO CULTURA	286
CONSIDERAÇÕES FINAIS	302
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	315
ANEXOS	
ANEXO A – INSTRUMENTOS DE PESQUISA E TRANSCRIÇÃO	331
ANEXO B – ATIVIDADES E GLOSSÁRIO GRAMATICAL	367
ANEXO C – MATERIAL DIDÁTICO	381

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados dos alunos do curso	28
QUADRO 2 – Papéis de professores e alunos	182
QUADRO 3 - Comparação entre o modelo de avaliação tradicional e o sugerido pela ACIN	201
QUADRO 4 – Características do grupo de alunos	210
QUADRO 5 – O que os alunos acham da língua que estão aprendendo	212
QUADRO 6 – Como os alunos classificam o seu conhecimento do português	213
QUADRO 7 – Opinião dos alunos sobre como a gramática deve ser estudada	215
QUADRO 8 – Opinião dos alunos sobre aprender português através do uso comunicativo da língua	216
QUADRO 9 – Opinião dos alunos sobre aprender português através da cultura	217
QUADRO 10 – Opinião dos alunos sobre a importância de se conhecer a cultura do país onde a língua-alvo é falada	218
QUADRO 11 – Justificativas dos alunos quanto à qualidade do curso realizado	292
QUADRO 12 – Pontos positivos do curso destacados pelos alunos	297
QUADRO 13 – Justificativas dos alunos sobre o seu avanço na aprendizagem do português	300
QUADRO 14 – Resumo das avaliações dos alunos sobre diferentes itens do curso	301

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Etapas de desenvolvimento das experiências de ensinar e aprender a partir da ACIN	174
FIGURA 2 – A dinâmica do processo de avaliação	203

1 – PONTOS DE PARTIDA

Deve-se acabar para sempre com qualquer imagem da ilustração e da cultura, onde estas apareçam como decorativas, com que alguns homens ociosos preenchem sua vida. Não é possível tal contradição. A cultura é imprescindível na vida, é uma dimensão constitutiva da existência humana, como as mãos são atributo do homem. Podemos afirmar que a vida sem cultura é uma vida manca, fracassada e falsa. O homem que não vive à altura de seu tempo vive aquém do que seria uma vida autêntica, ou seja, falsifica sua própria vida. (ORTEGA Y GASSET, 2002, p.97)

1.1 INTRODUÇÃO

Ensinar português como segunda língua ou língua estrangeira, e, num sentido mais amplo, ensinar qualquer língua estrangeira, é também expor um “[...] país, cultura, local geográfico, fronteira e território reconhecidos internacionalmente, e também a casa, pedaço de chão calçado com o calor de nossos corpos, lar, memória e consciência de um lugar com o qual se tem uma ligação especial, única, totalmente sagrada” (DaMATTA, 1997, p.11-12).

Tomarmos emprestado de DaMatta este trecho em que fala do Brasil e, depois, fazermos este tipo de afirmação, talvez vá de encontro a diferentes linhas de discussão que se desenvolvem na contemporaneidade, algumas das quais, por caminhos diversos, pregam uma certa dissolução ou, menos drasticamente, uma desestabilização das idéias de cultura, identidade, território e nação, somente para citar algumas. O vocabulário da moda inclui termos como desestruturação, desterritorialização, rompimento, ruptura, hibridismo etc.; sem falar naqueles que, em diferentes momentos, tentam definir a complexidade da vida social, política, econômica e cultural que caracteriza o mundo contemporâneo, como ‘globalização’, ‘mundialização’ etc. Sem querermos entrar, por ora, nessa discussão, importa-nos aqui localizar a língua, como fenômeno histórico que é, num determinado tempo e espaço, a qual é utilizada por determinado grupo de falantes, nos contextos nos

quais vivem, trabalham e interagem uns com os outros. Nesse sentido, quando falamos do português brasileiro, não podemos dissociá-lo do nosso povo, do nosso território, da nossa cultura, do modo como o construímos dia após dia.

Também esse tipo de afirmação pode causar estranheza em muitos, sobretudo naqueles que acreditam e defendem a idéia de língua como superestrutura, entidade abstrata, auto-suficiente e autônoma, que prescinde de um lugar, um tempo, um contexto ou de pessoas, para que ela exista, se concretize. Dizemos isto porque é assim que nos parece quando, ainda hoje, lemos coisas e presenciamos situações nas quais esse tipo de visão de língua predomina e insiste em freqüentar nossas escolas e salas de aula, quer no ensino/aprendizagem de língua materna (LM) quer no de língua estrangeira (LE). Não queremos dizer com isso que uma língua não possa ser ensinada como estrutura, ou mesmo fora do seu contexto cultural, como é o caso das situações de ensino de LE fora dos seus países de origem. Nem tampouco desconsideramos a possibilidade de, em algumas situações, embora não comunguemos muito dessa idéia, se ensinar língua estrangeira com objetivos exclusivamente instrumentais, embora tenhamos dúvidas se isso é possível.

A questão aqui refletida é o modo como se pensa a língua, não importa se dentro ou fora do seu contexto cultural ou país, se em situação de imersão na aprendizagem ou não, se com objetivos instrumentais ou não. O que importa, e é isso que aqui defendemos, é pensar a língua como entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas; língua que é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela.

A linguagem/o uso da língua, quando dissociado da cultura, desloca o sentido de língua como fenômeno fundamental da comunicação e vivência humanas, para um sistema de elementos regido por regras, cuja estrutura pode ser analisada independente de tempo, espaço ou contexto no qual está em funcionamento. No entanto, quando se ensina ou se aprende uma língua estrangeira ou segunda língua, não se pretende formar ‘analistas da língua’, mas indivíduos capazes de usar todos os recursos que a língua oferece para compreender e se fazer compreendido, para inserir-se no mundo como sujeito, com sua cultura, seus modos de identificação, sua visão de mundo etc. Conforme afirma Possenti (2002, p.17): “[...]uma coisa é correr, a outra completamente diferente é saber quais são os

músculos envolvidos nessa atividade. Um atleta pode fazer bem a primeira coisa sem conhecer a segunda e um professor de educação física pode saber tudo sobre a segunda, sem conseguir realizar a primeira [...]”.

Essa visão de ensino/aprendizagem de línguas, a qual considera o uso, a expressão, a sua funcionalidade nos diferentes contextos de utilização, em detrimento do ensino de uma língua ‘abstrata’, atemporal, que só existe nos livros e na cabeça dos lingüistas, tem feito, inclusive, alguns pesquisadores na área de língua materna afirmarem que se deveria ensinar gramática na escola como se ensina língua estrangeira, ou, pelo menos, como se deveria ensinar língua estrangeira, com o enfoque na língua como instrumento social e cultural de comunicação.

A questão de transformar o ensino de línguas num processo culturalmente sensível a alunos e professores extrapola, dessa forma, a área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que aqui é o nosso foco de pesquisa, e estende-se por todo processo de ensino/aprendizagem, quer de língua materna ou estrangeira, quer de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Este tem sido, ultimamente, um dos principais focos de atenção e discussão entre pesquisadores, lingüistas e professores, sobretudo na área da lingüística aplicada, na busca por enfoques, instrumentos, materiais didáticos e modos de agir em sala de aula que possibilitem um ensino/aprendizagem de línguas sensível à pessoa humana, ao seu momento histórico de vivência, às relações que estabelece com os indivíduos do seu grupo e de outros grupos, pessoa atenta às coisas que acontecem à sua volta; enfim, à vida que se constrói, vivendo, interagindo, ‘sendo’.

Ao pensarmos na teorização de uma abordagem de ensino para o ensino de LE/L2, assim como nas diferentes etapas que a compõem, como o planejamento de cursos, a elaboração de materiais didáticos e a avaliação de aprendizagem, buscamos construir estratégias e criar ambientes propícios para que o processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura seja um projeto voltado para a criação de um diálogo entre as culturas ali em interação. O nosso objetivo fundamental, portanto, é fazer da sala de aula de LE/L2 um ambiente no qual, professores e alunos possam ensinar e aprender a partir das suas experiências na/com a língua-cultura-alvo, lugar no qual eles possam ser eles mesmos, com suas diferentes culturas e identidades.

1.2 JUSTIFICATIVA

O fator motivador da pesquisa que nos propomos fazer surgiu, como não poderia deixar de ser, da experiência do contato com alunos de PL2 (português segunda língua) dentro e fora de sala de aula, em situação de imersão ou não; da busca por identificar e compreender que interesses e motivações estavam por trás de um desejo, muitas vezes implícito, de viver a língua e a cultura brasileira e, ainda, e talvez principalmente, da necessidade de incorporar a cultura e as relações interculturais no ensino de PL2, sem, no entanto, recorrer a visões estereotipadas da cultura, estanques em si mesmas, como se a cultura se resumisse à representação do exótico, do diferente, daquilo que na visão antropológica tradicional representa o ‘estranho’, o ‘estrangeiro’.

Na maioria das vezes, a nossa experiência nos mostrou que os estudantes que buscavam os nossos cursos de PL2, aqueles que vinham à universidade por acordo cultural ou os que apenas aqui no Brasil chegavam como visitantes temporários, demonstravam um grande interesse em dominar/compreender questões relativas à nossa cultura de um modo geral, características da vida social, manifestações artísticas, história, composição étnica da população, enfim, o nosso modo de viver, de ser brasileiro. A motivação autêntica dos estudantes era tomar parte do Brasil e da “cultura brasileira”, e para isso dependiam da língua. A língua, então, que buscam,

[...] só a princípio é de fato estrangeira mas que se **desestrangeiriza** ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento no futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz mas também ‘falar esse mesmo aprendiz’, revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.12) (grifos do autor)

Também observamos esse tipo de motivação em situação de ensino de português fora do contexto de imersão, na Universidade de Aarhus, Dinamarca, onde tivemos a oportunidade de trabalhar, durante seis meses, com alunos de diferentes níveis de proficiência na língua¹. Esses estudantes, cuja língua materna e realidade cultural eram bastante distintas da nossa língua/cultura, não tinham como objetivo aprender o português

¹ Vide Oliveira Santos (1996).

brasileiro por interesses econômicos ou qualquer outro motivo profissional, embora muitos tivessem a intenção de formar-se em professores de português. O que os movia era a intensa vontade de conhecer o Brasil, tomar parte da nossa vida através da língua, mesmo que jamais pudessem ter a oportunidade de pisar os pés por aqui. Assim como na Dinamarca, outras experiências de ensino do português do Brasil têm sido relatadas em outros países, nos quatro cantos do planeta, reforçando o crescente interesse pelo aprendizado da nossa língua também fora do Brasil. No entanto, esse interesse pelo português do Brasil não tem sido reforçado por uma política lingüística, que seja empreendida pelas autoridades competentes, que contribua para a sua difusão no mundo, como ressaltam muitos pesquisadores da área, como Azpiroz (1997) e Crispim (1997).

Em alguns contextos de ensino fora do Brasil, sobretudo nos países da América Latina, os interesses mostram-se distintos, vez que, junto com a aprendizagem de uma língua estrangeira, vem a facilidade de se conseguir ascensão no mercado econômico e financeiro entre os países do cone sul, novas oportunidades de emprego etc.

Se considerarmos a posição que o Brasil hoje ocupa dentro do cenário econômico mundial, a sua atuação no Mercosul, assim como o crescente investimento do capital estrangeiro, visivelmente presente com o advento das privatizações e a constante entrada de empresas estrangeiras no Brasil, podemos apontar os interesses econômicos e políticos como um dos grandes fatores de evidência do português brasileiro. O conhecimento da língua, sob esse aspecto, significa um instrumento de poder e sobrevivência dentro do atual cenário capitalista, questão mais do que evidente quando tomamos como exemplo a aprendizagem do inglês. Nesse sentido, também o interesse pela cultura restringe-se à idéia de “cultura-valor”, que seria o equivalente geral para as produções de poder, ao lado do capital, que regula as produções econômicas e sociais (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Não é difícil, portanto, ouvirmos termos como cultura capitalista, cultura-valor, mercado cultural, indústria cultural, cultura global e um sem número de expressões que tentam, de alguma forma, resumir ou definir o lugar da cultura dentro da onda geral da globalização (termo em si já bastante desgastado). O mundo transformou-se, as relações mudaram, as fronteiras tendem a fundir-se, orientando-nos para a cultura mundializada, para a internacionalização das particularidades. No entanto, embora estejamos imersos

num cotidiano povoado por milagres tecnológicos, sobrecarga de informações, bombardeio de modalidades diferentes de consumo, sejam elas culturais ou econômicas, reservamo-nos o direito de permanecermos um “brasil Brasil”(DaMatta,1997); diferente sem dúvida, mundializado sim, mas que não se homogeneizou com o resto do mundo, assim como nenhuma outra cultura particular.

O Brasil, então, oscila entre ser diferente e ser o mesmo. Reúne, em si, elementos distintos que mostram, através da heterogeneidade, uma multiplicidade de matizes culturais que se constituem de elementos que vão desde as mais recentes inovações tecnológicas às mais ancestrais crenças como, por exemplo, o candomblé. Isso não quer dizer, no entanto, que a cultura seja algo estático, imutável, encarcerado na antiga acepção de tradição cultural. Pelo contrário, é através do contínuo movimento e mudança que a cultura de um país pode dialogar com outras culturas, como afirma García Canclini (1996, p.27): “A cultura é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar”.

Ao lado da assunção de que ao se ensinar ou aprender o português do Brasil, estamos também ensinando e aprendendo algo mais amplo, que extrapola o aspecto meramente lingüístico, está o fato de que nas salas de aula de língua estrangeira e segunda língua, mesmo que nesta esteja sendo privilegiada a cultura da língua que está sendo aprendida, a perspectiva que tem sido colocada é sempre a da língua-cultura-alvo, a língua-cultura “hospedeira” ou estabelecida como objetivo da aprendizagem.

Os aprendizes, não importando qual seja a sua cultura ou visão de mundo, na maioria das vezes, são tratados como uma massa homogênea, a qual está ali para aprender a língua, e ponto final. Mas como esta língua é ensinada ou aprendida se não há diálogo entre os sujeitos em interação? Se professores e alunos têm os seus papéis fixos a desempenhar em detrimento de poderem ser eles mesmos?

Ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias: da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa. Professores e aprendizes, desse modo, devem poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais

específicos, fazendo de cada sujeito em interação, uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial.

Nesse sentido, ser *vário* significa também estar aberto ao contato com outras culturas e línguas; é aprender uma outra língua pensando sobre ela, fazendo uso de estratégias que estão presentes no seu próprio modo de usar a língua materna. A língua, então, antes ‘estranha’, ‘estrangeira’, passa a significar um novo modo de articulação do sujeito com o seu mundo e com o outro. Essa integração através da interculturalidade, no entanto, não tem estado presente, de maneira significativa, nos procedimentos adotados por professores de línguas estrangeiras dentro da sala de aula, tanto nos planejamentos de cursos e na eleição de abordagens orientadoras, como na seleção e produção de materiais didáticos.

Segundo a perspectiva que adotamos neste trabalho, aprender uma língua, aprendendo sua cultura, ou melhor, vivenciando a língua como cultura, significa mais do que uma simples eleição de enfoques metodológicos, é, antes de tudo, pensar o processo de ensino/aprendizagem de LE/L2 como algo mais amplo, que não se resume à simples apreensão de aspectos estruturais de uma língua nova, ‘estranha’, mas o contato com outro sistema de valores, de ‘leitura do mundo’, dentro do qual se inclui a língua. A cultura, então, que normalmente assume o papel secundário nesse processo, em detrimento da forma lingüística, passa a ser a porta de entrada, o elemento fundador a partir do qual a experiência de ensinar e aprender se edifica, em busca da construção de um diálogo intercultural.

Desse modo, este estudo pode nos prover de elementos para a elaboração de novas estratégias e procedimentos para a atuação do professor em sala de aula, para o planejamento de cursos e para a construção de materiais que valorizem professores e alunos como sujeitos culturais que são, os quais, quando interagem em busca do objetivo de ensinar e aprender uma nova língua-cultura, põem em situação de confronto, troca e negociação mundos culturais e simbólicos diversificados.

O aprendiz de português do Brasil, portanto, deve aprender, mais do que tudo, ou melhor, além de tudo, a ser também um pouco brasileiro; só assim poderá ter acesso aos “becos secretos” da nossa língua brasileira. E nós que ensinamos, por outro lado, devemos “abrir as portas” para aquele que chega, não como alguém que veio somente buscar ou

aprender, mas também que contribui, com o seu próprio mundo, para que aprendamos em conjunto.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir das breves considerações expostas na parte introdutória deste estudo, definimos um ponto de partida, ou melhor, uma questão geral orientadora da pesquisa, a qual, mais do que pergunta a ser respondida, expõe as nossas dúvidas, inquietações e intuições sobre modos de ensinar e aprender línguas, de planejar cursos e produzir materiais didáticos, de agir e tomar decisões na prática pedagógica cotidiana, considerando como foco específico, neste caso, o ensino/aprendizagem de português LE/L2 através do diálogo intercultural. Desse modo, partimos de uma pergunta mais geral, a qual tem o potencial de desdobrar-se em outras:

Como professor e alunos se posicionam quanto à(s) sua(s) cultura(s) e à(s) cultura(s) do outro em sala de aula de LE/L2 através do trabalho com uma abordagem de ensino e com um material didático que se querem comunicativos e sensíveis às culturas dos participantes do processo de aprendizagem?

E, a partir daí, que questões emergem como significativas com relação a:

- a) a interação entre sujeitos-mundos culturais diferentes e suas configurações identitárias?
- b) ao desenvolvimento da aprendizagem do português como segunda língua através do enfoque principal no uso comunicativo da língua?

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este estudo organiza-se, considerando as suas partes principais, em cinco capítulos, além das considerações finais, referências da bibliografia consultada e os anexos.

O Capítulo 1, intitulado *Pontos de partida*, busca traçar, em linhas gerais, os percursos que trilhamos no desenvolvimento da nossa pesquisa, além de buscar situar os contextos e motivos que nos direcionaram para a sua realização. Mais do que um capítulo de introdução, o qual inclui, entre outras coisas, uma breve justificativa das escolhas que fizemos, desejamos explicitar, do modo mais objetivo possível, os procedimentos de pesquisa e também as orientações teóricas que nos guiaram. Neste espaço, portanto, explicitamos a nossa pergunta principal de pesquisa, os sujeitos e cenário que foram objeto da investigação, bem como os procedimentos metodológicos que orientaram a nossa análise e interpretação dos dados gerados.

O Capítulo 2 tem como objetivo principal fazer um breve revisão na literatura a respeito do conceito de cultura, sua evolução no pensamento das ciências sociais, assim como os reflexos da idéia que se construiu sobre o tema nas discussões contemporâneas. Embora não tenhamos ambicionado fazer uma revisão exaustiva sobre o assunto, tentamos traçar um breve panorama da evolução do conceito, dando ênfase a autores e idéias que contribuíram, de modo mais fecundo, para a sua edificação, para que ao final pudéssemos construir ou reelaborar, a partir das leituras e diferentes contribuições, a idéia de cultura que iria orientar o desenvolvimento do nosso estudo e as discussões subseqüentes.

A partir do Capítulo 3, a nossa atenção volta-se para as reflexões sobre a cultura e a sua relação com a língua, mais especificamente, no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ou segundas línguas. Neste capítulo buscamos mostrar a importância da relação língua/cultura para a pedagogia de línguas, discutindo os motivos pelos quais tal compreensão deve estar presente em sala de aula para que se possa almejar ao desenvolvimento de processos de ensinar e aprender que privilegiem a relação entre culturas. Além disso, destacamos algumas iniciativas e contribuições de pesquisadores, estudiosos e professores de línguas, as quais têm contribuído com o movimento geral que presenciamos hoje de valorização da cultura e das relações interculturais na esfera da educação, de maneira geral, e na pedagogia de línguas, de maneira específica.

No Capítulo 4 buscamos apresentar, a partir das leituras e reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, a nossa proposta de abordagem para o ensino/aprendizagem de línguas de acordo com a perspectiva de valorização da cultura e

das relações interculturais. Desse modo, definimos o nosso modelo de abordagem, a qual denominamos *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN), cujas orientações teórico-pedagógicas marcam as diferentes etapas de organização da operação global de ensino: a concepção de língua/linguagem, os conceitos de ensinar e aprender uma língua-cultura, a configuração dos papéis de professores e alunos, a elaboração de materiais didáticos e, por fim, a avaliação do processo de aprendizagem.

O Capítulo 5 tem como objetivo descrever as ações que foram desenvolvidas na realização do curso de português para falantes de espanhol, o qual serviu de cenário para a consecução da nossa pesquisa empírica. Neste capítulo, além da análise e discussão dos diferentes instrumentos de pesquisa que foram utilizados no decorrer do processo de investigação, também analisamos e discutimos as experiências de ensinar e aprender realizadas em sala de aula, à luz da pergunta inicial que orientou o nosso estudo, assim como a avaliação do processo aprendizagem como um todo.

A partir das reflexões advindas dessa análise e interpretação, objetivamos apresentar algumas considerações que, embora não pretendam ser conclusivas, podem contribuir para sedimentar essa linha de investigação, além de fornecer caminhos alternativos de reflexão e atuação para aqueles que vêm o processo de ensinar e aprender uma LE/L2 como algo mais além do que uma simples troca de conteúdos, isto é, um espaço de construção conjunta de conhecimentos entre línguas-culturas diferentes.

Nas partes finais do estudo, além das referências da bibliografia consultada para o desenvolvimento do trabalho, apresentamos, em três anexos, alguns documentos que são importantes como fonte de consulta. No Anexo A, apresentamos os instrumentos e procedimentos de pesquisa utilizados, além de uma pequena amostra da transcrição das aulas; no Anexo B, as diferentes atividades realizadas em sala de aula, assim como os aspectos formais sistematizados a partir das escolhas dos alunos; e, no Anexo C, as duas primeiras unidades do material didático *Aquarela Brasil – Língua e Cultura para Falantes de Espanhol*.

1.5 METODOLOGIA

1.5.1 Enfoque teórico

O pesquisador, ao predispor-se a estudar um determinado recorte da realidade, como é o estudo de uma classe de alunos de português como segunda língua, deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em jogo e também as dificuldades que irá enfrentar para dar conta desta realidade. Ele também deve estar apto para eleger o arcabouço teórico mais adequado à consecução desta tarefa, o qual forneça os procedimentos e instrumentos adequados de observação e análise que permitam, além da geração e apreensão de dados, a realização de uma adequada interpretação do fenômeno estudado.

Nesse sentido, a nossa pesquisa desenvolveu-se de acordo com a perspectiva da pesquisa etnográfica em sala de aula, utilizando-se de técnicas e instrumentos de observação que privilegiam a análise qualitativa dos registros obtidos. Consideramos o arcabouço teórico e as experiências de pesquisas já desenvolvidas em outros estudos de base etnográfica², partindo do pressuposto de que a sala de aula é um ambiente interacional diversificado, no qual estão em evidência aspectos físicos, cognitivos, sociais, pessoais e afetivos.

De acordo com Cavalcanti e Lopes (1991), durante muito tempo, no contexto educacional brasileiro, a sala de aula foi caracterizada como ambiente de ensino e não de pesquisa. Essa realidade, no entanto, sofreu uma mudança significativa com o surgimento, nos últimos anos, de grande número de pesquisas, sobretudo na área de ensino/aprendizagem de línguas, as quais privilegiam o contexto de interação em sala de aula. As pesquisas em sala de aula, dessa forma, considerando diferentes métodos e instrumentos de pesquisa³, passaram a se interessar pelo que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem, explorando a sala de aula como ambiente privilegiado de construção

² Vide Watson-Gegeo (1988); Caçado (1990 e 1994); Almeida Filho et al. (1991); Cavalcanti e Lopes (1991); Consolo (1992); André (1995); Hammersley e Atkinson (1995); Erickson (1996); Duranti (1997), Denzin e Lincoln (1998); dentre outros.

³ Análise interativista; pesquisa de base antropológica: pesquisa iluminativa, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica (Cavalcanti e Lopes, 1991; André, 1995).

do conhecimento, no qual o professor passa a atuar como pesquisador e observador crítico da sua própria prática.

Dentro da tradição da abordagem de pesquisa qualitativa, que teve as suas raízes no final do século XIX, no âmbito das ciências sociais, variados são os métodos e instrumentos que podem ser adotados. A princípio, os métodos qualitativos ou interpretativistas de pesquisa caracterizam-se pela oposição aos chamados métodos quantitativos, que seguem a tradição positivista de ciência, a qual privilegia o tratamento experimental dos dados através da manipulação de variáveis e secciona a realidade em unidades a serem medidas e estudadas isoladamente. De acordo com uma perspectiva idealista-subjetivista, a abordagem qualitativa privilegia o estudo do fenômeno no seu contexto social, considerando todos os componentes envolvidos na situação e suas inter-relações. Dessa forma, “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”.(ANDRÉ, 1995, p.17)

Para Denzin e Lincoln (1998), a pesquisa qualitativa, como um conjunto de práticas interpretativas, não privilegia um único método ou procedimento em detrimento de outros; por isso mesmo, o seu campo de atuação é amplo e sua definição, na maioria das vezes, não é muito clara. Na opinião dos autores, qualquer descrição sobre o que constitui a pesquisa qualitativa deve considerar um complexo referencial histórico, pois, em diferentes momentos, a pesquisa qualitativa significou diferentes coisas. É possível identificar, por exemplo, cinco grandes momentos da história da pesquisa qualitativa: o período tradicional (1900-1950), influenciado pelo positivismo; o período modernista (1950-1970) e o dos gêneros (1970-1986), influenciados pelo surgimento das considerações pós-positivistas; o período da crise da representação (1986-1990), que retrata a busca dos pesquisadores em situar a si mesmos e aos objetos nos textos reflexivos; e o atual, que se caracteriza por uma nova sensibilidade e por uma crítica aos paradigmas anteriores.

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa atual é um ‘multimétodo’ que utiliza a abordagem interpretativa sem privilegiar uma metodologia em detrimento de outra, que busca estudar o fenômeno no seu próprio ambiente, interpretando-o a partir dos significados que lhe são atribuídos pelas pessoas. Para tanto, o pesquisador utiliza diversos

métodos e abordagens, entre eles os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, da etnografia e dos estudos culturais. Seu material empírico é, também, obtido através de técnicas distintas que vão desde *estudos de caso* a *relatos de experiência pessoal*, *histórias de vida*, *entrevistas*, *observações participantes* e *não-participantes*, com o objetivo de descrever os momentos, as rotinas e os significados para o indivíduo. De modo geral, podemos afirmar que a pesquisa qualitativa apresenta duas características fundamentais: o compromisso com uma *abordagem hermenêutica* e, segundo, uma crítica à política e aos métodos positivistas. O adjetivo 'qualitativo' denota a ênfase no processo e nos significados que são rigorosamente avaliados em termos de *qualidade*, *quantidade*, *intensidade* e *freqüência*. Implica, também, a percepção da realidade como fruto de um processo de construção e de atribuição social de significado e de valor.

Nos últimos anos, diferentes métodos e técnicas têm sido utilizados, em variados campos do saber, sobretudo nas ciências sociais, reunidos sob o paradigma da *pesquisa qualitativa ou interpretativista*. No entanto, devido à variedade de possibilidades teóricas e metodológicas que este paradigma oferece, é necessário que o pesquisador delimite o seu campo teórico e defina os métodos e instrumentos mais adequados à sua pesquisa.

Trazendo essa discussão para o campo da educação, a pesquisa de cunho qualitativo tem encontrado terreno fértil, a qual reúne diferentes enfoques: etnográfico, observacional participativo, estudos de caso, interacionista, fenomenológico, construtivista etc. Segundo Erickson (1986), estes enfoques reúnem fortes semelhanças entre si, por um lado, e, por outro, possuem características que os tornam levemente diferentes. Por isso, adota o termo *interpretativo* para designar todo conjunto de enfoques que reúnem a investigação observacional participativa, atribuindo três principais razões para a escolha do termo: a) é mais inclusivo que muitos dos outros, como, por exemplo, a etnografia ou estudo de caso; b) evita a conotação de se atribuir a estes enfoques características essencialmente não quantitativas em oposição ao termo *qualitativo*, uma vez que se pode fazer uso de certo tipo de quantificação no desenvolvimento de pesquisas; c) realça o aspecto principal que reúne os diferentes enfoques de investigação: o interesse do pesquisador na elucidação e exposição do significado humano e da vida social. Para

Erickson (1986, p.97), o que caracteriza uma pesquisa como interpretativa ou qualitativa é o enfoque e a intenção que os substanciam e não o tipo de técnica ou procedimento de registro de dados. Ou seja, não se deve confundir técnica de investigação com método de investigação:

Do meu ponto de vista, o significado primordial dos enfoques interpretativos de investigação sobre o ensino se refere a questões de conteúdo, mais que de procedimentos. O interesse no conteúdo interpretativo leva o investigador a buscar métodos que resultem apropriados para o estudo desse conteúdo. Se a investigação interpretativa sobre o ensino na aula há de cumprir um papel significativo na investigação educacional, isto se deverá ao que pode aportar esta investigação a cerca de seus objetos essenciais: a) a índole das aulas como meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; b) a índole do ensino como um, e *somente um*, dos aspectos do modo de aprendizagem reflexivo; e c) a índole (e o conteúdo) das perspectivas de significação do professor e do aluno como elementos intrínsecos ao processo educativo.

De acordo com esse paradigma de pesquisa, de cunho interpretativo, o método etnográfico, ou *etnografia*, teve o seu surgimento e principal desenvolvimento na antropologia, onde surge, a princípio, como tentativa de descrição da cultura e da sociedade. Segundo Duranti (1997), nessa perspectiva, o interesse dos etnógrafos volta-se para o que as pessoas fazem em suas vidas diárias; o que constroem e usam; como controlam os acessos aos bens e à tecnologia; o que sabem, pensam e sentem; como tomam decisões, classificam e organizam o mundo à sua volta e como se comunicam uns com os outros. A princípio, pelo menos no seu sentido fundamental, a *etnografia* representa, como destaca Hammersley e Atkinson (1995, p. 2), “[...] a forma mais básica de pesquisa social. Não apenas porque tem uma longa história, mas também porque apresenta uma semelhança com a forma rotineira através da qual as pessoas dão sentido ao mundo na sua vida cotidiana”.

Watson-Gegeo (1988) define a etnografia como o estudo do comportamento dos indivíduos em seu meio natural de ocorrência, sempre com o foco na interpretação cultural do comportamento humano. Desse modo, seria objetivo do pesquisador realizar uma descrição e explanação interpretativa que dê conta do que as pessoas fazem em determinado contexto, como a sala de aula, o bairro ou a comunidade, considerando o modo como interagem entre si e como compreendem as suas ações.

A qualificação ‘etnográfico’ tem sido utilizada, muitas vezes, em diferentes áreas de pesquisa, sobretudo na educação, como sinônimo de ‘qualitativo’ ou ‘naturalístico’. De acordo com Watson-Gegeo (1988, p.576), em seu sentido primário, o termo ‘qualitativo’ define-se pelo modo como aborda o objeto de pesquisa, em oposição ao termo ‘quantitativo’, que diz respeito à mensuração, como já salientamos anteriormente. A autora ressalta que “[...] a pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva”, o qual inclui muitos tipos de abordagens de pesquisas e técnicas, entre elas a etnografia, o estudo de caso, a indução analítica, a análise de conteúdos, a semiótica, a hermenêutica, histórias de vida e também certos tipos de abordagens estatísticas e computacionais. Já a denominação ‘pesquisa naturalística’ implica que o pesquisador conduz a sua observação em ambientes naturais, em desenvolvimento, nos quais as pessoas vivem, trabalham, interagem etc. Considerando estas perspectivas, segundo Watson-Gegeo (1988, p.577), a etnografia é pesquisa qualitativa e também naturalística, como muitos outros tipos de pesquisa qualitativa. Nesse sentido, “[...] a pesquisa etnográfica difere de outras formas de pesquisa qualitativa no que diz respeito ao holismo e ao modo como trata a cultura como instância integral de análise (e não apenas como um dos muitos fatores a serem considerados)”.

O grande número de estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito da educação, nos últimos anos, vem buscando, dessa forma, eleger princípios e estabelecer procedimentos de pesquisa dentro da perspectiva dos estudos de tipo etnográfico. Entre os princípios que caracterizam a pesquisa etnográfica, Watson-Gegeo (1988) destaca três aspectos fundamentais. O primeiro deles refere-se ao fato de que a etnografia trata do comportamento das pessoas em seus grupos e dos padrões culturais que determinam esse comportamento. No desenvolvimento de um estudo etnográfico de uma sala de aula de segunda língua, por exemplo, além da observação e interpretação dos modos de organização do grupo como um todo, também despertam o interesse do pesquisador as diferenças individuais, os modos como os alunos interagem com a língua e desenvolvem o seu processo de aprendizagem, os quais são importantes para estabelecer variações de comportamento representativos do grupo em questão.

O segundo princípio destaca o caráter holístico da etnografia, ou seja, qualquer aspecto da cultura ou do comportamento do grupo estudado deve ser descrito e explicado, levando-se em conta o amplo sistema do qual faz parte. Considerando-se, por exemplo, a

análise da interação entre professor-aluno em uma aula de língua estrangeira, não só seria do interesse do pesquisador o contexto imediato no qual se dá a interação, mas também a sua relação com outros contextos mais amplos, os quais incluem outros tipos de interação em sala de aula: a classe como um todo, com suas características e bloqueios, o contexto da escola ou ambiente no qual se insere o grupo, a comunidade etc.

Watson-Gegeo (1988) destaca, ainda, um terceiro princípio fundamental, o qual ressalta que o levantamento dos dados etnográficos deve partir de um direcionamento teórico ou estrutura teórica que servirá de orientação para o pesquisador na consideração dos diferentes aspectos que envolvem a situação e no levantamento de certos tipos de perguntas de pesquisa. O papel da teoria, nesse sentido, é orientar a observação e interpretação dos fatos pelo pesquisador, ajudando-o a decidir e definir que tipos de evidências são importantes ou significantes para responder às perguntas formuladas no princípio do estudo, e não fornecer guias ou padrões preconcebidos de observação.

Os princípios apontados, os quais caracterizam o desenvolvimento de pesquisas de tipo etnográfico, não somente salientam a importância da construção de um arcabouço teórico que oriente as ações do pesquisador, mas também reforça o fato de que a observação do grupo ou comunidade a ser estudado e a posterior interpretação dos fatos observados devem considerar os diferentes contextos culturais e de atuação dos indivíduos, como instâncias significativas que se interpenetram e exercem influência umas nas outras.

Ao estudar uma sala de aula de língua estrangeira ou segunda língua, por exemplo, o interesse do pesquisador volta-se para o que os alunos fazem quando aprendem uma língua, ou seja, como se comportam durante o processo de ensino/aprendizagem e como se relacionam com os outros, o que eles sabem, pensam e sentem, como eles tomam decisões, quais os padrões culturais que estão ali representados, como se processa a organização social da classe e que outros contextos interferem nessa organização etc. Nesse sentido, como bem ressalta Watson-Gegeo (1988, p.579), “[...] cada situação investigada pelo etnógrafo deve ser compreendida em seus próprios termos”, sempre partindo da perspectiva dos indivíduos envolvidos na situação.

De acordo com os princípios expostos neste breve panorama, os quais fundamentam a pesquisa de tipo etnográfico, desenvolvemos o nosso trabalho de pesquisa, estabelecendo os sujeitos, ambientes, contextos e situações envolvidos no estudo, assim

como as técnicas, procedimentos e instrumentos de observação e geração de dados. A seguir, descrevemos, de modo objetivo, os principais elementos e procedimentos envolvidos neste processo.

1.5.2 Sujeitos e cenário da pesquisa

A pesquisa empírica que forneceu os dados para a análise desenvolvida neste trabalho teve como cenário uma sala de aula de segunda língua, no caso específico, uma sala de aula de português para falantes de espanhol. O curso em questão foi promovido pela Secretaria de Extensão de uma universidade paulista, no período de 8 a 19 de julho de 2002. As aulas eram de segunda à sexta-feira, das 8:30 às 12:00h, perfazendo uma carga horária total de trinta horas de curso, ao longo de duas semanas.

O curso exigiu, como pré-requisito para a efetuação da matrícula, o aluno ser estrangeiro e ter como língua materna o espanhol. Não houve qualquer exigência quanto ao nível de proficiência do aluno, o qual já poderia ter freqüentado cursos de português anteriormente ou nunca ter tido contato com o ensino formal da língua.

No total, matricularam-se dez alunos no curso, todos provenientes de países latino-americanos, com idades que variavam entre 22 e 46 anos. O Quadro1, a seguir, mostra os países de origem dos alunos, assim como o grau de formação e idade de cada um deles, tempo de moradia no Brasil e informações sobre experiências anteriores na aprendizagem formal do português:

QUADRO 1 – Dados dos alunos do curso

Aluno⁴	País	Formação	Idade	Tempo em que mora no Brasil	Experiência anterior em português
Alcira	Peru	Superior	32 anos	4 meses	3 meses
Carmem	Chile	Superior	43 anos	20 anos	--
Beth	Peru	Superior	37 anos	3 meses	3 meses
Del Carmem	Bolívia	Superior incompleto	43 anos	7 meses	4 meses
Nancy	Equador	Superior incompleto	22 anos	5 meses	--
Piedad	Colômbia	Superior	27 anos	4 meses	--
Sérgio	Chile	Pós-graduação incompleta	46 anos	3 meses	--
Suzana	Chile	Superior incompleto	39 anos	3 meses	--
Uba	Colômbia	Nível Médio	41 anos	14 anos	--
Yaneth	Colômbia	Superior	24 anos	3 meses	--

Como demonstra o Quadro 1, os alunos eram provenientes de cinco países da América Latina: Peru, Chile, Bolívia, Equador e Colômbia. Dos dez alunos, seis possuíam grau de formação superior, três, superior incompleto, e, somente um, nível médio de formação.

Outro dado importante sobre o público-alvo do curso é o fato de que 70% dos alunos nunca haviam freqüentado cursos de português anteriormente, ou seja, não mantiveram contato com a língua em situação formal de ensino. Dos dez alunos, somente Alcira, Beth e Del Carmem freqüentaram um curso de português, com duração de três meses, na mesma universidade onde o curso de extensão se realizou. À exceção de Carmem e Uba, que já moravam no Brasil há 20 anos e 14 anos, respectivamente, a média de tempo de permanência dos alunos no Brasil era de quatro meses.

O grupo de alunos participantes do curso caracterizou-se, por um lado, por uma certa homogeneidade, visto que eram todos falantes de espanhol, advindos de países latino-americanos, e a maioria morando há pouco tempo no Brasil. Embora suas estadias no Brasil fossem por diferentes motivos (trabalho, estudo, acompanhando a família, buscando

⁴ O uso dos primeiros nomes dos alunos foi uma opção metodológica que fizemos no sentido de respeitar as suas identidades, mantendo os nomes através dos quais desejavam ser chamados, como, por exemplo, pelo apelido, como "Uba". Este tipo de opção, no entanto, deve estar de acordo com os desejos dos alunos, assim como carece de uma autorização prévia para tal, como nos foi dada anteriormente. Nos comentários sobre os procedimentos de transcrição e análise dos dados voltaremos a tratar deste assunto.

melhores condições de trabalho etc.) era desejo comum, e mais forte, melhorar o seu desempenho em português, sobretudo a competência comunicativa oral, para melhor poderem integrar-se à sociedade. Por outro lado, o grupo também era marcado pela heterogeneidade, vez que apresentavam modos variados de contato com a língua-alvo na comunicação cotidiana, assim como graus diferentes de proficiência e conhecimento da língua. Essas questões, no entanto, serão abordadas de maneira mais detalhada no capítulo de análise dos dados.

1.5.3 Procedimentos de pesquisa

O registro dos dados realizou-se mediante a observação participante da sala de aula de português para falantes de espanhol, no contexto anteriormente apresentado. O trabalho de observação obedeceu a um roteiro não-estruturado, ou seja, não partiu da consideração de variáveis ou códigos preestabelecidos. Dessa forma, orientou-se por um roteiro flexível, o qual foi avaliado e reestruturado durante todo o procedimento de registro.

O pesquisador atuou como professor, ficando, dessa forma, diretamente envolvido com o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, não exerceu somente o papel de observador. Não desejamos dizer com isto que o pesquisador-observador não seja também participante. No entanto, o seu grau de interação com o fenômeno estudado é menor do que o daquele que também atua como professor, situação que caracterizou a nossa pesquisa. Nesse sentido, éramos, ao mesmo tempo, pesquisador e objeto de pesquisa, analistas e críticos das ações e situações das quais também fazíamos parte.

Durante o processo de observação, realizamos, como parte dos procedimentos para o registro dos dados, a gravação em áudio das aulas correspondentes ao desenvolvimento de três unidades do material didático produzido para o curso. As unidades em questão foram distribuídas ao longo de dez aulas, cinco por semana, com a duração de três horas cada uma, perfazendo um total de 25 horas, aproximadamente, de gravação, visto que alguns momentos das aulas, como informes do professor e realização de atividades, não eram relevantes registrar. Além da gravação, em áudio, o professor-pesquisador acompanhou o desenvolvimento do processo através de anotações em forma de diário de campo ou diário de registro.

Aos alunos sujeitos da pesquisa, os dez participantes da turma em questão, foram aplicados dois tipos de questionários. O primeiro objetivou registrar os dados pessoais dos alunos, bem como identificar suas experiências anteriores com a língua-alvo e com outras línguas estrangeiras; os motivos pelos quais escolheu aprender português; os seus interesses e expectativas com relação à aprendizagem da língua e também com relação ao curso; e, finalmente, as suas crenças sobre alguns aspectos que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, como o papel da gramática, a abordagem da cultura da língua-alvo, a ênfase no uso da língua etc. Este questionário, o qual permitiu ao pesquisador ter uma visão geral do grupo em questão, foi aplicado no primeiro dia de aula e foi respondido em classe.

O segundo questionário foi aplicado após a realização do curso, no último dia de aula, e também foi respondido em classe. Esse conjunto de perguntas objetivou obter informações sobre o desenvolvimento do curso e a avaliação dos alunos quanto a diferentes aspectos envolvidos nesse processo: os pontos positivos e negativos, os aspectos que despertaram maior ou menor interesse e a avaliação dos alunos quanto ao seu processo de aprendizagem.

A fim de aprofundar as questões respondidas nos dois questionários e também esclarecer os problemas observados durante o desenvolvimento do curso, realizamos, com os alunos, entrevistas semi-estruturadas, as quais aconteceram em período subsequente à realização do curso e foram também gravadas em áudio⁵.

De posse dos dados registrados, ou seja, as gravações de aulas, os questionários, as entrevistas e as anotações e registros do pesquisador, o primeiro passo do trabalho foi a transcrição das fitas gravadas em áudio, correspondentes às dez aulas ministradas na turma. Adotamos como procedimento, a princípio, realizar esta tarefa logo após a realização das aulas, ou, pelo menos, dentro de um espaço de tempo não muito prolongado, o que nem sempre foi possível. A adoção desse procedimento é importante, e sempre desejável em todo processo de investigação, como cuidado para evitar que dados importantes, provenientes das observações e percepções do professor-pesquisador, sejam desperdiçados pelo esquecimento.

⁵ Vide, no Anexo A, os questionários 1 e 2 e o roteiro da entrevista realizada com os alunos.

Também o processo de transcrição contou com o importante auxílio das anotações feitas no diário de campo do professor-pesquisador, o qual serviu como guia e auxiliar na elucidação de dúvidas e no fornecimento de pistas para a subsequente análise e interpretação dos dados, como nos sugere Cançado (1994).

As transcrições das aulas e das entrevistas obedeceram a alguns critérios de transcrição adaptados de Marcuschi (1986) e das normas de transcrição de inquiridos do Projeto NURC⁶. No entanto, na identificação dos falantes, tanto nas interações em sala de aula quanto nas entrevistas, optamos por utilizar o nome próprio de cada participante, à exceção do professor-pesquisador, identificado por (P). Embora essa prática não seja comum ou muito freqüente nas pesquisas desenvolvidas nas áreas da Lingüística e Lingüística Aplicada no Brasil, como ressalta Garcez (2002), decidimos escapar de um sistema de identificação que representa os participantes de um processo de fala-em-interação através de papéis fixos, como (P) professor/(A) aluno, ou (Ent.) Entrevistador/(Inf.) Informante⁷. Apenas mantivemos a identificação do professor como (P) para facilitar a compreensão do leitor com relação ao sujeito que estava guiando e orientando as experiências de ensinar e aprender.

Depois de feitas as transcrições das aulas e das entrevistas, e juntamente com os questionários e anotações do professor-pesquisador, procedemos à análise dos dados.

A análise teve início com a manipulação exaustiva dos registros, ou seja, com o trabalho minucioso de leitura e anotação dos aspectos percebidos, comparações e cruzamentos de informações, assim como o levantamento de elementos coincidentes e contrastantes. A partir desta primeira etapa, os registros obtidos foram comparados e relacionados aos objetivos e focos centrais da nossa pesquisa. Após todo este processo de análise, anotações e comparações, chegamos aos dados finais, os quais foram interpretados com o objetivo de nos orientar a construir possíveis contribuições teóricas para a área de ensino/aprendizagem de línguas. (COHEN, 1989 CAVALCANTI; LOPES, 1991; CANÇADO, 1994).

⁶ Vide Anexo A.

⁷ A atividade de identificação de falantes nas transcrições de fala-em-interação social tem sido um dos principais focos de discussão na área da pesquisa em estudos da linguagem. A polêmica a respeito desse tema envolve, sobretudo, a responsabilidade do analista da transcrição ao atribuir determinadas categorias identitárias aos participantes da interação, em detrimento de outras que poderiam ser relevantes para eles. Para maior aprofundamento do assunto, vide os artigos de Schegloff (1997), Billig (1999), Garcez (2002), entre outros.

2 – O LUGAR DA CULTURA

2.1 A IDÉIA DE CULTURA

2.1.1 O começo do caminho

Discutir enfoques culturais, conseqüentemente, falar de cultura, não constitui empreendimento fácil. Por um lado, devido ao próprio emaranhado de definições e conceitos que cercam o termo ao longo de sua evolução no desenvolvimento das ciências sociais. Por outro, pela difícil tarefa de se definir e escolher que temas e áreas de interesse culturais devem ser abordados, sem correr o risco de tropeçar nos estereótipos, tão freqüentes no cotidiano da sociedade, assim como nos planejamentos de cursos e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas estrangeiras.

Nas últimas décadas, temos assistido a uma retomada do termo cultura, o qual tem freqüentado os mais diferentes campos semânticos, dentro e fora do ambiente acadêmico. Essa proliferação e massificação da noção de cultura tem por vezes contribuído para uma certa banalização do termo e, não raro, para uma confusão conceitual, a qual tem ensejado um novo movimento de discussão sobre o que é a cultura e o que ela representa, por parte de teóricos e pesquisadores da contemporaneidade.

No entanto, o que buscamos é poder chegar a uma idéia de cultura que, mais do que um conceito abrangente e totalizador, nos forneça ferramentas para compreender o ‘estar no mundo’ do homem e todos os aspectos que envolvem essa vivência, dentro de seu grupo específico ou fora dele. Como parte dessa empreitada, precisamos voltar um pouco no tempo, refletir, mesmo que de maneira breve, sobre alguns pontos de parada nessa longa estrada na qual se desenvolveu, e ainda se desenvolve, um conjunto de idéias e pressupostos sobre uma das mais importantes dimensões da vida humana, ou seja, a dimensão cultural.

Em seu livro *A noção de cultura nas ciências sociais*, Cuche (1999) desenvolve uma genealogia do conceito de cultura, partindo da consideração do próprio significado da palavra. A evolução semântica decisiva do vocábulo deu-se na França, a partir do século XVII, sendo depois transferida por empréstimo a outras línguas, como o inglês e o alemão.

No entanto a palavra já figurava no vocabulário francês desde o século XIII, significando “[...] o cuidado dispensado ao campo ou ao gado ou parcela de terra cultivada”. No começo do século XVI, no entanto, o vocábulo já não significa o estado da coisa cultivada, mas surge com a acepção de “ação de cultivar a terra”, (CUCHE, 1999, p.19).

A concepção de cultura num sentido figurado, significando a cultura do espírito, do desenvolvimento de uma faculdade, somente surgirá a partir da segunda metade do século XVI. Esse conceito, no entanto, não será bem aceito no meio intelectual e acadêmico até o século XVIII. A partir deste momento, o termo começa a exercer uma certa imposição, passando a ser utilizado, inicialmente, seguido de complementos, como: “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”. Depois, num movimento crescente, ‘cultura’ se libera dos seus complementos e passa a ser empregada sozinha, para designar a formação, a educação do espírito. Em seguida, inversamente ao que foi observado anteriormente, a cultura deixa de ser vista como ação de instruir e volta a representar estado, mas “[...] estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo ‘que tem cultura’”. Este será o uso consagrado no fim do século XVIII, o qual estigmatiza “um espírito natural e sem cultura”, estabelecendo a oposição entre ‘natureza’ e ‘cultura’. Com a influência dos pensadores do Iluminismo, para os quais a oposição ‘natureza’ e ‘cultura’ era fundamental, a palavra assume uma acepção mais ampla, passa a representar um caráter distintivo da espécie humana: “[...] é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo da sua história”(CUCHE, 1999, p. 20-21).

No decorrer do século XIX, a preocupação com a reflexão sobre o homem, a sociedade e a questão maior da diversidade humana contribuiu para a criação da sociologia e da etnologia como ciências autônomas. O ponto principal de reflexão, sobretudo para a etnologia, centrava-se na compreensão da diversidade humana, partindo do postulado, herdado do Iluminismo, da especificidade humana, da unidade do homem. Como um caminho para se pensar a diversidade na unidade, sem lançar mão de uma resposta biológica, como a simples diferença de ‘raças’, os etnólogos vão eleger o conceito de ‘cultura’ como instrumento privilegiado para a sua reflexão. No entanto, embora nesse momento o vocábulo estivesse em evidência, ele era utilizado num sentido estritamente normativo. Os fundadores da etnologia e, de uma maneira geral, os pensadores da época

vão atribuir ao termo um conteúdo puramente descritivo. O interesse era descrever o que é a cultura, tal como aparece nas sociedades humanas, e não o que ela deve ser. Por ser uma ciência ainda em constituição, cuja influência no meio intelectual da época não era decisiva, a etnologia permitiu-se ficar à parte da discussão sobre a oposição entre ‘cultura’ e ‘civilização’, a qual ainda dominava o cenário intelectual. Essa relativa autonomia epistemológica contribuiu para a introdução do conceito de cultura, com aceitações desiguais, nos diferentes países onde a etnologia dava início ao seu desenvolvimento. No entanto, não havia um entendimento entre as diferentes ‘escolas’ sobre o uso do conceito, sobretudo com relação à dúvida sobre a necessidade de empregá-lo com uma acepção universalista ou particularista: *a Cultura* ou *as culturas* (CUCHE, 1999, p.35).

O que fundamentou, de forma mais direta, a busca por um conceito de cultura foi o dilema, que já possuía raízes na Antiguidade com os filósofos gregos e se estendeu até os nossos dias, da conciliação da unidade biológica e a grande diversidade cultural humana. Buscando resolver esse impasse é que as diferentes ciências buscaram elucidar/construir um conceito de cultura que fosse válido cientificamente. Nessa tarefa, um dos ambientes mais férteis de discussão se deu no interior da antropologia. A fala de Geertz (1978, p.33) é bem clara quanto a essa missão:

A grande variação natural de formas culturais é, sem dúvida, não apenas o grande (e desperdiçado) recurso da antropologia, mas o terreno do seu mais profundo dilema teórico: de que maneira tal variação pode enquadrar-se com a unidade biológica da espécie humana?

As primeiras tentativas mais sistemáticas de se construir um conceito de cultura que conseguisse resolver o ‘velho’ dilema referido anteriormente, e que ao mesmo tempo tivesse força como instrumento científico, tiveram como fonte de inspiração as teorias do determinismo biológico e do determinismo geográfico, muito populares no final do século XIX e início do século XX. Essas teorias defendiam a idéia de que a diversidade cultural humana é condicionada por duas principais variáveis: o caráter biológico e o espaço geográfico. A primeira delas atribuía às diferenças genéticas dos povos a diversidade cultural observada. Desse modo, eram comuns, na época, as afirmações de que determinadas ‘raças’ possuíam capacidades específicas inatas, enquanto outras eram privadas dessas capacidades. A segunda teoria, por sua vez, considerava que as

especificidades culturais dos povos eram condicionadas por diferenças do ambiente físico, da geografia circundante. No entanto, nem o determinismo biológico nem o determinismo geográfico foram capazes de resolver o impasse de se compreender a unidade e a diversidade da espécie humana, uma vez que as diferenças entre os homens não podiam ser explicadas “[...] pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente”¹.

A primeira concepção de cultura como conceito científico, o qual é reconhecido, ainda hoje, como o primeiro conceito antropológico de cultura, foi formulado por Edward Burnett Tylor (1832-1917). Sintetizando o termo germânico *Kultur* e a palavra francesa *civilisation*, Tylor utilizou o vocábulo em inglês *Culture*, e assim o definiu: “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este o 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, 1999, p.25). O grande mérito de Tylor, considerado o fundador da antropologia britânica, foi a sua preocupação metodológica, a busca por elaborar um conceito de cultura que pudesse auxiliar a abordagem efetiva dos fatos culturais de um modo geral e sistemático. Segundo Cuche (1999), ele foi o primeiro a se dedicar ao estudo da cultura sob diferentes aspectos: materiais, simbólicos, corporais, entre outros, e em todos os tipos de grupos humanos.

No entanto, o conceito desenvolvido por Tylor sofreu, e ainda sofre, um grande número de críticas, não só formuladas por seus contemporâneos, como Franz Boas, mas também por grande parte dos estudiosos sobre cultura que o sucederam. A crítica principal tinha como ponto central uma certa reação às idéias defendidas pelas teorias evolucionistas da cultura, as quais estabeleciam, através da comparação entre as diferentes culturas, o lugar pertencente a cada uma delas na escala evolutiva, ficando, de um lado, as culturas primitivas e, de outro, as culturas mais avançadas. Era possível, então, como acreditavam os evolucionistas, cujo maior representante era Tylor, descobrir as leis universais de funcionamento das sociedades e culturas, além das leis e estágios gerais de evolução pelos quais as culturas primitivas passariam até chegar ao topo da escala, tornando-se uma cultura

¹ A partir do começo do século XX, muitos antropólogos, entre eles, Franz Boas, Wissler, Alfred Kroeber, Margareth Mead, Felix Keesing, Marshal Sahlins, refutaram essas teorias, demonstrando, através de exemplos colhidos na observação de diferentes grupos humanos, que é possível e comum existirem diferenças culturais muito grandes entre povos que habitam o mesmo ambiente físico, e que não existe correlação significativa entre as características genéticas dos diferentes grupos e o seu comportamento cultural (LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 116 p.).

‘civilizada’. Embora esse “todo mais complexo” de Tylor, para citar a expressão usada por Geertz (1978, p.14), tenha contribuído para a imensa confusão conceitual que se estabeleceu em seguida, não se pode negar que ele deu o pontapé inicial para que, com diferentes interesses e olhares, muitos buscassem o desenvolvimento de um conceito de cultura “mais limitado”, “mais especializado” e “teoricamente mais poderoso”, como também observa Geertz. Ainda que seus sucessores encontrassem um grande número de motivos para criticá-lo, não podiam ignorar a sua importância como ponto de partida para o desenvolvimento de suas idéias.

2.1.2 Diferentes visões, o mesmo problema

Entre Edward Tylor e os nossos dias, a idéia de cultura evoluiu significativamente, seguindo diferentes tendências e correntes epistemológicas, as quais buscavam compreender o que é a cultura e como ela age nas diferentes dimensões da existência humana. Muitos conceitos surgiram, alguns muito criticados, outros consagrados e tomados como referência para as reformulações subseqüentes². A partir daí, as discussões e debates surgidos, principalmente, no âmbito da antropologia, produziram um dos conceitos mais poderosos, traduzido por diferentes variantes do que se denomina “o conceito antropológico de cultura”, em oposição a definições produzidas no interior de outras áreas do conhecimento, como a psicanálise, a sociologia, a semiótica etc.

² Não citaremos, nesta breve reflexão, todos os diferentes momentos de discussão sobre o conceito de cultura, tarefa que foge ao escopo do nosso estudo. A partir do século XVIII, principalmente, muitas contribuições, de diferentes correntes do pensamento e de diferentes estudiosos, colaboraram para a construção do complexo arcabouço de idéias e princípios que cercam o termo hoje. Para aqueles que desejam aprofundar-se mais sobre o assunto, citaremos alguns nomes que, a nosso ver, contribuíram de forma decisiva para a evolução e compreensão do fenômeno da cultura: Burnett Taylor, Alfred Kroeber, Franz Boas, Emile Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl, Bronislaw Malinowski, Margareth Mead, Ruth Benedict, Claude Lévy-Strauss, Leslie White, Roger Bastide, Max Weber, Pierre Bourdieu, Roger Keesing, Clifford Geertz, entre outros. Assim como personalidades diferentes marcaram a evolução das idéias sobre o conceito, algumas áreas do conhecimento dedicaram-se com mais afinco a esta discussão, a exemplo da Etnologia, Antropologia e Sociologia, assim como diferentes escolas do pensamento: História Cultural, Evolucionismo, Difusionismo, Funcionalismo, Escola Cultural e Personalidade, Antropologia Cultural, Interacionismo, Aculturação (CUCHE, 1999; LARAIA, 1999).

De acordo com a tradição antropológica, a cultura é definida como a totalidade de características de um grupo social. Assim, a cultura de um grupo ou classe representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, o qual inclui os significados, os valores e idéias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material³. Esta concepção, considerada por muitos pensadores universalizante e totalizadora, que define o que é próprio de um determinado grupo em oposição a outros, foi, por vezes, duramente criticada, e ainda é nos dias de hoje de acordo com diferentes correntes do pensamento na contemporaneidade. No entanto, utilizamos anteriormente a qualificação de “conceito poderoso” porque, embora seja motivo constante de críticas, é a concepção amplamente disseminada no pensamento científico e acadêmico, assim como no pensamento da coletividade de uma maneira geral.

De acordo com Neiva (1997, p.133), por exemplo, a concepção antropológica tradicional de cultura se baseia num conceito amplo e vago, abrangente e defensor da humanidade legítima dos povos. A cultura, então, evidenciaria as características que definem grupos sociais contrastantes, permitindo a atitude de reconhecimento do outro:

[...] seria uma abstração idealizada, um traço essencialmente distintivo que separaria os seres humanos em suas identidades sociais e que discriminaria a humanidade do mundo natural. A cultura é, então, vista como uma regra imanente de integração social, cujo propósito primordial é distinguir o que é nosso em oposição ao que é alheio.

O autor critica, contundentemente, a idéia de cultura como “uma barreira invisível que confere a cada ator social uma identidade coletiva e preciosa, a ser mantida e defendida a todo custo” (NEIVA, 1997, p.133). Ele caracteriza este fato como um ‘equivoco irreparável’ pois a idéia de estabilidade cultural, de imunidade às mudanças, não funciona como instrumento teórico numa era globalizante, fustigada pela ansiedade e pela mudança. Através de substantivos e expressões como ‘ilusão’, ‘miragem’, ‘sonho da totalidade’ ‘diálogo de surdos’ o autor caracteriza a idéia de cultura disseminada pela tradição antropológica e tece a sua crítica, argumentando que a construção dessa idéia surgiu como

³ Vide Hell (1989); Santos (1994); Fennes; Hapgood (1997); Neiva (1997); Cuche (1999); Laraia (1999), entre outros.

alternativa metodológica para a descrição de grupos sociais contrastantes e para responder às questões raciais, biológicas e ambientais do comportamento humano. O dogma disciplinar que rege a noção de cultura repousa na distinção entre natureza e cultura, e na adoção de princípios e convenções que alteram o que é inato aos seres humanos. Neiva (1997, p.137) defende a idéia de que, para se chegar a uma noção efetiva de cultura, seria preciso mais do que uma simples descrição de costumes, crenças e instituições que caracterizam os diferentes grupos humanos: “O objetivo da investigação cultural seria entender o raciocínio que preside e que inspira atos à primeira vista sem sentido. Achar uma resposta que dê conta do raciocínio social no grupo estudado é um modo de conferir sentido ao que acontece”.

Mas não foi este um dos objetivos que fizeram as diferentes correntes e tendências antropológicas buscarem edificar uma idéia de cultura? A evolução histórica do pensamento antropológico, desde a idéia inicial influenciada pelo iluminismo na busca do ideal da humanidade, do que o homem *deve ser*, em detrimento do que *ele é*, mostra-nos que nem mesmo os antropólogos estavam satisfeitos com o caráter totalizador, abrangente e idealizador da idéia de cultura, como o próprio Eduardo Neiva admite. As sucessivas tentativas, a partir de Burnett Tylor, de se elaborar um conceito de cultura foram marcadas pela necessidade de eleição de um instrumento que, mais do que possibilitasse a observação e descrição de traços culturais de grupos humanos específicos, fosse “[...] mais limitado, mais especializado e, imagino, teoricamente mais poderoso para substituir o famoso ‘o todo mais complexo’[...]”, referindo-nos uma vez mais a Geertz (1978, p.14). Além disso, a observação feita por Neiva (1997) de que, apesar das críticas, o termo ‘cultura’ como conceito amplo e vago, continua a ser usado de forma maciça no meio acadêmico, nos meios de comunicação etc., só reforça o fato de que, embora tenha sofrido críticas ao longo de seu desenvolvimento, é a idéia de cultura desenvolvida no seio da antropologia que ensejou e enseja todo o pensamento a respeito da diversidade humana, principalmente na cena contemporânea. As críticas e queixas freqüentes com relação à eficácia da noção de cultura, como aponta o próprio autor, devem-se menos às contribuições do pensamento antropológico, do que à própria dimensão do significado da palavra cultura, posto que não é fácil resumir num conceito a idéia do que seja a complexidade humana.

Dentro da própria antropologia podemos identificar diferentes movimentos e esforços, muitas vezes contrastantes, no sentido de se erigir um conceito satisfatório de cultura. Este fato nos mostra que, embora o sentido universalizante e totalizador da idéia de cultura seja tomado como central no desenvolvimento do pensamento antropológico, alguns esforços buscaram contribuir para um deslocamento do foco original e uma conseqüente tentativa de renovação do conceito.

Uma das vertentes de discussão, por exemplo, que contribuiu para uma certa renovação da idéia de cultura surgiu a partir dos estudos sobre “aculturação”⁴. Principalmente no decorrer da década de 60, sobretudo com as contribuições do sociólogo e antropólogo Roger Bastide, os fenômenos culturais passaram a ser estudados considerando-se as diferentes configurações das relações sociais, que podem fornecer quadros de integração, de competição, de conflito etc. Ou seja, nas situações de aculturação, não se pode falar em culturas “puras”, ou unicamente “doadoras” ou “receptoras”, pois nenhuma cultura existe em ‘estado puro’, sem ter sofrido influências ou interferências ao longo de sua evolução. Os processos de aculturação, dessa forma, são um fenômeno universal, o qual apresenta graus e formas diversificados. Considerar, portanto, as relações interculturais e as situações de conflito em que elas se dão contribuiu para renovar a concepção de cultura como algo dinâmico; toda cultura, dessa forma, “[...] é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 1999, p. 137).

A cultura, a partir dos estudos sobre os processos de aculturação, passou a ser compreendida como um conjunto dinâmico e complexo, cujos elementos integradores provêm de fontes diversas no espaço e no tempo. Segundo Cuche (1999, p.140) “[...] não existem, conseqüentemente, de um lado as culturas ‘puras’ e de outro, as culturas ‘mestiças’. Todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas ‘mistas’, feitas de continuidades e descontinuidades”.

Um outro modo de olhar para a cultura, que não poderíamos deixar de mencionar por ser um dos estudos mais significativos dentre a vasta literatura sobre o

⁴ Termo que significa “[...] o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos” (CUCHE, 1999, p.115). Os estudos sobre aculturação, até o seu ponto alto de desenvolvimento, na década de 60, com Roger Bastide, tiveram a contribuição de importantes expoentes da pesquisa antropológica, entre eles: Melville J. Herskovits, Georges Balandier, Robert Redfield, Ralph Linton, H.G. Barnett.

assunto, é o trabalho desenvolvido por Clifford Geertz (1978), em *A Interpretação das Culturas*. Neste estudo, Geertz assume buscar um conceito de cultura mais limitado, mais especializado, que possa atender com mais especificidade às exigências científicas, isto é, seja “teoricamente mais poderoso”, em oposição ao que ele denomina o “todo mais complexo” que caracteriza as definições antropológicas tradicionais de cultura, como já havíamos feito referência em duas ocasiões anteriores. Em suas próprias palavras (1978, p.15):

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Geertz (1978), no desenvolvimento do seu trabalho, comenta alguns conceitos de cultura e crítica, principalmente, a confusão teórica que se criou em torno das discussões sobre o tema, sobretudo na antropologia. Discorre, igualmente, sobre o papel do antropólogo, que deve tentar situar-se no ambiente de observação, na comunidade ‘estranha’ – e assim poder estabelecer um diálogo com o outro. Quando se compreende a cultura do outro, o que antes era opacidade transforma-se em entendimento; o que era ‘estranho’ passa a ser compreensível dentro do quadro de referência que tomamos em consideração. Este é o ponto que o autor considera central, isto é, uma abordagem semiótica da cultura pode auxiliar o trabalho do pesquisador no sentido de fornecer o acesso necessário ao mundo conceitual no qual vivem os indivíduos de uma determinada realidade social. No entanto, como observa Geertz, ‘estar situado’, obter o acesso à teia de significados de uma determinada realidade social não significa ‘tornar-se nativo’ ou tentar copiá-los. O que caracteriza o empreendimento científico do antropólogo é a busca por estabelecer um diálogo com o outro, é conversar com ele, mas não como se falasse com estranhos.

Nesse sentido, para Geertz (1978, p.24), “[...] o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano”. Ele argumenta também que, especialmente sob este ponto de vista, o conceito semiótico de cultura se adapta muito bem:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...], a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

A interpretação desse sistema complexo e entrelaçado de signos seria a principal função do pesquisador, daquele que deseja “ler” a cultura do outro. Esta tarefa, no entanto, deve ser feita atentando-se sempre, com exatidão, para o fluxo do comportamento ou ação social, através do qual as formas culturais articulam-se. Elas também encontram articulação nos artefatos e nos vários estados de consciência, os quais marcam os seus significados através do papel que desempenham no contexto social. Os textos dos antropólogos seriam, eles mesmos, segundo Geertz, interpretações de segunda e terceira mão, pois somente um nativo pode fazer uma interpretação em primeira mão da sua própria cultura. Desse modo, o ponto central da abordagem semiótica da cultura, nas palavras de Geertz (1978, p.34-35), seria “[...] auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles”, não buscando compreender o discurso social bruto, ao qual o pesquisador tem apenas um acesso limitado, mas apenas a pequena parte dele que os informantes podem levá-lo a compreender. Ou seja, dentro de uma determinada especificidade complexa e sua circunstancialidade, “[...] poder pensar não apenas realista e concretamente ‘sobre’ eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente ‘com’ eles”.

Uma das principais forças da descrição ou concepção de cultura de Geertz é o fato de que, como intensamente argumenta ao longo de seu trabalho, a concebe como uma complexa teia de significados, os quais inscrevem-se e são inscritos no fluxo permanente da ação social, ou seja, ela não pode ser considerada como algo que existe de *per si*, como um fenômeno que exerce as suas “forças” independentemente do acontecimento. Ou seja, apartar a cultura do que acontece, “[...] do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia” (GEERTZ, 1978, p.28).

2.1.3 Ainda hoje, a cultura

A diversidade de opiniões e as constantes reformulações do conceito de cultura causaram, em diferentes momentos, certos pontos de tensão no desenvolvimento da ciência antropológica, forçando-a a buscar, constantemente, um redimensionamento ou revisão do seu próprio estatuto como ciência. Algumas vertentes do pensamento contemporâneo argumentam, inclusive, a favor de uma certa crise de paradigmas no interior desse campo de estudos. A tensão fundamental, de acordo com Pierre Sanchis (1999, p. 24), caracteriza-se por três atitudes fundamentais e igualmente distintas diante da resolução de um mesmo problema: a oposição entre ‘o Nós e o Outro’:

A primeira, de desqualificação tranqüila do Outro em referência ao valor reafirmado do próprio Eu. A segunda, de relato objetivo e frio das esquisitices do Outro. A terceira, de questionamento do EU e de seus padrões de compreensão do mundo, de valorização e de comportamento, em função da descoberta das diferenças apresentadas pelo Outro.

O próprio desenvolvimento da antropologia como ciência, assim como qualquer outro campo do pensamento humano, não pode ser considerado fora do contexto histórico que o fundamentou. Nesse sentido, era natural que sofresse crises internas em função da própria transformação do mundo à sua volta, das condições de encontro com o ‘Outro’ em diferentes momentos históricos. Na visão de Sanchis (1999, p.30-31), diante do rolo compressor da modernidade econômico-política e também ideológica, o objeto original da antropologia, as particularidades das ‘culturas primitivas’, desaparece progressivamente. As novas elites nacionais rejeitam, dessa forma, os parâmetros tradicionais da antropologia, uma vez que não querem ‘ser salvos’ de uma massificação civilizacional, mas participar da corrente da modernidade em nome da “Unidade da Humanidade”. Nesse sentido, o autor afirma que é a própria categoria fundante da antropologia que é ameaçada: a cultura, “[...] no que ela representa de permanência, de estabilidade, de totalização e transmissão sistemática da visão do mundo e do etos de um grupo social particular”.

Forçada, então, a abandonar o seu campo tradicional de atuação, a antropologia sofre uma espécie de ‘recuperação’, através da revisão de perspectivas, e volta-se para a sua

própria sociedade. Já não é mais o ‘Outro’ distante que ela vai buscar compreender, mas a própria diversidade que caracteriza as sociedades complexas e contemporâneas. Isso não significa, segundo Sanchis (1999, p.35), um abandono ou substituição dos seus paradigmas fundamentais, uma vez que elementos como ‘cultura’, ‘estrutura’, ‘identidade’ permanecem como partes integrantes do conjunto paradigmático, os quais, por serem ameaçados, são reformulados, no sentido de obedecerem ao fluxo de diversificação, dinamização e mudança. “O quase permanente articula-se ao ‘novo’ e ao ‘mutável’, num transitório bivalente, lastreado de continuidades, mas em perpétua transformação”.

A antropologia contemporânea, dessa forma, ao integrar-se às exigências, necessidades e características do mundo à sua volta, vê-se na necessidade de promover uma mudança em seus conceitos e uma certa flexibilização de suas estruturas, até então enrijecidas pelas afirmações generalizantes. Sanchis (1999) destaca alguns aspectos, através dos quais torna-se mais evidente essa nova perspectiva de desenvolvimento da pesquisa antropológica: a) não se podem eleger, como unidade de análise, recortes estanques da realidade, sem considerar o conjunto mais amplo do qual esta unidade faz parte; b) as culturas não devem ser vistas como ‘ovos herméticos’, mas sistemas de intercomunicação em processo, inseridas nos amplos e profundos caudais de derivas universais que as transformam, como desenvolvimento, modernização, capitalismo, globalização etc.; c) qualquer processo de análise deve considerar que as culturas fragmentam-se e diversificam-se internamente; d) não existem sociedades idealmente homogêneas, pois são marcadas pelas ‘desigualdades’; e) o indivíduo, antes visto como parte indissociável da realidade social global e determinante, destaca-se como categoria importante de análise, em função da sua relação com o todo (sociedade, cultura, estrutura etc.); f) a cultura não deve ser vista como um mero conjunto de traços, sistema cognoscitivo, visão de mundo etc., mas como um processo intercomunicacional que sofre criação, desaparecimento, estruturação e desestruturação, num contínuo movimento de diversificação e mudança; g) assim como a cultura, a identidade social não é fixa e imutável, mas ‘faz-se e desfaz-se constantemente’; e, por último, h) as sociedades e, conseqüentemente, os seus sistemas culturais são atravessados por tensões e conflitos, os quais possuem caráter universal (como sexo, gênero, idade), assim como aqueles advindos da própria hierarquia e estratificação social (ricos e pobres, fortes e fracos, líderes e ‘povo’ etc.).

Os aspectos ressaltados por Sanchis , de maneira geral, integram um novo conjunto de princípios e atitudes para a compreensão das diferentes realidades sociais e suas relações entre si, não só no âmbito restrito da antropologia, que tem sido por ora o nosso principal enfoque, mas também em outras áreas do conhecimento, sobretudo dentro das ciências sociais. O que era estaticidade, rege-se pela dinâmica, o homogêneo, hermético e imutável, cede lugar ao múltiplo, aberto e mutável, numa tentativa de acompanhar o fluxo, cada vez mais rápido, de mudanças, estruturação e desestruturação pelo qual vem passando o nosso mundo.

A reflexão de Sanchis, na verdade, resume um sentimento e uma percepção gerais sobre a necessidade de se rever os princípios e idéias reveladores da cultura em face do novo mundo à nossa volta, sobretudo por aqueles que vivenciaram mais de perto a evolução das idéias nesse campo e que muito contribuíram para a sua edificação, sobretudo no interior da antropologia.

Nesse momento, gostaríamos de retornar a Clifford Geertz, mas um Geertz posterior àquele que produziu, como já nos referimos anteriormente, uma das obras mais representativas sobre o estudo da cultura: *A interpretação das culturas*. Em trabalhos posteriores, Geertz reafirma a sua busca em rever, reinterpretar os seus próprios conceitos e observa que o impacto das suas idéias, em considerar a cultura como um processo simbólico, já não assusta tanto quanto à época do seu surgimento, há quase trinta anos.⁵ Na sua opinião, as ciências sociais, de uma maneira geral, influenciadas por pensadores do século XX, estão-se tornando cada vez mais pluralistas – qualquer proposta de uma “teoria geral” sobre qualquer aspecto social parece-lhe cada vez mais vazia. A antropologia, sobretudo nas discussões sobre a cultura, também tem acompanhado o movimento frenético do pensamento contemporâneo, buscando redimensionar o seu próprio campo de atuação. Mas, de acordo com Geertz (2001, p.28), isso não significa que se esteja estilhaçando, perdendo a sua unidade ou identidade própria, como alardeiam alguns. Para ele, “[...] unidade, identidade e consenso nunca existiram e a idéia de que existiam é o tipo de crença folclórica a que sobretudo os antropólogos deveriam opor resistência”.

Na visão de Geertz, considerando o seu próprio trabalho e a auto-imposição de abrir caminhos e continuar a “dizer B, além de A”, o estudo interpretativo da cultura traduz

⁵ Geertz (1997); (2001).

um esforço para a aceitação da diversidade “[...] entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las”.(GEERTZ, 1997, p.29). Mais ainda:

Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que auto-congratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente re-ensinar esta verdade fugaz. (GEERTZ, 1997, p.30).

Assim como os trabalhos de Clifford Geertz e de outros estudiosos sobre a cultura, podemos conferir, no pensamento contemporâneo e fora do âmbito específico da antropologia, diferentes iniciativas no sentido de reavaliar ou redimensionar a idéia de cultura e as questões a ela relacionadas. Como exemplo, podemos citar uma linha de argumentos cujo foco principal são as relações sociais e suas implicações. Estamos referindo-nos a uma certa redescoberta da cultura sob o ponto de vista da organização social e seu funcionamento. Este tipo de discussão tem sido bastante fértil, na última década, devido a um certo retorno às idéias difundidas pela sociologia clássica, que atribuía à vida em sociedade a explicação dos fenômenos humanos, dentre eles a cultura.

Num trabalho intitulado *A redescoberta da cultura*⁶, Simon Schwartzman nos apresenta uma descrição de cultura como um fenômeno sociológico, que pode ser compreendido a partir do conjunto de conceitos e elementos que caracterizam a vida em sociedade⁷, numa espécie de retomada das idéias da sociologia clássica, a qual supunha que todos os fenômenos humanos podiam ser explicados a partir da organização social e da interação entre os indivíduos na sua vida familiar, na divisão do trabalho e na ocupação e defesa do espaço e território.

⁶ Schwartzman (1997).

⁷ A teoria sociológica da cultura defendida por Simon Schwartzman baseia-se nas idéias de Michel Thompson, Richard Ellis e Aaron Wildawski, autores do trabalho *Cultural Theory*, publicado pela Westview Press, 1990.

O termo ‘redescoberta’ tem a sua motivação no fato de que as teorias culturalistas, segundo o autor, assim como a herança dos clássicos, tornaram-se insuficientes para a compreensão de alguns dos fenômenos mais importantes do mundo contemporâneo, tanto na economia e na política, como na vida social de uma maneira geral. As respostas comuns a problemas específicos, como as diferenças de participação política, mobilização social e aderência aos valores comuns entre diferentes grupos e sociedades não mais podem ter como resposta satisfatória a questão da raça ou respostas estritamente sociológicas, ou, ainda, como afirma Schwartzman (1997, p.46-47), “[...] o caminho pantanoso da cultura”. É necessário que, como afirma o autor, a cultura possa ser compreendida a partir de algo inteligível, “[...] de um conjunto claro, explícito e simples de conceitos referidos às condições de vida em sociedade e com grande poder de explicação”. Desse modo, de acordo com a teoria proposta, os valores e crenças dos membros de uma determinada realidade social, compartilhados na vida cotidiana, são as suas “orientações culturais”, que também mantêm relações entre si. A cultura, sob esse ponto de vista,

[...] é um modo de vida (way of life) que integra, de forma viável, orientações culturais e relações sociais. Essa viabilidade depende da coerência entre as orientações culturais e as formas de interação social, o que depende, por sua vez, da estrutura social da qual os indivíduos participam. (SCHWARTZMAN, 1997, p.47).

Segundo o autor, no entanto, a força da teoria sociológica da cultura não está nessas definições, mas na forma de permitir compreender-se a estrutura social na qual os modos de vida se acomodam e se apóiam. A estrutura social, sob esse ponto de vista, “[...] seria formada por duas variáveis básicas: a intensidade das relações de solidariedade entre os indivíduos (a força do grupo, ou da comunidade) e o contexto mais ou menos estratificado, as estruturas de diferenciação, autoridade e hierarquia em que os grupos e indivíduos se inserem (a intensidade da **grade** ou hierarquia)” (SCHWARTZMAN, 1997, p.47). A partir destas variáveis surge, então uma tipologia bastante simples, que representaria diferentes modos de vida: culturas igualitárias, fatalistas, individualistas e hierárquicas⁸.

⁸ No *igualitarismo*, que é característico de grupos coesos, todos controlam as ações de cada um e não existem pressões externas significativas. Atitudes novas não são permitidas, a não ser por um longo processo de negociação grupal, assim como não são permitidos conflitos e divergências, os quais podem ser interpretados

Schwartzman (1997) afirma que é possível discutir a abrangência descritiva desses ‘modos de vida’ no sentido de demonstrar a sua aplicação nas diferentes situações do convívio social, o que seria uma tentativa de substituir com sucesso a infinidade de explicações culturais produzidas pela antropologia e pela literatura de uma maneira geral. O autor apresenta dois principais argumentos a favor dessa teoria. O primeiro deles relaciona-se ao fato de que os ‘modos de vida’ não são considerados “no vazio”, mas situados de forma causal e funcional em estruturas sociais, mesmo que estas sejam definidas de forma muito simples. Decorre disso o fato de que nem todos os “modos de vida” são compatíveis com todas as estruturas sociais. O segundo diz respeito ao fato de que, em qualquer sociedade, os indivíduos se vinculam a grupos e grades de maneiras distintas, desenvolvendo suas próprias perspectivas e valores sobre o funcionamento da estrutura social e combatendo aqueles ‘modos de vida’ que lhes são estranhos. Schwartzman (1997) conclui que esses ‘modos de vida’, na verdade, são estratégias de organização e ação social, as quais podem ser adotadas ou não pelos indivíduos, a depender do contexto e situação em que vivem.

Além dos dois principais argumentos referidos, Schwartzman (1997) ressalta que a teoria tem demonstrado a sua relevância e força explicativa pelo interesse que tem despertado em inúmeros estudiosos, os quais a têm aplicado a diferentes situações nos últimos anos, cujos resultados mostraram-se bastante sugestivos. O próprio autor especula se essa tipologia poderia nos auxiliar a compreender os problemas relativos à implantação de uma cultura letrada e uma cultura universitária no Brasil⁹.

como traição ao grupo. O *fatalismo* é o extremo oposto do igualitarismo, e caracteriza o grupo que é débil, no qual as estruturas de poder e autoridade são poderosas e onipresentes. O indivíduo não é dono do seu destino e sofre constantemente a ação e o poder do sistema no qual está inserido. No *individualismo*, as pessoas são livres para agir, pois não sofrem pressões dos grupos e das hierarquias. *O mundo não está dado, não existem preceitos rígidos, tudo está por construir e depende do esforço de cada um.* E, finalmente, nas *culturas hierárquicas*, os indivíduos são amarrados a grupos e estes, por sua vez, são amarrados a sistemas de dominação e autoridade bem definidos, nos quais cada um tem o seu papel e o seu lugar na estrutura. *Não existe igualdade social, nem no sentido individualista, que pensa que pode fazer o que quer, nem no igualitário, que não admite que outros possam ser diferentes dele.* Para maiores detalhes sobre cada um destes “modos de vida”, vide Schwartzman (1997).

⁹ Não entraremos em detalhe quanto à análise que Schwartzman faz das duas situações culturais no contexto brasileiro, mas, apenas a título de esclarecimento, faremos algumas observações quanto a uma das aplicações. No primeiro caso, a teoria sociológica da cultura foi aplicada à implantação da cultura letrada no País. Segundo a análise do autor, as dificuldades de universalização de uma cultura letrada no Brasil deve-se ao predomínio da cultura fatalista nas relações entre grande parte da população e as estruturas políticas e institucionais de prestígio e de poder, cujas ações são vistas como inalcançáveis, “coisa de branco”. De acordo com Schwartzman (1997, p.52), “[...] o que essa análise nos ensina em relação à educação básica é que, nas

Schwartzman (1997), com base em suas análises preliminares das culturas em questão, afirma a relevância da teoria por esta possibilitar a reflexão clara e objetiva sobre questões que, segundo ele, são comumente obscurecidas pelas correntes culturalistas e qualitativistas das ciências sociais hoje. Ele próprio admite, no entanto, que a tipologia proposta pela teoria apresenta-se demasiadamente simples para que possa dar conta dos múltiplos aspectos que caracterizam a complexidade da vida em sociedade. Por seu caráter abstrato e a-histórico, por exemplo, nem sempre é possível aplicá-la a culturas concretas e determinadas historicamente, além de não permitir que se possa compreender como se originam as estruturas sociais e como se processam as mudanças no interior destas, ou ainda, como se organizam as diferentes posições em um sistema de estratificação social.

No caso específico do Brasil, parece-nos que a teoria e o seu quadro tipológico nem sempre podem dar conta, ou, pelo menos, estabelecer uma análise objetiva e coerente da complexa realidade social e cultural que o caracteriza, por mais reduzido que seja o recorte que se tome para análise. No caso, por exemplo, da educação no Brasil, seria preciso mais do que a explicação de um certo predomínio da ‘cultura fatalista’ para dar conta das diferentes realidades educacionais dentro do próprio país, dos momentos históricos nos quais estão inseridas, além dos movimentos de estagnação e mudança que determinam as características de cada uma delas.

O nosso objetivo, ao fazer referência à teoria sociológica da cultura é demonstrar que as discussões sobre a cultura, longe de se arrefecerem diante do turbilhão de idéias e contra-ataques surgidos a partir, sobretudo, da segunda metade do século XX, estão cada vez mais vivas, não só no seio da disciplina que a edificou, a antropologia, mas em diferentes campos do conhecimento. Assim como a iniciativa apresentada no âmbito da sociologia, outras têm surgido no âmbito de áreas como a psicanálise, a literatura, a semiótica etc. No entanto, ao lado de uma certa busca contemporânea em se re-descobrir e re-discutir a cultura, há um movimento inverso, em algumas teorias, sobretudo influenciadas pelo advento da globalização, em deslocar a cultura para um espaço secundário, desmitificá-la.¹⁰

sociedades modernas, seu desenvolvimento depende de uma combinação adequada de envolvimento comunitário, espaço para a iniciativa e a motivação pragmática e individualista, e da presença do Estado e da hierarquia no estabelecimento de padrões, distribuição de estímulos e correções de distorções”.

¹⁰ Retomaremos essa idéia, com mais vagar, no item 2.3 deste capítulo.

Por ora, o que é importante ressaltarmos, e temos insistido nisso, é que, independente da área de estudo ou interesse particular, a idéia de cultura e, conseqüentemente, a busca por conceitos mais limitados, cientificamente mais poderosos, têm sido um dos campos mais férteis de reflexão na evolução do pensamento humano, preocupação que se estende da Antigüidade clássica até os dias de hoje. Se, por um lado, muitos atribuem à noção de cultura e toda a teia que se construiu em volta dela, a confusão conceitual e o terreno escorregadio que se criou sobre o tema, por outro, não se pode negar que a compreensão do fenômeno humano, em toda a sua diversidade, qualquer que seja o ponto de vista a partir do qual olhamos, não pode ser despreendido dessa dimensão de significados e de suas relações dentro da vida em sociedade, quer a chamemos de cultura ou utilizemos qualquer outro termo, entre tantos que estão na moda.

2.1.4 Um olhar sobre a cultura

Ao percorrermos este breve caminho, e ao fim dele, ficamos com a sensação de que algo nos faltou, algo ficou sem ser dito ou explicado, a teia não se fechou ou apresenta uma trama esparsa. Talvez tenha sido esse o sentimento que moveu e tem movido aqueles que se ocuparam em falar da cultura ou tentar compreendê-la. O que fica claro para nós, no entanto, é que esse pequeno arco do tempo que tentamos construir denota que a idéia de cultura e suas implicações para a compreensão do ‘estar no mundo’ do homem foi, e continua a ser, ainda que em tempos de fragmentação, desconstrução e reestruturações constantes, uma das principais preocupações do pensamento humano.

Se déssemos continuidade a essa linha de discussão, poderíamos gastar páginas e páginas apresentando e descrevendo um sem número de idéias e conceitos sobre cultura, visto que muitas são as vertentes epistemológicas e variados são os caminhos no interior de cada uma delas. Apenas pretendemos, neste breve apanhado, dar uma pequena amostra de algumas concepções sobre cultura, para podermos dar início à nossa tarefa de elaboração deste estudo.

A partir desta pequena exposição, e complementando-a, gostaríamos de ressaltar que cada um dos diferentes conceitos de cultura, com suas distintas nuances, é igualmente

válido ou passível de consideração. Ou seja, cada um deles valoriza aspectos variados dentro da idéia de cultura, os quais funcionam como peças complementares de uma mesma engrenagem.

A questão que se impõe não é definir/escolher que tipo de conceito ou definição de cultura melhor se adapta aos nossos objetivos, já que podemos optar por um dos diferentes caminhos a partir da encruzilhada, mas edificar um arcabouço teórico-metodológico que possa servir de instrumento para uma discussão maior sobre um ensino/aprendizagem de línguas que seja culturalmente sensível aos participantes do processo, e para a reflexão sobre a sua relevância. Não é o conceito que modela a prática, ao contrário, é o fazer e desfazer, é a busca por instrumentos, materiais e modos de agir em sala de aula que nos auxiliam a montar o quebra-cabeça conceitual que servirá de esteio para a nossa pesquisa.

Não é do nosso interesse, portanto, avaliar qualitativamente este ou aquele conceito, nem definir 'aquele' que melhor se adapta aos nossos propósitos, mas buscar identificar as diferentes peças que, em harmonia, possam formar um conjunto coerente e funcional de princípios reveladores da cultura. Dessa forma, este conjunto de referência que apresentamos a seguir, não tem a pretensão de funcionar como um bloco acabado de concepções sobre a cultura, mas somente destacar alguns princípios norteadores para a consecução de nossa tarefa.

A **cultura**, segundo nosso ponto de vista:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais

- entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas.

2.2 A AÇÃO DA CULTURA

2.2.1 Os modos de ação da cultura

A partir do conjunto de princípios reveladores da cultura que elegemos como orientação para o nosso estudo, podemos identificar os diferentes modos em que a cultura torna-se presente na vida dos indivíduos e no desenvolvimento das sociedades. Os modos de ação da cultura são marcados, por um lado, pelos princípios que a fundamentam, enquanto dimensão da vida humana: o seu dinamismo e capacidade auto-estruturante, que a faz renovar-se e transformar-se no tempo e no espaço; a sua heterogeneidade e complexidade, pois engloba um intrincado feixe de significados que representam as ações, produtos e idéias de um grupo social; e o seu caráter histórico, que a inscreve em determinado espaço e momento de vida específicos.

Por outro lado, a cultura não existe como realidade autônoma, entidade independente e auto-suficiente, mas constrói-se e atua dentro de uma realidade social dinâmica que lhe serve de ambiente. Diferentemente do que destacamos quanto ao caráter histórico da cultura, o qual a localiza temporalmente e espacialmente, referimo-nos a um “olhar de dentro” ou “para dentro”. É a vida em sociedade, portanto, e o que acontece entre os diferentes elementos que conformam essa realidade social, em suas relações de poder e conflito, aproximação e afastamento, construção e desconstrução, evasão e permanência, construídas no dia-a dia, no ser-estar no mundo, que moldam a cultura, e não uma imposição que age de forma contrária, de uma superestrutura para dentro, atuando sobre homens e coisas, como acreditaram muitos.

Laraia (1999), um dos estudiosos que se ocupou, conforme vimos anteriormente, de discutir a evolução do conceito de cultura de acordo com diferentes correntes do pensamento antropológico, apresenta-nos alguns modos pelos quais a cultura age na vida do homem; o homem que, nas palavras de Geertz (1978), “[...] é um ser biologicamente preparado para viver mil vidas”.

A primeira dimensão sobre a qual atua a cultura seria o modo pelo qual os homens vêem o mundo, ‘enxergam’ a realidade que os circunda. A cultura seria, então, uma espécie de lente, através da qual o homem constrói as suas imagens, físicas e mentais. Culturas diferentes pressupõem modos diferentes de se ver o mundo, o que, muitas vezes, pode desencadear choque e conflito, como podemos constatar em diferentes momentos da nossa história.

O conflito, geralmente, toma lugar quando o “filtro” cultural atua como única visão de mundo possível, fazendo com que os participantes de um mesmo grupo cultural rejeitem ou depreciem aquilo que não faz parte de suas realidades, de seus padrões socialmente convencionados. Essa posição, levada ao extremo, reforça uma tendência ao etnocentrismo, na qual os indivíduos consideram o seu modo de vida como o mais correto e natural, em detrimento de outros. O modo de “ver” o mundo, a “lente cultural”, condiciona as ações e pensamentos dos indivíduos, assim como o modo de inserir-se no mundo através da língua, e os opõe a outras visões possíveis, a outros modos de enxergar a realidade. Este fato, no entanto, só se torna perceptível quando somos confrontados com o outro, com o diferente.

À parte das relações extragrupais, também no interior de cada grupo social convivem, de maneira mais ou menos harmônica, diferentes maneiras de se ver a realidade. Essas diferenças são marcadas por características individuais, pela posição social do indivíduo no grupo, pela profissão, pela religião que adotam, pela ideologia política etc. Ainda neste capítulo, retornaremos a essa questão quando discutirmos os diferentes modos pelos quais os indivíduos constroem a sua identidade cultural.

Também a cultura pode interferir no plano biológico do homem, decidindo, por vezes, até pela sobrevivência ou desaparecimento do indivíduo ou de seu grupo. Ele cita o exemplo da apatia, que, ao contrário do etnocentrismo, leva os indivíduos a perderem a crença nas suas próprias instituições e valores e, conseqüentemente, enfraquecerem a

motivação que os mantém unidos. Muitas situações de apatia estão presentes na nossa história, sobretudo dentro dos grupos que sofreram opressão de outros povos e tiveram a sua cultura subjugada. No Brasil, por exemplo, podemos destacar a situação dos negros africanos que chegaram aqui escravizados e que morriam de um mal chamado de “banzo”, uma espécie de tristeza profunda que os abatia até à morte. Considerando-se a população indígena, esse fato ainda é mais marcante. De acordo com Laraia (1999), grande parte da população da tribo Kaingang, de São Paulo, foi dizimada pela apatia que os abateu após o contato com o homem branco. E assim como os Kaingang, muitos outros povos indígenas desapareceram pelo mesmo motivo.

Além da apatia, a ação da cultura no plano biológico pode também desencadear uma infinidade de crenças que podem levar à morte, assim como uma variedade de doenças psicossomáticas. Entre as populações indígenas, por exemplo, é comum os indivíduos acreditarem em feitiçaria ou na visão de espíritos que os convidam para a morte – o que, na maioria das vezes, acontece após a “visão” ou a realização do feitiço. Aqui no Brasil, por sua vez, faz parte da crença popular não se poder misturar certos alimentos como manga e leite, ou, no plano do comportamento, não se lavar a cabeça quando a mulher está no período de regras. Não raras vezes, sobretudo nos grupos de baixa renda e pouca educação, ocorrem doenças, sintomas e indisposições decorrentes dessas crenças. A ação da cultura, nesse sentido, está presente no modo como os indivíduos cuidam do seu corpo, alimentam-se, fazem suas necessidades fisiológicas e criam situações que vão da cura de doenças até à indução da morte.

Um outro aspecto da ação da cultura refere-se ao fato de que os indivíduos participam diferentemente de suas culturas, ou seja, a sua atuação é sempre limitada ou compartimentada, seja em sociedades complexas ou nas sociedades simples. Essa participação diferenciada é caracterizada pela impossibilidade de o indivíduo comungar de todos os elementos da sua cultura, a qual, por si só, já constitui uma dimensão extremamente heterogênea, formada por diferentes aspectos que se entrelaçam e entrecruzam de maneira bastante complexa. As limitações, no entanto, às quais os indivíduos estão sujeitos, possuem diferentes ordens, que vão desde as limitações de sexo e faixa etária, até a impossibilidade de acesso a certos elementos culturais pela ignorância.

É comum, por exemplo, em muitas sociedades, as mulheres sofrerem restrições na participação de alguns aspectos da sua cultura, a qual é permitida aos homens, sem restrições. De acordo com Laraia (1999), é o caso, por exemplo, de grande parte da vida ritual das tribos do Xingu, a qual é interdita às mulheres, que podem sofrer graves sanções quando infringem essas leis. Também na sociedade brasileira, de uma maneira geral, certos aspectos da cultura não são comumente partilhados pelas mulheres, como o uso de algumas expressões consideradas impróprias, o acesso aos jogos “ditos” masculinos como o futebol, a realização de atividades profissionais ligadas à construção etc. Nos países de cultura islâmica, por exemplo, as limitações impostas às mulheres são muito mais agressivas, as quais praticamente vivem num mundo à parte dos homens, tal é o grau de segregação que sofrem, em diferentes níveis. No entanto, esse tipo de imposição é considerado natural para os membros do mesmo grupo. As limitações quanto à faixa etária dos indivíduos são mais comuns e facilmente compreensíveis, pois uma criança ou adolescente não pode ter acesso às atividades desempenhadas por um adulto, as quais exigem graus diferentes de conhecimento, amadurecimento etc. Também dentro de uma determinada realidade cultural, os indivíduos possuem diferentes formas de acesso a depender da forma como está inserido no grupo. Um indivíduo analfabeto, por exemplo, não poderá ter acesso a elementos da sua cultura que exigem o conhecimento da escrita, assim como, inversamente, um indivíduo de uma classe social mais privilegiada não partilhará de certos fatos culturais próprios das classes sociais mais baixas, dos bairros de periferia etc. Em certos rituais das festas populares de Salvador, por exemplo, somente os indivíduos de menor poder aquisitivo participam, e aqueles que, de certa forma, identificam-se com os movimentos e manifestações populares. Este fato, no entanto, caracteriza uma mudança cultural, uma vez que, há algumas décadas, essas festas populares mobilizavam todas as classes sociais, sem distinção.

Assim como as questões de classe, também outros modos inserção social condicionam o modo como os indivíduos partilham da sua cultura, como a profissão, a crença religiosa, o grau de formação, a filiação política etc. O que é importante ressaltar, no entanto, é que os indivíduos, mesmo que de maneiras diferentes, conseguem dominar uma grande parte dos aspectos e características culturais do seu grupo, o que assegura e

legítima o seu vínculo, articulando-o com os demais membros da sociedade (LARAIA,1999).

Toda cultura particular, por sua vez, também possui uma lógica própria, que só pode mesmo ser interpretada pelos membros que a compartilham e de acordo com o próprio sistema simbólico que a constitui, como ressaltou Geertz (1973). Para quem ‘olha de fora’, determinado aspecto de uma cultura pode parecer irracional ou ilógico, e temos exemplos exaustivos na história da humanidade dos problemas e choques causados quando se tenta transferir a lógica de um sistema cultural para outro. Para Laraia (1999, p.90), “[...] a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence”. Cada cultura, dessa forma, possui um modo particular de organizar o mundo à sua volta, o qual difere de outras culturas. Conseqüentemente, não há culturas mais lógicas, nem mais coerentes, apenas diferentes. Reconhecer essas diferenças tem sido uma das necessidades mais prementes no mundo contemporâneo, e tem motivado muitas discussões, dentro e fora do âmbito acadêmico.

As culturas particulares também são sistemas em constante mudança, e não blocos monolíticos de aspectos que se perpetuam através do tempo e do espaço. Este talvez seja um dos modos de ação da cultura que mais revela o seu caráter “vivo”, flexível e sujeito às modificações e adaptações sofridas pelas sociedades.

Há pouco falávamos de certas restrições impostas às mulheres no acesso a determinados elementos da sua cultura, em comparação com os homens, e falamos de alguns exemplos ainda presentes nas sociedades atuais. Se pensarmos, no entanto, no Brasil de um século atrás e no Brasil de hoje, muita coisa mudou e, com isso, o sistema cultural que caracteriza a nossa sociedade. Hoje, vemos as mulheres ocuparem as mais diferentes posições na comunidade, as quais vão de uma simples operadora de máquinas à presidência de uma multinacional, posições antes exclusivas dos homens. Também a visão da mulher como um ser frágil, dependente e sujeita às vontades dos homens enfraqueceu-se em nossa cultura, dando lugar às metáforas da ‘super-mulher’, ‘mulher-macho’ etc. A mulher brasileira hoje é a que trabalha, tem uma profissão definida e, não raro, assume o lugar do homem na função de chefe da casa.

O contínuo processo de modificação ao qual as diferentes culturas estão sujeitas, produz uma certa reorganização constante do sistema cultural como um todo, o qual

adapta-se para incorporar as mudanças sem que haja uma quebra do equilíbrio do sistema. As mudanças culturais, por sua vez, podem ser decorrentes de fatores internos ou externos. A interna é resultante da própria dinâmica de funcionamento do sistema cultural e a externa advém do contato de uma cultura particular com outra cultura, ou culturas. De acordo com Laraia (1999), as mudanças internas tendem a ocorrer de maneira mais lenta, às vezes de forma quase imperceptível para os membros que partilham um mesmo sistema cultural. Seu ritmo de evolução e mudança, no entanto, varia de cultura para cultura e pode estar sujeito a alterações produzidas por eventos históricos, catástrofes etc. O segundo tipo de mudança, decorrente do contato com outras culturas, pode ocorrer de maneira mais rápida ou brusca, a depender da situação. Um exemplo de mudança brusca foi a que ocorreu, por exemplo, com as populações indígenas brasileiras, as quais, através do contato com a cultura “branca”, tiveram tão alto grau de alteração dos seus padrões culturais que quase desapareceram por completo. Mas nem sempre a mudança que se processa pelo contato com outras culturas se dá de maneira traumática, e os fatores externos têm sido os principais causadores da alteração dos diferentes sistemas culturais e também são os mais estudados¹¹. No entanto, é importante ressaltarmos que qualquer que seja a motivação, quer pela ação de fatores internos ou externos, qualquer processo de mudança envolve negociação, conflito e, geralmente, a convivência e embate de aspectos, às vezes, diametralmente opostos: tendências conservadoras x inovadoras, padrões reais de comportamento x padrões ideais etc.

2.2.2 Da antropologia à linguagem

Dentro dos modos de ação da cultura, talvez um dos que mais tenha ocupado o pensamento de estudiosos, em diferentes áreas do conhecimento, e hoje, mais especificamente, nas diferentes vertentes teóricas da educação, seja a sua relação com a linguagem. Nós vimos anteriormente que foi no seio da antropologia que a idéia de cultura tomou corpo, e com ela mantém forte ligação, mesmo nos dias atuais, quando diferentes campos do saber arvoram-se em discutir questões culturais e preocupam-se com uma certa renovação ou revitalização do conceito de cultura. Foi também no âmbito da antropologia

¹¹ Vide nota anterior, neste Capítulo, a qual apresenta o conceito do fenômeno de *aculturação*.

que surgiram as primeiras tentativas de se estabelecer, de forma coerente e sistemática, a relação entre cultura e linguagem e as conseqüências dessa relação para uma compreensão maior do homem e do modo como ele vive em sociedade.

A relação entre linguagem e pensamento e o modo como os homens utilizam a linguagem está presente no pensamento humano desde a Antiguidade clássica. No entanto, embora essa discussão não fosse nova, foi a partir de estudos e reflexões desenvolvidos por antropólogos, na busca pela compreensão das diferentes culturas e o modo como são organizadas, que a linguagem assumiu um lugar de destaque como dimensão fundamental da vida humana, instância estruturante do homem como sujeito social e cultural, independente do ponto de vista a partir do qual a olhamos.

De formas diferentes e de acordo com a idéia de cultura que defendiam, antropólogos como Franz Boas, Edward Sapir e Claude Lévi-Strauss foram alguns dos que, partindo dos interesses da antropologia e da etnologia, estabeleceram, de forma mais explícita, a relação linguagem-cultura.

Franz Boas (1858-1942), considerado o inventor da etnografia, pois foi o primeiro antropólogo a fazer pesquisas através da observação direta *in situ*, dedicou-se, em toda a sua obra, a estudar a diferença, que acreditava ser de ordem cultural e não racial. Boas deixou de lado o conceito de raça para explicar o comportamento humano e assumiu como objetivo principal do seu trabalho estudar “as culturas” e não “a Cultura”. Ele refutou, de forma contundente, o comparatismo dos evolucionistas e suas leis universais de funcionamento das sociedades, assim como as teses difusionistas da cultura e suas construções históricas. Ao contrário, criticou qualquer teoria que objetivasse encontrar explicações generalizadas a respeito de tudo, uma vez que, para ele, qualquer afirmação que não fosse demonstrada empiricamente, através da observação direta e detalhada, seria mera especulação. Também foi Boas quem primeiro introduziu, no campo da antropologia, a concepção de relativismo cultural, que, para ele, era mais do que uma idéia, mas um princípio metodológico. Ao estudar uma cultura em particular, Boas considerava o fato de estar diante de um sistema complexo, singular e único, o qual só poderia ser estudado considerando-se os fatos dentro do seu contexto cultural específico, sem a preocupação de compará-lo com outros sistemas culturais (CUCHE, 1999).

Segundo Duranti (1997), Franz Boas foi um dos principais fundadores da antropologia americana e foi o estudioso que mais defendeu, na teoria e na prática, uma visão holística da antropologia, a qual incluía, no seu campo de estudo, outras áreas de conhecimento como a lingüística, a arqueologia etc. De acordo com essa visão, uma das contribuições mais importantes de Franz Boas para a antropologia cultural e, mais tarde, para o desenvolvimento da antropologia lingüística, foi o destaque que atribuiu, na sua obra, à relação entre cultura e linguagem. Ele defendia a idéia de que não era possível a compreensão de uma cultura em particular sem o conhecimento da sua língua, assunção que deveria servir de base para qualquer estudo, fosse de natureza teórica ou prática.

A partir do seu interesse pelas línguas indígenas americanas e dos estudos que desenvolveu sobre essas línguas, Boas influenciou toda uma geração de discípulos, entre eles figuras como Edward Sapir e Alfred Kroeber. De acordo com Duranti (1997), a visão de Boas da linguagem como condição necessária para a compreensão do pensamento humano e, conseqüentemente, da cultura humana, tornou-se a principal tese da escola que se desenvolveu na primeira metade do século XX, a Antropologia Cultural Americana. A conseqüência metodológica dessa perspectiva defendida por Boas, do papel exercido pela linguagem na cultura, era a possibilidade do estudo dos sistemas lingüísticos como ‘guias’ ou modos de compreensão dos sistemas culturais. Através dos estudos que desenvolveu e da experiência que obteve com o conhecimento das línguas indígenas americanas, Boas constatou que diferentes línguas se utilizam de diferentes modos de classificação do mundo e da experiência humana, e esse modo de classificação é sempre arbitrário. A sua observação serviu de argumento adicional em favor do relativismo cultural, a perspectiva de que cada cultura deve ser compreendida em seus próprios termos (DURANTI, p. 1997).

Franz Boas, na sua incessante busca de compreender a cultura através da sua relação com a linguagem, introduziu na âmbito da antropologia, até então uma ciência ocupada com a busca de uma teoria geral da cultura, mais do que uma idéia inovadora, todo um conjunto de princípios e um método de trabalho que abriria novas perspectivas nos estudos sobre a diversidade humana, além de criar as bases para o desenvolvimento de uma lingüística descritiva.

Contemporâneo de Franz Boas e também um dos seus mais fortes discípulos, Edward Sapir (1884-1939) foi outro pensador que teve importância fundamental para a

construção do conjunto de idéias sobre a relação cultura e linguagem. Como lingüista e antropólogo, Sapir contribuiu para a consolidação da área de estudo da antropologia lingüística, da qual foi um dos principais representantes¹². Assim como Franz Boas, e expandindo as suas idéias, Sapir voltou o seu interesse para as estruturas lingüísticas e o modo como cada linguagem representa um sistema completo e perfeito, o qual só pode mesmo ser compreendido dentro de sua própria lógica interna. Além disso, como Boas, ele considerava a linguagem um pré-requisito para o desenvolvimento da cultura, assim como a possibilidade de alguns sistemas lingüísticos serem mais “primitivos” ou “limitados” que outros, como ressalta Duranti (1997).

Para Sapir, a cultura é um sistema de comunicação, cujas significações são utilizadas por seus membros nas interações individuais. Essa visão interacionista da cultura é a base da sua teoria sobre a relação língua/cultura, a qual foi depois retomada nos estudos desenvolvidos pelos chamados interacionistas, que sistematizaram as idéias de Sapir, e também pela corrente que se desenvolveu nos Estados Unidos, na década de 50, chamada antropologia da comunicação.

Sapir foi um dos maiores defensores da idéia de que o modo como nós pensamos e organizamos o mundo à nossa volta é influenciado pela linguagem que utilizamos. Essa posição foi reforçada mais tarde por Benjamim Lee Whorf (1897-1941), cuja contribuição maior para a teoria lingüística centrava-se na relação entre linguagem e “visão de mundo” (*worldview*), posição que se tornou conhecida como o “princípio da relatividade lingüística”.

O princípio da relatividade lingüística, que esteve na base das idéias desenvolvidas pela corrente estruturalista americana através de Boas, Sapir e, mais tarde, Whorf, teve a sua origem entre os séculos XVIII e XIX, com as contribuições de estudiosos alemães como Johann Herder e Wilhelm von Humboldt. Segundo Kramsch (1998), esses estudiosos foram os precursores da idéia de que diferentes pessoas falam diferentemente

¹² Sapir foi o fundador da corrente antropológica do estruturalismo americano, a qual teve como precursor Franz Boas. As suas idéias se opunham ao estruturalismo de Leonard Bloomfield, mentor de outra corrente que se desenvolveu no século XX e que teve muitos seguidores. Segundo Bloomfield, cabe à lingüística o estudo dos aspectos materiais e observáveis das línguas e não o seu significado, a motivação do seu uso ou a sua relação com questões sociais, culturais etc. Embora reconheça que o significado é um fato lingüístico e que, portanto, está presente nas línguas, ele o exclui da análise lingüística, da ciência da linguagem. Esta posição colocou em lados opostos Bloomfield e Sapir, o qual não admitia ser possível o estudo de uma língua, mesmo de acordo com a proposta estruturalista de análise descritiva, sem considerar a sua relação com a cultura que ambienta o seu uso.

porque elas pensam diferentemente, e que, conseqüentemente, pensam diferentemente porque suas linguagens oferecem a elas diferentes modos de expressão do mundo que as rodeia. Benjamim Lee Whorf, portanto, partindo das idéias já desenvolvidas por Boas e, principalmente, por Sapir, leva o princípio da interdependência entre linguagem e pensamento ao extremo, formulando o conjunto de princípios que ficou conhecido como a *hipótese Sapir-Whorf*, segundo a qual a estrutura da linguagem e o uso que os falantes fazem dela influencia o modo como eles pensam e agem.

De acordo com Duranti (1997), Whorf acreditava que a estrutura de qualquer linguagem contém uma teoria da estrutura do universo, a qual ele chamou de metafísica, e que pode tornar-se mais evidente quando são examinadas linguagens e culturas bastante diferentes. Para ele, o objetivo da análise lingüística é descrever os “modos de vida”, os quais não podem ser inferidos diretamente dos informantes, que não são conscientes de seus hábitos e escolhas, mas através da observação sistemática de padrões gramaticais e, em particular, pela comparação de línguas radicalmente diferentes, como o inglês e o hopi, língua indígena americana que Whorf estudou com profundidade. Os estudos que Whorf desenvolveu sobre a língua hopi, o fez formular, em diferentes trabalhos, uma série de conclusões sobre o modo como as condições de vida de uma comunidade influem sobre a sua língua em particular:

O sistema lingüístico básico (em outras palavras, a gramática) de cada língua não é meramente um instrumento reprodutor para expressar as idéias, mas é ele mesmo o formador das idéias, o programa e guia para a atividade mental do indivíduo, para a sua análise das impressões, para a síntese de seu acervo mental. [...] Dissecamos a natureza segundo as linhas fixadas por nossas línguas nativas. (Apud VELARDE, 1991, p.54).

A hipótese Sapir-Whorf, desde a sua formulação em 1940, foi alvo de críticas e motivo de controvérsias. De acordo com Kramsch (1998, p.12), a tentativa de Whorf de transformar as suas descobertas científicas em “validades universais”, foi de encontro ao clima positivista da época que rejeitava qualquer imposição de que a linguagem determina o pensamento, em detrimento de qualquer outro aspecto. Segundo a autora, “[...] a proposição de que nós somos prisioneiros de nossa linguagem parecia inaceitável”, pois seria absurdo sugerir que os hopi não podem ter acesso ao pensamento científico moderno

porque a sua linguagem não lhes permite isso, ou que eles só podem compreender o sentido newtoniano de tempo aprendendo o inglês. A esse respeito, também Velarde (1991, p.55) observa que “[...] o pensamento lógico adota iguais desenvolvimentos científicos seja qual for a língua que se emprega para descrever a experiência. Pode-se dizer que a razão se torna independente, não da língua, mas das estruturas lingüísticas particulares”.

Embora a afirmação de que a estrutura da língua determina o modo como os seus usuários vêem o mundo, que caracteriza a versão forte da hipótese de Whorf, não tenha logrado êxito no pensamento da época, o princípio da relatividade lingüística, em sua versão menos radical, continuou a ser motivo de interesse por parte de estudiosos e pesquisadores, dentro de diferentes campos das ciências sociais, até os dias de hoje. Para Kramsch (1998, p.14), uma versão fraca da hipótese de Whorf pode ser aceita no sentido de que os falantes de uma dada língua tendem a selecionar e distinguir experiências diferentemente, de acordo com as categorias semânticas fornecidas pelos seus respectivos códigos lingüísticos. Nós não somos, portanto, “[...] prisioneiros dos significados culturais oferecidos por nossa língua”, mas podemos reconhecer que a linguagem, como código, reflete preocupações culturais e influencia o modo como pensamos, e também pode ser enriquecida através das nossas interações pragmáticas com outros falantes. Nesse sentido, para Kramsch (1998), mais do que no tempo de Whorf, nós reconhecemos o quanto o contexto é importante para a definição dos significados codificados na linguagem.

Claude Lévi-Strauss, um dos mais importantes estudiosos sobre a cultura e um dos antropólogos que mais se ocupou da relação linguagem e cultura, também sofreu grande influência da antropologia cultural americana, embora esta não tivesse logrado muitos adeptos na França. A influência maior deu-se, sobretudo, através dos métodos de análise desenvolvidos por Boas e seus discípulos, de fundamentação lingüístico-descritiva, os quais serviriam de ponto de partida, juntamente com o desenvolvimento da lingüística estrutural, para a construção da antropologia estrutural de Lévi-Strauss. No entanto, se o seu trabalho, por um lado, possuía a marca da antropologia americana, por outro, as suas idéias o diferenciavam por desconsiderar o caráter particularista das culturas. Para Lévi-Strauss, toda cultura seria um conjunto de sistemas simbólicos, cuja linguagem estaria em primeiro plano, juntamente com as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência e a religião. A partir dessa definição, defendia a possibilidade de o antropólogo

depreender as regras universais da Cultura, ou seja, nas palavras de Cuche (1999, p.96-98), “[...] os *a priori* de toda sociedade humana”, através da identificação das invariantes, “[...] dos materiais culturais sempre idênticos de uma cultura a outra”.

Este modo de pensar a cultura afastou Lévi-Strauss de Boas, teórico que ele conhecia bem e do qual sofreu grande influência, e também de Sapir. A importância que Sapir atribuía à língua, a cada sistema lógico em particular, como modo de ordenação da cultura, o diferenciava de Lévi-Strauss e de sua tentativa de transferir para a análise da cultura os métodos da análise lingüística: “[...] todas as tentativas para estabelecer conexão entre tipos dados de morfologia lingüística e certas fases correlatas de desenvolvimento cultural, são vãs. Bem compreendidas, são mero rebutalho de ciência”(SAPIR, 1980, p. 58). Boas e Sapir também consideravam a particularidade das culturas, o fato de serem sistemas lógicos, ordenados, tal como as línguas, mas individualizados, enquanto Lévi-Strauss buscava a regularidade, aquilo que poderia servir para a construção de uma teoria geral da Cultura.

Embora a antropologia estrutural de Lévi-Strauss tenha promovido um certo retorno à idéia de cultura como superestrutura, que existe em si mesma, independente de qualquer cultura em particular, foi a relação entre linguagem e cultura e, sobretudo, a influência da análise lingüístico-estrutural que fundamentou a sua teoria. Lévi-Strauss (1967, p.86) considerava a relação linguagem e cultura como algo complicado, de difícil definição, pois, para ele:

Pode-se, inicialmente, tratar a linguagem como um *produto* da cultura: uma língua, em uso numa sociedade, reflete a cultura geral da população. Mas num outro sentido, a linguagem é uma *parte* da cultura; constitui um de seus elementos, dentre outros. [...] Mas não é tudo; pode-se também tratar a linguagem como *condição* da cultura, e por duplo motivo: diacrônico, visto que é sobretudo através da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo [...] Situando-se de um ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como condição da cultura, na medida em que esta última possui uma arquitetura similar a da linguagem. Ambas se edificam por meio de oposições e correlações, isto é, de relações lógicas.

Partindo, portanto, do princípio de que existem correlações entre a estrutura da linguagem e a estrutura da cultura, Lévi-Strauss adotou como hipótese de trabalho a busca pela revelação desses aspectos em comum, em diferentes níveis, assumindo uma posição

intermediária entre duas possibilidades: “Uma, segundo a qual não poderia haver nenhuma relação entre as duas ordens; e a hipótese inversa, de uma correlação total em todos os níveis”(LÉVY-STRAUSS,1967, p.98) .

A nossa intenção quando fizemos, de forma breve, referência a algumas idéias de estudiosos como Franz Boas, Edward Sapir e Claude Lévi-Strauss foi ilustrar o fato de que a relação entre cultura e linguagem, longe de ser um tema recente, tem sido objeto de investigação, através dos tempos, em diferentes campos do conhecimento, entre eles, o da antropologia. No ambiente mesmo em que o conceito de cultura como instrumento científico tomou corpo, especificamente em algumas das vertentes dos estudos antropológicos, a linguagem, seu funcionamento e o modo como o homem faz uso dela para inserir-se no mundo assumiu posição de destaque ao lado da idéia de cultura. Se Boas, Sapir e Lévi-Strauss apresentaram, por um lado, aproximações de idéias e métodos e, por outro, divergências, como destacamos anteriormente, uma questão os une definitivamente: a busca por compreender a complexidade humana e o seu modo de existência através da relação entre a linguagem e a cultura.

A partir dessas contribuições, principalmente, e de outras que aqui não nos ocupamos, surgiram correntes, sobretudo a partir da antropologia, que se ocuparam mais de perto dessa relação e de suas implicações para uma compreensão maior do homem e de seu modo de estar no mundo. A antropologia lingüística, por exemplo, surgiu dessa confluência de idéias e cresceu como área de estudo a partir da década de 50, alcançando, nas últimas décadas, o seu estatuto como área de conhecimento, com o seu escopo teórico e métodos próprios. Duranti (1997, p.03) define a antropologia lingüística¹³, doravante AL, como “[...] o estudo da linguagem como recurso cultural e da fala enquanto prática cultural”. Segundo ele, a AL, como campo de estudo interdisciplinar, adota e expande métodos de outras disciplinas, principalmente a lingüística e a antropologia, mas não se confunde com qualquer estudo da linguagem feito por antropologistas, nem tampouco com outros estudos da linguagem, a exemplo dos objetos de estudo de áreas como a dialectologia ou a

¹³ Duranti (1997) observa que a denominação *antropologia lingüística* por vezes é substituída, em alguns contextos, por outras expressões como *lingüística antropológica* ou *etnolingüística*. Ele concorda, no entanto, que a escolha pelo termo antropologia lingüística revela um esforço consciente de consolidar e redefinir o estudo da linguagem e cultura como uma das principais subáreas da antropologia. Velarde (1991, p.39) também ressalta que, algumas vezes, a escolha pelo termo *etnolingüística* tem como motivação o caráter recente da disciplina como área científica, cujo objeto pode traduzir-se como “[...] o aspecto cultural do uso da língua” ou “[...] o aspecto antropológico da língua”.

sociolinguística, pois possui seus objetivos e métodos, próprios e específicos. O seu interesse, segundo Duranti (1997), tem como foco o modo como as estruturas linguísticas são utilizadas por pessoas reais, em determinado tempo e espaço reais. Os sujeitos do seu estudo, os falantes, são, acima de tudo, atores sociais, os quais são membros de comunidades complexas e particulares, cada uma organizada segundo uma variedade de instituições e através de uma rede de interseção, cujas expectativas, crenças e valores morais sobre o mundo nem sempre são coincidentes. Ao contrário de muitos estudos desenvolvidos no âmbito da antropologia, nos quais a linguagem era considerada, em primeiro lugar, um sistema de classificação e representação do mundo, a AL, de outro modo, ressalta uma visão da linguagem como um conjunto de práticas que joga um papel fundamental na mediação entre aspectos simbólicos e materiais da existência humana, e, portanto, revela um modo particular de “ver” o mundo (1997).

A antropologia linguística, sobretudo pelo seu caráter interdisciplinar e também por ter produzido, em seu interior, estudos de grande relevância, contribuiu para o desenvolvimento de diferentes correntes e subáreas do estudo da linguagem, assim como também tem-se beneficiado dos trabalhos desenvolvidos por teóricos sociais contemporâneos, como Pierre Bourdier, Anthony Giddens e Michel Foucault, por exemplo. A interseção da AL, na contemporaneidade, com diferentes campos do saber, mostra que o interesse pela linguagem e o papel que esta possui na constituição/construção da cultura, longe de serem tema esgotado, movem diferentes estudiosos e pesquisadores, sempre na tentativa de se buscar uma compreensão maior do homem e do modo como ele se articula com os diferentes elementos que constituem uma determinada realidade social. Entre os diferentes processos de articulação, encontra-se o modo como o homem interage e aprende através do contato com outras línguas e culturas, tema que merecerá maior destaque no desenvolvimento do nosso estudo.

2.3 MUNDIALIZAÇÃO E CULTURA: QUESTÕES DE LINGUAGEM E IDENTIDADE

2.3.1 Uma cultura mundializada?

As discussões que cercam o termo ‘cultura’, na contemporaneidade, já não têm como foco principal questões de conceito, ou mesmo de definição do seu significado como

instância da vida humana, como foi antes objeto dos estudos antropológicos tradicionais. Também no âmbito da antropologia, já não é uma alternativa, citando a bela frase de Geertz (2001, p.89), “[...] andar descalço pela Totalidade da Cultura”, ou ocupar-se de “mundos pequenos” – as “conchas” dos antropólogos.

O próprio termo cultura virou uma espécie de palavra-chave, ou expressão coringa que tem servido aos mais diferentes propósitos e freqüentado diferentes campos de reflexão: da antropologia, o seu *locus* original, às artes; da filosofia à economia de mercado; da biologia à física quântica. A palavra cultura hoje está em tudo. Às vezes, tem sido substituída por termos como “descrição densa”, *episteme*, *ethos*, “paradigma”, “quadro”, “mundo”, “experiência próxima”, “estrutura”, “heteroglossia” etc. (GEERTZ, 2001, p.27). Em outros momentos funciona como ‘palavra-muleta’ para uma série de termos e expressões surgidos na política e na economia: ‘cultura capitalista’, ‘culturanação’, ‘cultura de mercado’, ‘cultura-valor’, ‘cultura capital’, ‘cultura empresarial’, ‘cultura de qualidade’ etc. Também a palavra ‘cultura’ pode servir como sinônimo de ‘modo de atuar/agir’, ‘modo de ser’, como nos exemplos: ‘cultura de modernização da empresa’, ‘cultura de valorização do corpo’ e, também em nossa área, ‘cultura de aprender do aluno’, ‘cultura de ensinar do professor’ etc.

Embora o termo cultura seja utilizado hoje significando muitas coisas, na opinião de Kuper (2002, p. 24), “[...] há, entretanto, uma semelhança familiar entre os conceitos que eles têm em mente. Em seu sentido mais amplo, cultura é simplesmente uma forma de falar sobre identidades coletivas”, seja ela utilizada por pesquisadores de mercado em Londres, por estudiosos da sociedade humana ou por carnavalescos de escolas de samba. Em tempos como o nosso, no qual são propaladas diferentes crises, como ‘crise da razão’, ‘crise de paradigmas’, ‘crise do sujeito’, e também tempos de difusão acelerada de informações, de invenções fantásticas e avanços surpreendentes na medicina e na biologia genética, da criação de mercados econômicos cada vez mais alargados, da tecnologia que invade nossas casas e nossas vidas, o homem tem procurado reconhecer-se, encontrar o seu lugar, pertencer a algo. Falar de cultura, dessa forma, seja qual for o significado que atribuímos a ela, é não perder de vista a nossa vida, o que acontece, o modo como o mundo evolui, em toda a sua complexidade.

Em meio a tantas diferenças que conformam a vida contemporânea, seja pela heterogeneidade de seus grupos humanos, seja pelos diferentes modos de participação do indivíduo na vida cotidiana e nos acessos às ‘facilidades’ da vida moderna, não podemos ficar imunes às antinomias local/global, local/mundial, nós/outro, nacional/estrangeiro, homogêneo/heterogêneo, maioria/minoria, dominador/dominado etc. Pensar a diferença, ou melhor, pensar sobre aquilo que temos de diferente, para tentar parecermos iguais, tem sido uma preocupação constante daqueles que refletem sobre a cultura. Nesse movimento, está toda uma corrente de discussão que se ocupa com as questões da globalização e seu impacto sobre a cultura e seus diferentes modos de atuação nas sociedades humanas.

Quer utilizemos o termo globalização, ou mundialização, como prefere Ortiz (1994)¹⁴, essas discussões têm sido guiadas pela pergunta: estamos caminhando para uma mundialização cultural, para uma homogeneização das diferenças e particularidades? Na verdade, em muitos sentidos, esse debate já alcançou alguns pontos de interseção, visto que a pretensa homogeneização cultural, defendida por alguns mais afoitos, embalados pelas discussões sobre a era pós-moderna, já não causa impacto ou constitui motivo de conflito. Muitos pensadores contemporâneos ressaltam, de diferentes modos e ocupando-se de variados aspectos da vida cotidiana, que seria contra-senso imaginar a possibilidade de convergência ou unificação de toda a diferença que caracteriza o nosso mundo. Vivemos sob a égide do conflito, do embate e entrelaçamento de forças, das dicotomias e modos diferentes de enxergar o mundo.

A respeito da mundialização, Ortiz (1994) observa que os homens estão interligados no mundo contemporâneo, mesmo que não queiramos, porque foi o mundo que chegou até nós e invadiu, penetrou o nosso cotidiano. Isto não significa, na opinião do autor (1984, p. 08) que percamos de vista as particularidades em prol da idéia do ‘global’ que envolve ‘tudo’. Pelo contrário, “[...] a mundialização da cultura se revela através do cotidiano”. O processo de mundialização é um fenômeno social que interfere no conjunto das manifestações culturais da sociedade, pois enraiza-se nas práticas e costumes cotidianos

¹⁴ O termo mundialização é utilizado por Ortiz (1994, p. 29), quando se refere a processos culturais: “[...] creio ser interessante neste ponto distinguir entre os termos ‘global’ e ‘mundial’. Empregarei o primeiro quando me referir a processos econômicos e tecnológicos, mas reservarei a idéia de mundialização ao domínio específico da cultura. A categoria ‘mundo’ encontra-se assim articulada a duas dimensões. Ela vincula-se primeiro ao movimento de globalização das sociedades, mas significa também uma ‘visão de mundo’, um universo simbólico específico à civilização atual. Nesse sentido ele convive com outras visões de mundo, estabelecendo entre elas hierarquias, conflitos e acomodações”.

dos homens. No entanto, este mundialismo não deve ser confundido com uniformidade. Segundo o autor (1994, p.31), “[...] uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou. Isto não significa, porém, que o traço comum seja sinônimo de homogeneidade”.

Apesar do avanço acelerado das tecnologias, das reconfigurações de tempo e de espaço, não vivemos em um mundo sem fronteiras, sem diferenças, como ressalta Ortiz. O mundo contemporâneo, dessa forma, ao romper com a geografia tradicional, cria então novos limites e não um espaço sem fronteiras. Também ao apagar-se as diferenças entre determinados grupos humanos ou espaços geopolíticos, outras surgem, formando novas configurações de grupos e espaços, incluindo ou excluindo, incorporando ou expulsando pessoas. Para Ortiz (1994, p.220), “[...] nossa contemporaneidade faz do próximo o distante, separando-nos daquilo que nos cerca, ao nos avizinharmos dos lugares remotos”.

A mundialização cultural – que não deve ser confundida com os movimentos de globalização econômica, pois são universos distintos, embora mutuamente influenciáveis – à medida que une, também divide; ao enfraquecer as diferenças, também as ressalta. A mundialização, desse modo, mais do que um processo de convergência cultural processado em nível global, é um movimento de aproximação e diálogo entre diferentes culturas, visões de mundo e modos de vida, por um lado, e outro movimento contrário de afastamento e reafirmação das diferenças.

Ianni (1997) destaca que a globalização não apaga as contradições e desigualdades que formam o tecido da vida social nacional e mundial. Ao contrário, como já ressaltou Ortiz, elas se desenvolvem, sendo recriadas em outros níveis e de outros modos, incorporando novos elementos. Para Ianni (1997, p.125), “[...] as mesmas condições que alimentam a interdependência e a integração, alimentam as desigualdades e contradições, em âmbito tribal, regional, nacional, continental e global”. Ele cria a metáfora do mundo como um “vasto e complexo caleidoscópio” de nações, tribos, grupos, etnias, minorias, classes etc., no qual se reproduzem diversidades e desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, com diferentes forças e gradações. O que se acentua no mundo contemporâneo, desse modo, é o desenvolvimento desigual das relações e produções materiais e culturais. “A não-contemporaneidade, que já é um fato no âmbito da nação, generaliza-se e aprofunda-se no da sociedade global”. O mundo é formado por

variados universos culturais e materiais, sejam eles reais ou imaginários, os quais estão em relação de entrecruzamento, sobreposição, interdependência; assim como orientados por forças antagônicas de aproximação/afastamento, integração/desintegração etc. Isso ficaria bastante evidente, na opinião de Ianni, se considerássemos, por exemplo, as noções de Primeiro e Terceiro Mundo, Ocidente e Oriente, Norte e Sul, países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, islamismo e cristianismo etc.

Na opinião de Warnier (2000), uma discussão sobre a globalização ou mundialização da cultura, sem nos ocupar dos conflitos e opinião contrastantes a esse respeito, não pode colocar “num mesmo saco”, a difusão pelo mundo de uma tradição milenar japonesa, como a arte zen do tiro ao arco, e a comercialização de um filme como *Titanic*. O primeiro seria produto de uma tradição, de um aprendizado desenvolvido por muitos anos; enquanto o segundo seria um produto cultural da indústria de alta tecnologia, destinado ao consumo rápido e a curto prazo. Ou seja, os fatos culturais não são todos da mesma natureza, e as diferentes culturas, e os produtos culturais que difundem, possuem pesos e impactos diferenciados no mundo. Os problemas advindos de uma discussão sobre a globalização da cultura, desse modo, estariam no espaço aberto por essa diferença, como aponta Warnier (2000, p.11): “[...] qual é o peso das culturas do mundo – como por exemplo a cultura dos índios da Amazônia, dos Inuit, dos ciganos ou dos alsacianos – diante do assalto das indústrias da cultura? Qual é o peso do cinema ou do audiovisual francês diante do gigante americano?”.

As diferentes culturas sempre estiveram em contato umas com as outras e mantendo relações de troca, intercâmbios e influências múltiplas. No entanto, como ressalta Warnier (2000), a partir das sucessivas revoluções industriais, alguns países mais ‘desenvolvidos’ ou que alcançaram maior projeção no cenário econômico, tiveram a possibilidade de criar máquinas para fabricar produtos culturais e a possibilidade de difundi-los com grande força em escala mundial. Nesse sentido, a grande multiplicidade de culturas, com seus enraizamentos locais, territoriais e simbólicos, contrastam com os produtos culturais de difusão planetária, os quais não possuem mais amarras ou referências locais. A produção industrial de bens culturais, desse modo, liderada por algumas culturas em evidência e que possuem poder de difusão em massa, despejam objetos nos quatro cantos do planeta, os quais competem com os produtos das culturas locais de forma

desigual. As questões, então, que estão na base da discussão sobre a mundialização da cultura, ou melhor, como afirma Warnier (2000), sobre a “globalização dos mercados da cultura”, oscilam entre os pólos da indústria e da cultura, do local e do global, da tradição e da inovação.

No entanto, mesmo diante desse cenário contemporâneo de trocas e difusões culturais em escala planetária, não presenciamos a padronização ou a convergência muito difundida ou esperada por alguns teóricos a partir da década de 70. Pelo contrário, como bem ressalta Warnier (2000, p.35):

[...] constatou-se que a humanidade é constitutivamente destinada a produzir clivagens sociais, reservas de grupos, distinção cultural, modos de vida e de consumo muito diversos, em suma, que ela continua a ser uma formidável máquina de produzir a diferença cultural, a despeito de todos os processos que agem em sentido contrário.

A expressão “globalização da cultura” seria, desse modo, impróprio como definição do que acontece com os processos culturais e simbólicos no mundo contemporâneo. Tal expressão seria mais adequada para designar a produção industrial e a distribuição, em escala mundial, de produtos e bens culturais. Esses produtos e bens de consumo, de uma maneira geral, no entanto, não atingem do mesmo modo os diferentes países do globo e até mesmo as diferentes classes dentro de um mesmo país ou comunidade específica. Esse fato faz com que Warnier (2000) afirme que a chamada globalização mercantil dos bens culturais não é uma verdadeira globalização, mas simplesmente uma troca privilegiada entre os países mais ricos; entre as classes mais privilegiadas e aqueles que, por pertencerem a determinada cultura ou espaço territorial, fazem parte do comando hegemônico que orienta as relações econômicas, políticas e culturais no mundo. Na opinião do autor, desse modo, “[...] o debate sobre a globalização da cultura é então vítima de uma ‘ilusão de ótica’ que é preciso revelar e denunciar” (WARNIER, 2000, p. 146).

Não estamos à mercê dessa força indestrutível, desse rolo compressor que transforma a tudo e a todos numa só massa cinza e uniforme, quer falemos da dimensão econômica ou da cultural, muito menos desta última. Também García Canclini (1996) reforça as idéias de Warnier, ressaltando que a globalização possui maneiras diversas de incorporar as diferentes nações e os diferentes setores dentro de cada nação; ou seja, sua

relação com as culturas locais e regionais não exerce apenas a força de homogeneização. Isso acontece porque os próprios mercados globalizados reorganizam de formas diferentes a produção e distribuição dos seus produtos de modo que possam obter mais lucros. Ao invés de destruir as diferenças nacionais, regionais, locais, a globalização cria, acima de tudo, desigualdades. São essas desigualdades o principal produto da globalização.

Os diferentes grupos humanos, dessa forma, criam suas próprias estratégias de sobrevivência e de adaptação, incorporando o novo, reformulando-o e adequando-o às suas próprias necessidades e padrões culturais. As relações econômicas, as trocas e os contatos com os bens de consumo se dão de acordo com processos simbólicos maiores, construídos nas interações e vivências humanas e difundidos pelas culturas em particular. Como observa García Canclini (1996, p.20): “[...] é preciso examinar o que a globalização, o mercado e o consumo têm de cultura. Nada disto existe ou se transforma a não ser por que os homens se relacionam e constroem significados em sociedade”.

A esse respeito, Lull (1997) observa que toda atividade semiótica é extremamente dinâmica e construída mediante de associações complexas que relacionam mundos internos e externos. Desse modo, as intenções das pessoas entram em ação quando se deparam com diferentes materiais culturais, criando novos territórios culturais, os quais mantêm as suas diferenças e se expandem num mundo cada vez mais marcado pela heterogeneidade. Os diferentes contextos culturais, dessa forma, se adaptam às inovações e às exigências do mundo contemporâneo e produzem novas relações de significado em ambientes culturais recontextualizados, como também ressaltam outros pensadores contemporâneos¹⁵.

Hoje, pelo menos, é consenso que as tradições culturais nunca foram estáticas, homogêneas e impenetráveis, mas ambientes de mudanças que são reinventados geração após geração, como nos sugere o sociólogo inglês Anthony Giddens (1990), um dos principais teóricos contemporâneos que discute a ‘condição pós-moderna’ ou a emergência de um novo tipo de sistema social, o qual nos obriga a aprofundar a nossa compreensão sobre os diferentes modos de inserção num mundo em que os acontecimentos acelerados nos fogem ao controle. Para Lull (1997), no entanto, a teoria pós-moderna é elitista, pois as

¹⁵. Vide Giddens (1990), García Canclini (1996), Warnier (2000), Bizzocchi (2003), entre outros.

discussões que desenvolve tratam de condições e grupos sociais que podem “[...] se dar ao luxo de refletir problemas pós-modernos”, embora ressalte que o que acontece no mundo mais privilegiado atinge, mesmo que indiretamente, todos os cantos do planeta.

O que Lull (1997) destaca como importante não é discutir o “desespero da vida pós-moderna” ou as conseqüências de um mundo globalizado, mas a compreensão de como as pessoas interpretam seus mundos em constante mutação, tentando atribuir-lhes sentido e buscando satisfazer as suas necessidades e interesses pessoais, sociais e culturais. Desse modo, a agência humana, a capacidade que temos de incorporar o novo e torná-lo significativo para nós, introduzi-lo dentro do ‘nosso mundo’, de certo modo impede que as propaladas ‘forças homogeneizadoras’ nos empurrem para um “espaço vazio”, usando a expressão de Giddens. De acordo com Lull (1997, p.85):

Apesar da tecnologia assustadora, não nos transformamos, e não nos transformaremos num só povo. É verdade que forças potentes e homogeneizadoras incluindo armamento militar, técnicas de propaganda, línguas dominantes, formatos da mídia e tendências indubitáveis da moda atingem a consciência cultural em praticamente todos os cantos do mundo. Tais esferas de influência introduzem e reforçam certos valores de padronização e prática. Mas estas influências político-econômicas e culturais não são introduzidas de maneira uniforme nos contextos culturais. Sempre interagem segundo diversas condições locais.

Na verdade, essas forças homogeneizadoras, quando entram em ação, se debatem com uma grande variedade de tradições e ambientes culturais, criando o que Appadurai chama de “diálogos heterogêneos”. As culturas, desse modo, constroem-se e renovam-se através de tensões entre forças da permanência e da mudança, da tradição e da inovação, do singular e do plural, do conhecido e do estranho etc. Refletir sobre a globalização ou a mundialização hoje, desse modo, é refletir sobre “[...] a publicidade e os supermercados[...]”, “[...]as novas moedas e os movimentos religiosos[...]”, “[...] a bolsa de valores e a engenharia genética”, como afirma Appadurai (2002):

Para todos esses fenômenos complexos, móveis, transnacionais, há as preocupações tradicionais que trazem com eles: um olhar para a experiência diária, um sentimento de como diferentes dimensões da sociedade humana convivem juntas, uma simpatia por posições morais que eles não podem pessoalmente endossar e um instinto para os modos em que os Davis deste mundo podem ainda conter os seus Golias.

Acreditar numa possível mundialização cultural, ou como querem muitos, a transformação do mundo numa “aldeia global”, como definiu Marshall McLuhan, seria admitir um mundo sem conflitos, harmônico, no qual as diferenças e lutas de poder fossem neutralizadas em prol de um mundo mais solidário, integrado e movido pela cooperação e o avanço conjunto da humanidade. Mas isso está muito longe de acontecer. Estamos mais ou menos acostumados a conviver com os conflitos e lutas causados pela diferença, e ainda assim nos assustamos, diariamente, quando percebemos que é sobretudo em nome dela que são criadas as guerras, as dominações, os abusos do homem pelo homem.

No entanto, o mundo mudou. Já não temos dificuldades de nos comunicar com pessoas do outro lado do planeta, percorrermos distâncias enormes em menos de vinte e quatro horas, assistirmos ao que acontece nos quatro cantos do mundo em tempo real ou degustarmos, no Brasil, as delícias da comida etíope. Até mesmo esse texto que ora se constrói, na rapidez e facilidade que a tecnologia e o computador oferecem, é um produto do mundo contemporâneo. Como ficar distante de tudo isso? Isto não significa, no entanto, que o mundo de hoje, com suas facilidades e seus produtos cada vez mais globais, empurre-nos para algum tipo de sociedade ou modo de vida que reúna como iguais os *yuppies* de Wall Street e seus hambúrgueres, os orientais e seus peixes crus e os nordestinos e sua carne seca com farinha, só para falar de um aspecto do hábito alimentar dessas diferentes ‘tribos’.

Que já não somos os mesmos, isso é verdade! Mas aprendemos a conviver com o novo, nos adaptamos, criamos estratégias para aprender o que não sabemos e aceitar o que não compreendemos. As culturas, por serem vivas e dinâmicas, têm o poder de se auto-organizar, incorporando as novidades e adaptando os seus padrões de funcionamento quando em contato com outras culturas e com outros sistemas simbólicos. As diferentes culturas são afetadas pelo que acontece no mundo, mas não da mesma maneira, umas com relação às outras, e também dentro do mesmo sistema cultural. Isto significa que as novidades, ou as facilidades da vida contemporânea e tudo que vem junto com elas, somente fazem parte da vida de uma parcela das sociedades. Aquilo que chamam de ‘forças potenciais homogeneizadoras’ não atingem do mesmo modo o empresário paulista e o catador de caranguejo de Sergipe, ou o político republicano do Texas e o membro do

sindicato dos caminhoneiros de Uberlândia. O poderoso mercado de bens de consumo, por exemplo, liderado pelas principais forças econômicas do planeta, rendem-se às culturas locais ou ‘tradicionais’ como forma de melhor difundirem os seus produtos e obterem lucro, criando novas formas de mediação cultural. Assim podemos encontrar lojas McDonalds, poderoso símbolo de massificação econômica e cultural americano, vendendo hambúrgueres com carne de carneiro na Índia e de soja na China, assim como criando versões inusitadas de seus produtos como “McCarnaval” ou “lanche carioca”, como exemplificou Lull, ou, ainda, “McTrioElétrico” ou “McPicante”, para versões dos produtos comercializados na Bahia.

Essas situações de mediação cultural agem em todas as direções, do maior para o menor, do menos desenvolvido para o mais desenvolvido, do Sul para o Norte, e vice-versa. Já não vivemos mais situações de isolamento e não fazemos mais perguntas como “quem és tu, cara pálida?”, mas tentamos aprender, dia após dia, a conviver com o novo, com o ‘estrangeiro’, sem choques ou conflitos – pelo menos esse tem sido o sonho de muitos, não só de antropólogos e de teóricos sociais, mas de todos aqueles que de algum modo imaginam que possa haver harmonia e entendimento num mundo marcado pela diferença.

Nós estamos aqui, com a nossa cultura, com a nossa língua, bem portuguesa e também bem brasileira, com certeza, com a nossa riqueza imensa e também a nossa pobreza, com a nossa ‘muita alegria’ e os braços bem largos e abertos. Estamos distantes do que se passa no mundo? Claro que não, mas aprendemos a ser diferentes, sendo os mesmos modificados, alargados, acrescidos, assim como acontece em qualquer outra cultura particular. É isso que temos em mente quando desejamos falar de cultura, ensinar a nossa língua como cultura: é falar de um Brasil que faz parte do mundo e que tem a sua gente, o seu espaço e o seu modo de vida. Pode ser que seja possível ensinar português do Brasil, ou qualquer outra língua/cultura, sem que isso tenha alguma importância, mas com certeza será ‘outra’ língua, e não a que utilizamos para amar, a que ‘batemos papo’ com o vizinho ou tomamos um sorvete na esquina. Será ‘outro português’, a exemplo dos muitos ‘ingleses’ que temos por aí.

2.3.2 Cultura e identidade: duas faces do contemporâneo

Talvez nenhum outro termo ou conceito tenha tido mais destaque, ao lado da ‘cultura’, do que o vocábulo ‘identidade’. Nos discursos de diferentes áreas e nas mais diferentes esferas da organização social, a necessidade de falar sobre identidade e processos identitários ultrapassou as fronteiras do texto acadêmico e passou a ser uma questão política. Discutir ‘identidade’ e também, de certa forma, a sua contraparte, a ‘diferença’, tem sido uma tentativa de reposicionar o homem, trazê-lo de volta à sua casa ou devolver-lhe o lugar que lhe foi tirado, ou, pelo menos, redimensionado pelas desestabilizações empreendidas no mundo, nas relações sociais e em diferentes instâncias da vida contemporânea.

Novamente retornamos à discussão sobre a cultura, afinal, cultura e identidade são dimensões muito próximas, as quais constroem-se através de processos simbólicos complexos, ancorados nas ações e relações desenvolvidas na vida em sociedade. Há pouco estávamos discutindo se as vicissitudes da vida contemporânea estariam agindo na cultura ou ‘culturas’, de modo a produzir uma espécie de convergência cultural. O que perguntar das identidades? Estão os processos identitários sendo afetados por todos os acontecimentos que presenciamos no cotidiano? Talvez não seja difícil responder às perguntas, já que nenhuma instância da vida humana pode ficar imune à onda acelerada de mudanças que se desencadeiam diante dos nossos olhos.

Cuche (1999, p.175) observa que as grandes interrogações sobre a identidade são sempre remetidas para as questões culturais: “Há o desejo de se ver cultura em tudo, de encontrar identidades para todos. Vêm-se as crises culturais como crises de identidade”. Embora concordemos em parte com Cuche, com o fato de que não se pode confundir as duas coisas, também entendemos que não é possível dissociá-las, sob pena de deslocarmos o homem de seu ambiente de vivência, do seu ‘mundo da vida’. A questão principal, para nós, é compreendermos no que essas mudanças afetam a percepção que temos de nós mesmos e de nosso ‘estar no mundo’ e de que modo essa compreensão pode contribuir para uma discussão maior sobre ensinar e aprender línguas de um modo culturalmente sensível aos envolvidos no processo de aprendizagem, professores e alunos.

Muitos teóricos contemporâneos têm contribuído para a questão amplamente debatida das identidades e suas configurações¹⁶. Não é nossa intenção discutir amplamente as diferentes vertentes e opiniões, visto que são muitas e diversificadas, e fugiria aos objetivos do nosso estudo. No entanto, gostaríamos de destacar algumas reflexões importantes, surgidas em meio a esse debate, as quais podem contribuir para a construção de uma idéia coerente sobre a ‘identidade cultural’ e sua relação com a linguagem.

Partimos já do pressuposto de que discutir a ‘identidade’ e seus desdobramentos é lidar com um terreno pantanoso, assim como já havíamos ressaltado quando nos propomos a discutir outro tema igualmente escorregadio, a ‘cultura’. A idéia de identidade, tal como a de cultura, seja pela sua complexidade ou amplo espectro de ação na vida humana, é de difícil definição. A idéia de cultura, no entanto, tem a seu favor o fato de ser tema de discussão já amplamente debatido e freqüentemente retomado.

Para Stuart Hall (2000;2001), um dos principais teóricos contemporâneos sobre a questão da identidade e da diferença, e um dos fundadores da área de discussão que se destaca como um dos mais férteis ambientes de discussão sobre o tema, os Estudos Culturais¹⁷, o conceito de identidade, além de ser demasiadamente complexo, é ainda muito pouco desenvolvido e compreendido no campo da ciência social contemporânea, embora estejamos presenciando uma grande explosão discursiva em torno do tema. Por um lado, há a preocupação em se chegar a uma compreensão da identidade e de seu processo de construção e, por outro, um movimento inverso de contestação e de submissão do tema a críticas severas, pondo-a em cheque, em situação de crise.

¹⁶ Vide Bhabha (1996, 1998); Grossberg (1996); Hall (1996, 2000, 2001); Giddens (1990); Cuche (1999); Woodward (2000); Johnson (2000); Maffesoli (1999); e coletâneas de textos organizadas por Signorini (1998) e Moita Lopes e Bastos (2002), entre outros.

¹⁷ Os Estudos Culturais surgiram como área de discussão acadêmica a partir dos anos 70, na Inglaterra, também incentivada pelos movimentos de valorização da diferença e de defesa das minorias. Como área de produção do conhecimento, os Estudos Culturais hoje exercem influência em diferentes disciplinas acadêmicas, sobretudo os Estudos Literários, a Sociologia, a Comunicação e os Estudos de Mídia, a Linguística e a História, além de possuírem representantes em várias partes do mundo. De maneira geral, os próprios teóricos dos Estudos Culturais não possuem uma definição objetiva de sua área de atuação, mas há um consenso de que constitui um campo de estudos interdisciplinar, no qual várias disciplinas estão em intercessão no interesse do estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, os quais abarcam uma grande diversidade de temas, sempre com uma forte preocupação política. Para Johnson (2000:11-12), os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política que foi formada “[...] no lado de cá daquilo que podemos chamar, paradoxalmente, de ‘revival marxista moderno’, e nos empréstimos internacionais que foram, de forma notável, uma marca dos anos 70.”

Cuche (1999) também observa que essa recente moda da identidade seria um prolongamento do fenômeno de exaltação da diferença, surgido a partir dos anos setenta, e que movimentou uma grande diversidade de tendências ideológicas que defendiam, por um lado, a idéia de uma sociedade multicultural e, por outro, a defesa da idéia de “cada um por si para manter a sua identidade”. Tal estado de coisas fez Hall (2000, p.103) se perguntar: “Como se pode explicar esse paradoxal fenômeno?”, “Onde nos situamos relativamente ao conceito de ‘identidade’?”, “Onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre a ‘identidade’?”, “Quem precisa dela?”.

O argumento principal, o qual tem sido o ponto de partida para as discussões mais inflamadas, é de que as antigas fontes de ancoragem das identidades (família, trabalho, igreja, escola etc.), assim como as idéias de lar, nação, pátria, território, estariam em crise no mundo contemporâneo ou na chamada “sociedade pós-moderna”. Essa crise nas diferentes instâncias da vida social estaria desencadeando uma “crise das identidades”, a qual faria parte de um processo mais amplo de mudanças que modificam as estruturas sociais e os quadros de referência que antes ancoravam e davam estabilidade ao sujeito no seu mundo social. Para Hall (2001, p. 07), em essência, o argumento é de que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

O autor também argumenta que a compreensão da identidade cultural e do modo como estão sendo “descentradas” ou “fragmentadas” no mundo contemporâneo deve abarcar um entendimento maior sobre as mudanças na concepção essencialista ou fixa de identidade, a qual, a partir do iluminismo, fundamentava a nossa existência como sujeito humano. A concepção iluminista de sujeito baseava-se numa visão do homem como indivíduo centrado e unificado, dotado de uma identidade uniforme, fixa e imutável, a qual surgia com ele quando nascia e permanecia a mesma ao longo de sua vida. Essa visão de sujeito indivisível e uno deu lugar, à medida que aumentavam a complexidade e as mudanças do mundo moderno, a uma noção sociológica de sujeito, o qual formava-se através de sua relação com outros indivíduos em sua vida social. A identidade desse sujeito não era autônoma e auto-suficiente, mas construída através da interação do sujeito com o

seu mundo – os lugares que ocupamos no mundo social e cultural –, estabelecendo um tipo de relação entre o “eu” e o mundo exterior (Hall, 2001).

As transformações e mudanças processadas em nível global nas estruturas sociais, políticas e culturais, surgidas com o advento da modernidade e que caracterizam o mundo contemporâneo, empreenderam novos modos de compreensão do sujeito, pondo em destaque as questões de identidade como instâncias de conflito e lutas pela sua afirmação e manutenção, por um lado, e de contestação por outro. Segundo Hall (2001), o sujeito unificado e estável deu lugar ao sujeito fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades, muitas vezes contraditórias e não-resolvidas. Também a noção de sujeito social, o qual compunha a sua identidade de acordo com as “paisagens” sociais e em conformidade com as necessidades impostas pela cultura, é abalada pelas profundas mudanças estruturais nos modos de vida contemporâneos. Essa configuração, desse modo, produz o chamado sujeito “pós-moderno”, o qual não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas uma entidade móvel, que se transforma continuamente e que é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito contemporâneo não seria um “eu” coerente, uma vez que pode assumir diferentes identidades, muitas vezes contraditórias, em diferentes circunstâncias, como afirma Hall (2001, p.13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

García Canclini (1996) destaca que a questão pode ser resumida como a passagem das identidades “modernas” a outras que poderiam ser chamadas de “pós-modernas”. As primeiras eram territoriais e, como afirma, quase sempre monolíngüísticas, as quais se consolidavam pela conformação de regiões, etnias e grupos específicos dentro de espaços arbitrários, as nações, que sempre se opunham, pela sanção do grupo social ou Estado, a outras nações. Já as segundas, as identidades “pós-modernas”, são, ao contrário, transterritoriais e multilingüísticas, as quais estruturam-se mais pela lógica dos mercados e pela produção industrial da cultura, pela tecnologia e rapidez da comunicação e pelo acesso

diferenciado aos bens de consumo do que pela lógica dos Estados ou a idéia de nação. Desse modo, para García Canclini, a clássica definição socioespacial de identidade, fortemente ancorada em territórios particulares, precisaria ser complementada por uma definição sociocomunicacional que permitisse às políticas identitárias (ou culturais) darem conta das estratégias através das quais as identidades se configuram e se renovam, nos cenários contemporâneos da informação e da comunicação.

No entanto, quer consideremos o ponto de vista dos que defendiam a preeminência de um sujeito que persiste como entidade única e onipotente, ou consideremos os que, contemporaneamente, buscam elaborar uma filosofia da comunicação ou uma teoria do ‘sujeito’ contemporâneo ou ‘pós-moderno’, para Maffesoli (1999, p.305), em ambos os casos:

[...] o indivíduo só pode ser definido na multiplicidade de interferências que estabelece com o mundo circundante. Seja esse mundo o dos outros indivíduos, compondo a proximidade social, ou o das situações, das ocorrências que favorecem essas relações, pouco importa. Em compensação, o que merece ser notado é que o sujeito é um “efeito de composição”, daí seu aspecto compósito e complexo.

A questão que se impõe, para a nossa discussão, é como esse ‘sujeito contemporâneo’, que, por um lado, é vinculado ao seu meio social, ao seu território e aos acontecimentos que se desenvolvem à sua volta, e, por outro, é deslocado do seu espaço ou reterritorializado (GARCÍA CANCLINI, 1996; BHABHA, 1998; HALL, 2001; HAESBAERT, 2002) descentrado e fragmentado pelos movimentos de globalização ou mundialização (ORTIZ, 1994; GARCÍA CANCLINI, 1996; IANNI, 1997; HALL, 2001) e que não tem mais como referência a sua ‘cultura nacional’ ou a sua ‘nação’ (BHABHA, 1998; WOODWARD, 2000; HALL, 2001; DEALTRY, 2002) constrói e mantém a sua identidade? Como esse sujeito se vincula a seu grupo, à sua língua, à vida que vive? Como se relaciona com os outros a partir dele mesmo?

A identidade cultural de um indivíduo, embora seja um construto complexo, formado sob a influência de aspectos diversos, está sempre vinculada às culturas nacionais, a uma identidade ‘nacional’. Segundo Hall (2001), embora essa identidade não seja determinada por nossos genes, nós a adotamos como se fosse parte indissociável da nossa

natureza essencial, como se tivéssemos nascido com ela. Mas a idéia de uma ‘cultura nacional’, assim como a identidade cultural que advém dessa fonte, são construções simbólicas, formadas e transformadas no interior das relações sociais. A ‘nação’, desse modo, não é apenas uma entidade política que está circunscrita a um determinado território, mas um sistema complexo de representação cultural através do qual os indivíduos constroem e mantêm as suas identidades. As culturas nacionais não são compostas apenas de instituições, mas de símbolos e representações, os quais ancoram o sujeito a uma identidade cultural ou nacional que o faz sentir-se acolhido como membro de um grupo, sociedade ou classe, ou algo maior, ao qual devota o seu sentimento e lealdade. Para Hall (2001, p.50), “[...] uma cultura nacional é um ‘discurso’ – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

Nós nos sentimos brasileiros, não porque nascemos neste espaço territorial ou temos pais brasileiros ou possuímos documentos que nos dão livre acesso ao nosso espaço físico e aos serviços oferecidos pelo governo do nosso país, mas porque temos em mente a idéia de algo maior, que abrange todas as nossas representações simbólicas do que é “nosso” em oposição ao que é dos “outros”, engloba todas as pessoas que, assim como nós, se identificam como ‘brasileiros’; entidade que, como se tivesse mãos enormes, nos protege e aconchega e da qual nos sentimos parte e à qual temos total lealdade. Essa representação que temos da nossa cultura nacional ou identidade cultural é sempre vista como algo uno, coeso e indestrutível – pelo menos é esse sentimento de unidade que nos faz enxergá-la assim. Como ressalta Hall (2001), uma cultura nacional, ou essa “comunidade imaginada”, busca unificar os seus membros numa mesma identidade cultural, representando-os todos como pertencentes a uma grande família, não importando o quanto sejam diferentes entre si, com relação a classe, gênero, raça, credo, ideologia etc.

É essa idéia de identidade cultural como entidade unificadora que tem sido questionada e combatida, sobretudo pelos estudiosos e críticos contemporâneos, os quais vão de encontro às visões essencialistas da identidade, quer seja ela identidade individual ou vinculada a um grupo social ou cultural. No entanto, como ressaltam os que discutem a questão da identidade (HALL, 2000,2001; WOODWARD, 2000; SILVA, 2001), as culturas nacionais são apenas um dispositivo discursivo, por meio do qual buscamos

representar a diferença como unidade através da identidade. As culturas nacionais, como qualquer sistema cultural, em toda a sua complexidade de símbolos e representações culturais, são atravessadas por divisões e contradições internas, conflitos e lutas de poder; ou seja, são entrecortadas pela diferença. No entanto, as identidades culturais ou nacionais, embora incorporem uma infinidade de matizes ou esferas de representação, ainda continuam a ser representadas como unificadas, as quais, segundo Hall (2001, p.62), não são mais do que “[...] fantasias do eu ‘inteiro’ de que fala a psicanálise lacaniana”.

Mas aqui voltamos para a questão de como o indivíduo constrói a sua identidade nesse mundo modificado, acelerado, tecnologicado e outras coisas mais. A idéia de que as identidades não são entidades uniformes, homogêneas e imutáveis não constitui fonte de questionamento, mas estarão elas sendo ‘pulverizadas’, ‘desintegradas’ ou, para usar um termo mais ameno, ‘deslocadas’ em função das ações de um movimento “pós-moderno global”, ou de uma globalização que empurra as culturas particulares, juntamente com suas identidades, para uma homogeneização? Por várias razões, inclusive algumas já discutidas no item anterior deste capítulo, não podemos tratar a questão da identidade de forma tão simplista, como se somente fosse uma questão de atribuir as destabilizações do mundo contemporâneo ao indivíduo e, conseqüentemente, à sua identidade, ‘destruindo’ a sua vinculação a um estilo de vida, a um grupo ou uma determinada realidade social.

As visões apocalípticas sobre a homogeneização das culturas, das identidades, das línguas e outros modos de vinculação simbólica do homem ao seu mundo social, não consideram que o indivíduo, ao enfrentar os desafios do novo, do diferente, do desconhecido, busca adaptar-se às novas posições impostas pelas mudanças, e fazendo parte dele estão os seus modos de vinculação ao mundo, os quais também passam por revisões, adaptações, reconfigurações. Não são as identidades que estão sendo destruídas ou deslocadas do seu lugar, mas a idéia de identidade como algo essencial, imutável e homogêneo, que faz parte do sujeito até a sua morte, assim como o seu corpo.

A própria categoria de identidade, a qual já é problemática, como nos lembra Hall (2001), não pode ser definida de modo coerente e integral. Desse modo, a identidade que se configura hoje, resultado das mudanças que enfrentamos em escala global e das interferências de mundos antes tão distantes da nossa vida cotidiana, é uma identidade mais “alargada”, a qual dispõe-se a assumir novas posições de identidade – ou seja, o mundo

contemporâneo e toda a sua influência podem levar ao fortalecimento das identidades, por um lado, e à multiplicação ou produção de novas identidades, por outro. Elas seriam, portanto, identidades “[...] mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (Hall, 2001, p.87).

Woodward (2000) destaca que, embora sempre nos vejamos como ‘a mesma pessoa’, como nos diz o senso comum, nós nos posicionamos diferentemente nas diferentes situações de encontros e interações, em lugares e momentos diferentes, de acordo com os papéis sociais diferentes que elegemos. Nesses momentos e situações diversificados, entram em jogo diferentes identidades, que vão sendo posicionadas ou escolhidas a depender do papel que vamos desempenhar. Assim, como nos diz Woodward (2000, p.30):

Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando.

Como indivíduos, desse modo, mesmo imersos em realidades sociais e culturais específicas, não ficamos imunes às mudanças que se processam à nossa volta. Fazemos parte desse mundo contemporâneo e temos buscado nos adaptar e nos inserir nele assim como também somos inseridos por ele.

O Brasil, por exemplo, como entidade política, é reconhecido internacionalmente como importante país da América do Sul, o qual possui grandes perspectivas de crescimento em todas as suas áreas produtivas, na indústria, na agropecuária, na produção de bens e serviços, inclusive na industrialização de produtos cada vez mais comercializados em escala global. O Brasil também pode ser identificado como o país que tem a Amazônia, e/ou o país do carnaval, e/ou o país do tráfico de drogas e das favelas, e/ou o país da musicalidade e da alegria, e outras tantas coisas mais. Mas para nós, brasileiros, ele é isso tudo e também um Brasil que tem, por um lado, cidades ainda sem sistema de esgotos e, por outro, um dos maiores programas de pesquisa em biotecnologia do mundo; que usa, em algumas de suas regiões, o jumento ou a carroça

como meio de transporte e também exporta aviões comerciais para outros países; que faz conviver, lado a lado, o hambúrguer do MacDonalds e a Coca-Cola, com o pastel e o caldo de cana ou a água de coco e o acarajé; que, num mesmo território tem montanhas, planaltos e planícies, florestas e desertos, rios e mar, calor e frio intensos; que um mesmo objeto pode-se chamar ‘passadeira’, ‘tiara’, ‘arco’ ou ‘diadema’, a depender da região; e outras tantas diferenças que quase seria impossível enumerar. No entanto, nos momentos em que somos chamados a assumir a nossa “identidade brasileira”, somos capazes de reunir, num só modo de representação simbólica, toda essa diferença. Quando saímos às ruas portando bandeiras e camisas na Copa do Mundo, quando defendemos o nosso candidato à presidência ou quando precisamos assumir uma posição de brasileiro de acordo com os interesses do “nosso” Brasil em oposição aos outros países.

Dentro de toda essa diversidade, desse caleidoscópio de aspectos que convivem em situações de harmonia e também de conflito, e que mantém relações constantes de troca, influência e interpenetração com outros sistemas simbólicos, nós aprendemos a ser diferentes, mais abertos, “mais alargados”, como nos diz Hall. Porque, para poder eleger um modo de identificação em meio a tanta diferença, temos que ser ‘vários’, ter a possibilidade de assumir uma diversidade de posições disponíveis. Essas diferentes identidades, no entanto, nem sempre convivem em harmonia, e não raro experimentam efeitos de fronteiras, quando não temos a possibilidade de saber quais são os seus limites. Também essas identidades múltiplas podem viver situações de conflito e competição, quando as exigências de uma determinada posição identitária entram em conflito com as de outra.

No entanto, essas identidades flexíveis, multiplamente construídas e que estão sempre em processo de mudança, de transformação e de reconfiguração não nos deslocam como sujeitos daquilo que reconhecemos como “o nosso eu”, “o nosso lugar”, “a nossa cultura”, “o nosso grupo”. Os modos como subjetivamente compreendemos e concebemos “quem nós somos” estão encaixados em um contexto social específico, no qual os diferentes elementos que caracterizam a vida e as relações sociais, como a cultura e a língua, serão responsáveis pelos significados que atribuímos às nossas experiências pessoais e aos modos em que adotamos nossas identidades. Para Woodward (2000), é a

cultura que molda a identidade “[...] ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...]”.

O processo de subjetivação é um movimento rico em dinamicidade, dentro do qual o sujeito se constitui como tal a partir da relação que estabelece com o outro, também agente do seu processo de subjetivação, e o mundo. Para Guattari (1992, p.19), a subjetividade é instituinte e realizante, “[...] é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial”.

A cultura, desse modo, assim como a língua que utilizamos, orientam a nossa experiência subjetiva, oferecendo-nos uma grande variedade de representações simbólicas que permeiam todas as nossas relações sociais. A idéia de cultura como orientação é também destacada por Warnier (2000), que utiliza a metáfora da cultura como “bússola”, a “cultura-bússola”, a qual assume a posição de mediadora ou orientadora no estabelecimento das relações significativas entre as diferentes instâncias do meio social. Para Warnier (2000, p.16), “[...] língua e cultura estão no coração dos fenômenos de identidade”.

A nossa identidade como sujeitos, integrante de um contexto social complexo, englobaria vários tipos de identidades, ou diferentes modos de identificação, entre elas a identidade cultural, a identidade lingüística, a identidade religiosa, identidade profissional etc. No entanto, essas mesmas identidades não funcionam sempre da mesma forma ou possuem a mesma posição de destaque – como pudemos perceber anteriormente quando discutimos a identidade cultural e o impacto que ela exerce na configuração do sujeito contemporâneo, assim como a identidade lingüística, que representa o modo como esse mesmo sujeito se expressa e se insere no mundo.

A questão principal é que, qualquer que seja a posição a partir da qual olhamos, a identidade vai ser sempre relacional, ela vai sempre depender de algo que só existe fora dela, de outra identidade, ou daquilo que ela não é, ou seja, a sua diferença. As identidades só existem em relação à sua contraparte, a diferença, da qual depende para existir¹⁸. Para Hall (2001, p. 110):

¹⁸ Vide Hall (2000, 2001); Silva (2000); Woodward (2000).

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de ‘seu exterior constitutivo’, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo – e, assim, sua ‘identidade’ – pode ser construído.

Dessa forma, a minha identidade cultural, a maneira como eu me vinculo ao meu grupo social, à dimensão territorial e política do Brasil, ou o modo como construo a idéia de nação brasileira e me identifico com ela, só existe em relação a algo que não é o Brasil, ou que ele não tem, a outra coisa que pode ser a Argentina, Portugal ou o Sri Lanka, mas que faz o Brasil ser Brasil, o único país brasileiro de todo o mundo, como nos lembra Luís Fernando Veríssimo (2000), para quem “[...] só quem nos conheça bem será capaz de entender isso [...]”. De maneira análoga, a minha língua portuguesa, o modo como me identifico e faço uso dela, está em oposição àquilo que não é português, como inglês, alemão, dinamarquês, para que eu possa marcar a sua posição, a sua representação no sistema de oposição que opõe a ‘minha língua’ às ‘outras’. Até mesmo se consideramos a língua falada no Brasil em relação à falada em Portugal: são ambas Língua Portuguesa, mas junto à identidade lingüística atua a identidade cultural, que impõe diferentes feições à língua e nos põe em posições distintas de identificação.

Em nossa área específica de interesse, o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ou segundas línguas, as discussões sobre língua, linguagem e identidade têm despertado grande interesse e incentivado pesquisas e publicações, cada vez mais numerosas, que abordam essa relação e sua importância para a pedagogia de línguas¹⁹.

O conceito de identidade, desse modo, ou o seu significado para uma compreensão maior do sujeito do nosso tempo, tem sido foco de discussão de novas correntes de atuação dentro dos estudos da linguagem, com base em diferentes perspectivas apontadas pelo pensamento contemporâneo. Esse movimento parece querer recuperar, ou

¹⁹ Numa publicação intitulada *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, Inês Signorini (1998) ressalta a preocupação/empenho dos pesquisadores dentro da área da Lingüística Aplicada em discutir/abordar diferentes aspectos do estudo da linguagem e ensino de línguas na contemporaneidade. A autora destaca duas principais vertentes de discussão: a primeira, de natureza epistemológica, refere-se à relação entre *língua e identidade*; a segunda, de caráter teórico-metodológico, trata de questões relativas ao processo de desenvolvimento da subjetividade, da relação entre subjetivação e linguagem. Outra publicação mais recente, organizada por Moita Lopes e Bastos (2002), reúne uma série de textos que discutem a identidade a partir da perspectiva de diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Educação, de uma maneira geral, e a lingüística aplicada ao ensino de línguas, especificamente.

colocar em evidência, a questão da relação língua-identidade, ou o problema específico da identidade lingüística, que não representava objeto de interesse nos estudos sobre a linguagem, sobretudo sob o foco da lingüística teórica.

Rajagopalan (1998) discute o fato de que a Lingüística, desde que se constituiu como ciência moderna, não colocou em discussão o problema da identidade, sempre a tomou como uma “questão pacífica”, seja com relação à identidade de uma língua em particular ou à identidade de um falante. Seguindo um pensamento de base cartesiana, do ponto de vista da Lingüística (tendo como maior defensor Chomsky), o falante nativo é visto como o produtor/criador ideal, que nunca erra; é uma entidade pura, imutável, estável, totalizada, um ‘super-homem’ lingüístico. Essa visão essencialista do falante e, conseqüentemente, da sua identidade como falante de uma língua, desloca o indivíduo de seu contexto, da vida social dentro da qual constrói todo o seu mundo, o seu sistema de representação simbólica sobre quem ele é. Rajagopalan (1998, p.38) ressalta que, se essa visão da identidade como algo essencial, uno e imutável, decorrente da própria definição de um falante ideal, ainda persiste, é porque a Lingüística “[...] se sente ameaçada por todos esses fenômenos que de algum modo não se encaixam em seu acalentado modelo de identidade pura, perfeita e plenamente totalizada”. Ou visto de outro modo, para ele, a Lingüística, ainda hoje, estaria mal equipada para discutir a questão da identidade adequadamente, vez que é herdeira de uma tradição que só admite pensar a identidade de modo essencialista.

No entanto, qualquer que seja a área de conhecimento, e, creio, principalmente nas ciências sociais, de maneira geral, e nas ciências da linguagem, especificamente, considerar os aspectos que envolvem a configuração do homem ante as novas perspectivas impostas pela sociedade contemporânea, passou a ser uma exigência teórica. Isso requer um esforço para compreender o indivíduo como agente ativo e flexível dentro do processo de mutação que o envolve, não só na própria reconfiguração da sua identidade individual e identidade cultural, como também na sua relação com a língua, com os modos através dos quais faz uso dela para ser o que é, como bem destaca Rajagopalan (1998, p.41-42):

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um

indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.

Considerando uma perspectiva mais específica dentro dos estudos da linguagem, a do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ou segundas línguas, a relação entre língua e identidade talvez tenha ocupado, de forma mais direta e sistemática, um lugar de destaque em suas pesquisas, encontros da área e publicações²⁰.

Para Christine Revuz (1998, p.215), por exemplo, um dos aspectos do aprendizado de uma língua estrangeira é que o processo de identidade é construído através do desejo do novo, do estranho, do diferente. O encontro com uma outra língua é colocado como uma experiência sempre nova, “[...] a novidade, entretanto, não está no encontro com o fenômeno lingüístico como tal, mas nas modalidades desse encontro”. O desejo, então, de aprender uma língua constitui-se num dos motores fundamentais da aquisição/aprendizagem – mas não é suficiente. A língua, dentro do processo de aprendizagem, ocupa um lugar à parte. As diferenças entre as línguas criam uma diferença legítima: “[...] aprender uma língua é sempre um pouco tornar-se outro. [...] Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento com relação à comunidade de origem (Revuz,1998, p. 227).

As relações entre língua e identidade, ou melhor, entre língua, cultura e identidade, como discutimos mais diretamente nos itens anteriores, são de fundamental importância para o desenvolvimento do nosso estudo. Em seus aspectos gerais, vão contribuir para uma melhor compreensão do sujeito contemporâneo e o seu modo de ser, agir, interagir com outras pessoas e produzir significados, ao construir a sua vida, vivendo.

Num âmbito mais específico, a compreensão da construção e da atuação desses fenômenos na vida do homem e na relação que ele mantém com a sua língua, vão nos fornecer “modos de olhar” adequados para a investigação do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir da adoção de uma abordagem que

²⁰ Vide Maher (1998); Revuz (1998); Serrani-Infanti (1998); Celani e Magalhães (2002); Vereza (2002); entre outros.

se pretenda ser culturalmente sensível aos sujeitos envolvidos neste processo, na busca por construir, dentro do ambiente no qual se ensina e se aprende uma nova língua, um diálogo entre culturas.

Ao nos defrontar com esse objetivo, portanto, ficamos diante de uma realidade bastante complexa, que envolve o microuniverso cultural da sala de aula, com seus diferentes mundos, com suas diferentes identidades individuais, sociais, lingüísticas e culturais, de professores, alunos, da escola, da comunidade etc., todos em situação de aproximação, afastamento, conflito e embates de poder. Partir dessa perspectiva significa considerar que vivemos, em diferentes instâncias, realidades complexas e que o homem contemporâneo, por seu caráter instável e mutante, é constantemente atravessado por essas diferenças. Falar, portanto, de cultura e identidade, discutir pedagogias críticas e abordagens que considerem a cultura, as relações interculturais e a sua importância para o ensino/aprendizagem de línguas, passam pela configuração do indivíduo como múltiplo, multicultural, assentado na sua identidade e, ao mesmo tempo, naquilo que o faz diferente, a sua alteridade.

3 – ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA-CULTURA

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se vários, desbravar o exterior, bifurcar em algum lugar. Eis as três primeiras estranhezas, as três variedades de alteridade, os três primeiros modos de se expor. Porque não há aprendizado sem exposição, às vezes perigosa, ao outro. Nunca mais saberei quem sou, onde estou, de onde venho, aonde vou, por onde passar. Eu me exponho ao outro, às estranhezas (SERRES, 1993, p.15).

3.1 A CULTURA COMO DIMENSÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

3.1.1 Uma perspectiva crítica

Dentro do panorama que apresentamos, tempos de globalização, rompimento de fronteiras e sociabilização dos saberes, muitos são os temas que têm suscitado o interesse e a participação dos lingüistas aplicados, em diferentes discussões, dentro e fora da área. Muitas delas ainda têm como foco principal questões ligadas à configuração da área da Lingüística Aplicada (LA), como o seu estatuto disciplinar e caráter inter e transdisciplinar; outras se preocupam com o seu crescimento e reafirmação como área de interface, a qual transita por “zonas fronteiriças” de diferentes disciplinas¹. No entanto, um foco de discussão tem ocupado, de maneira mais central, as preocupações da área: a postura política que envolve o trabalho do lingüista aplicado, a sua responsabilidade enquanto elemento atuante nos processos de difusão do conhecimento.

Pennycook (1998) observa que, neste mundo em que vivemos, ameaçado, marcado por desigualdades fundamentais, sociais, éticas, sexuais etc., a política não deve ser somente preocupação e domínio dos "Estados-Nação" ou dos "líderes políticos". As nossas bases ideológicas e culturais, as quais permeiam os nossos trabalhos e as nossas vidas, devem ser consideradas, e, no caso dos lingüistas aplicados, principalmente por estarem envolvidos com os problemas de linguagem e educação, os trabalhos devem ser essencialmente políticos. Para Pennycook, a LA deve rever/analisar as bases ideológicas do

¹ Vide Cavalcanti (1998); Celani (1998); Evesen (1998); Kleiman (1998); Moita Lopes (1998); Signorini (1998), entre outros.

conhecimento que produz, transformando o seu trabalho num projeto "pedagógico e político", e também precisa ser reformulada, pois, de acordo com o atual estado de coisas, não oferece suporte teórico que viabilize o desenvolvimento e a exploração do caráter político no ensino de línguas. Pelo contrário, o ensino/aprendizagem de línguas, tal como o vemos hoje, ajuda a manter este "estado de iniquidade" que hoje presenciamos no mundo.

Pennycook (1998) defende, desse modo, o desenvolvimento de uma nova forma de pensar/agir dentro de um "pós-modernismo com princípios", o qual nos levaria a uma LA crítica, preocupada com questões sociais, culturais e políticas; ao desenvolvimento, mais do que tudo, de um projeto moral e político que possa desencadear mudanças.

Partindo dessa perspectiva, o autor ressalta que uma LA crítica, a exemplo de outras áreas, deve partir do princípio de que estamos imersos em ambientes sociais, culturais, históricos e políticos específicos, e que, como tais, devem ser considerados; repensar a aquisição da linguagem considerando seus diferentes contextos de ocorrência, a raça, o gênero e outras relações de poder e desigualdade; considerar o indivíduo como múltiplo, multifacetado, multidiscursivo; deixar de lado a obsessão pelos métodos, pela comprovação quantitativa; construir a Lingüística Aplicada "como um projeto crítico".

Sobretudo esse aspecto do trabalho do lingüista aplicado, a sua responsabilidade política como agente transformador e participante direto dos movimentos de mudança, é que está por trás do trabalho do pesquisador na área do ensino/aprendizagem de línguas, seja na eleição e construção de abordagens de ensino orientadoras, seja na elaboração de métodos, materiais didáticos e modos de avaliação.

Embora tenhamos trazido para a nossa reflexão a posição ideológica de Pennycook (1998), as suas idéias a respeito de uma ação pedagógica aliada a uma postura política, ou, ainda, a respeito da responsabilidade do professor de línguas e, num sentido mais amplo, do educador em relação ao conhecimento que ajuda a difundir não são novas. A sua inserção tem importância na medida em que traz esse tipo de reflexão para o âmbito específico da Lingüística Aplicada, enquanto área de conhecimento.

No entanto, para nós, brasileiros, que temos um pensador à altura de Paulo Freire, não podemos deixar de reconhecer que, antes mesmo de que muitos estudiosos e pesquisadores se voltassem para o tema, ele já discutia a emergência de se pensar a educação como um projeto político:

É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 2000, p. 61).

Paulo Freire também foi um dos principais defensores, senão um dos primeiros, da idéia de tornar as instituições escolares e, mais amplamente, as relações de ensino/aprendizagem de maneira geral, sensíveis à cultura dos sujeitos envolvidos no processo. Ele convidou professores, alunos, estudiosos, filósofos e instituições em geral a pensarem num novo modo de posicionamento em relação à educação, chamando a atenção para a necessidade de se construir espaços de criação, liberdade e respeito mútuos, assim como para o desenvolvimento do diálogo entre diferentes culturas. No entanto, seja por descaso ao que se faz no nosso país ou por simples esquecimento histórico àqueles que geram, em primeira mão, as idéias que sustentam o pensamento educacional contemporâneo, Paulo Freire tem sido esquecido em detrimento de outras vozes que não mais fazem do que repetir, com novas palavras, o que já foi por ele amplamente dito.

Abordar a questão do ensino/aprendizagem da cultura, ou melhor, o ensino/aprendizagem de língua como cultura, insere-se nesse contexto, o de assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante da nossa prática; e também de enxergarmos o indivíduo, seja ele aluno ou professor, dentro do contexto no qual vive, age e interage com os outros, com os seus modos particulares de interpretarem o mundo à sua volta.

É pensando no processo de ensino/aprendizagem de línguas como conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente, e no indivíduo como sujeito atuante e crítico, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, que destacamos a importância de uma reflexão sobre o que significa ensinar língua como cultura e sobre a eleição da interculturalidade como modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para se ensinar e aprender línguas.

3.1.2 Por que ensinar cultura?

Até bem pouco tempo atrás, os problemas relativos ao ensino/aprendizagem de línguas circulavam em torno de metodologias, aspectos didáticos, conteúdos, programas e materiais – hoje, exatamente devido à reconfiguração dos modos de pensar, agir e comunicar, essas questões continuam a ser importantes, porém sendo observadas de forma mais ampla, considerando-se problemas sociais, políticos, econômicos, psicológicos e, sobretudo, culturais.

Por tratar-se de tema bastante complexo, o problema do ensino de língua e de cultura exige a consideração de diferentes perspectivas. Mais ainda, segundo a opinião de autores como Nery (1997) e Frias (1991), exige a necessidade da construção de um discurso pedagógico que formalize, através da adoção de novas posturas metodológicas, a consideração do caráter intercultural na orientação para o ensino e para a formação de professores de línguas, no caso dos autores, de português como língua estrangeira.

As discussões de caráter cultural e intercultural emergem como questões importantes na evolução das sociedades, em diferentes domínios, entre eles o da educação. Nesse sentido, o caráter intercultural tem sido considerado principalmente nas práticas de ensino ligadas a contextos específicos: contato de línguas, ensino de língua estrangeira (LE) em contextos escolares, ensino de segunda língua (L2), valorização de línguas e culturas de povos imigrantes, situações de bilingüismo etc. Frias (1991) ressalta, no entanto, que, embora esse tipo de discussão esteja presente em diferentes perspectivas de abordagem, em diferentes áreas do conhecimento, no campo do ensino o conteúdo cultural normalmente veiculado é relativo a um conjunto estanque de informações sobre as peculiaridades do cotidiano e estereótipos do grupo em questão, sem considerar os esquemas disponíveis na própria cultura dos alunos. Cita como exemplo o ensino de inglês, que comumente é praticado sem se considerar qualquer conteúdo cultural. Questão que, por si só, já mereceria um maior espaço de discussão, por envolver uma multiplicidade de aspectos que extrapolam a questão meramente lingüística.

As iniciativas, que já não são poucas, de se trazer a questão da cultura e das relações entre línguas/culturas para o cenário do ensino/aprendizagem de línguas têm esbarrado em algumas questões que merecem, pelo menos, algum comentário. A primeira

delas diz respeito ao fato de que ensinar cultura, ou melhor, ensinar e aprender línguas como cultura exige a adoção de uma perspectiva bastante clara do que está sendo considerado ‘cultura’ e o modo como será abordada, tanto nos planejamentos de cursos, como na produção de materiais didáticos para este fim. Por não ser tarefa simples, vez que lidar com cultura é “andar com os pés descalços sobre o gelo”, como talvez diria Geertz, grande parte das iniciativas pedagógicas nessa área não possui consistência teórica ou diretrizes claras de como a dimensão cultural pode ter lugar na sala de aula de línguas, ou seja, o que se quer dizer quando se usa a palavra *cultura* e que aspectos poderiam representá-la. Como resultado, surgem cursos, materiais didáticos e propostas pedagógicas cuja relação com a cultura ou com a perspectiva de um ensino intercultural se reduz à apresentação de conteúdos culturais quase sempre representados por aspectos estanques da cultura da língua que está sendo ensinada, sem a preocupação com a cultura ou *culturas* dos indivíduos envolvidos no processo, com a abordagem de ensino do professor e com o modo como ele introduz a cultura em sala de aula, com as visões e atitudes de aprender dos alunos etc. Se considerarmos os materiais didáticos existentes no mercado, essa carência ainda é mais representativa, pois muito poucos apresentam uma abordagem cultural para o ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas que não reduza a cultura a imagens exóticas ou a recortes de estilo de vida da cultura da língua-alvo, sobretudo se consideramos os materiais disponíveis para ensino de português LE/L2 .

A segunda questão que merece discussão é o fato de que a incorporação da dimensão cultural na pedagogia de línguas exige uma mudança do modo de pensar e se conceber o ensino/aprendizagem de línguas e de todos os elementos envolvidos nesse processo; mudanças que vão desde o planejamento dos cursos, procedimentos metodológicos, avaliação e produção de materiais didáticos, num sentido mais restrito, até a adoção de novas políticas educacionais por parte das instituições escolares, num sentido mais amplo. Por esse motivo, não raro enfrentamos resistência, e até uma certa desconfiança, por parte dessas instituições, as quais, na maioria das vezes, embora os planejamentos e planos estratégicos digam o contrário e busquem sensibilizar e humanizar o ensino, insistem nos modelos de ensino pautados nas pedagogias tradicionais, centradas nos conteúdos programáticos e no seu cumprimento.

Também os professores de línguas e os próprios aprendizes apresentam, pelo menos inicialmente, uma certa resistência a abordagens e iniciativas de ensino que subvertam os tradicionais métodos de se aprender línguas, nos quais o esquema dominante é a *apresentação-prática-revisão* dos aspectos formais da língua-alvo e os momentos e situações de uso comunicativo da língua têm pouco lugar. Nesse sentido, as pedagogias culturalmente sensíveis aos participantes do processo de aprendizagem, as quais voltam-se para o desenvolvimento de uma diálogo intercultural, também empreendem mudanças nas concepções de ensinar e aprender de professores e alunos, os quais se vêem atuantes e co-participantes do conhecimento produzido em sala de aula.

Quanto aos materiais didáticos produzidos de acordo com uma perspectiva cultural/intercultural, além de não estarem disponíveis no mercado, também não são bem recebidos por parte das editoras, que não se arriscam em publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso da indústria de livros de língua estrangeira, os quais são centrados nos aspectos formais da língua e nas amostras de linguagem descontextualizadas, salvo raras exceções.

A última questão que, por ora, gostaríamos de ressaltar quanto ao movimento de discussão e valorização da cultura na pedagogia de línguas é a defesa, por um número considerável de pesquisadores e estudiosos, de uma postura no ensino/aprendizagem de línguas que prescindem da cultura, ou melhor, que não considera a cultura ou a perspectiva intercultural como dimensão fundamental nesse processo, ou, pelo menos, como dimensão importante e orientadora na elaboração de cursos, planejamentos e abordagens pedagógicas. Muitos são os argumentos erigidos a esse favor, a maioria deles ancorados mais em questões políticas e econômicas do que em questões lingüísticas ou pedagógicas propriamente ditas, vez que normalmente apresentam como referência o ensino/aprendizagem do inglês como LE.

Normalmente, aqueles que defendem um ensino/aprendizagem de LE apartado da cultura ou sem preocupação com a língua enquanto cultura, estendem essa idéia ou possibilidade ao ensino/aprendizagem de qualquer língua-cultura em particular, seja ela francês, alemão, português ou chinês. No entanto, os argumentos que embasam tal posição assumem maior força e coerência quando aplicados, inicialmente, ao ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira, visto que, embora seja uma língua particular, e que é

representada por diferentes expressões culturais, é também a língua que detém a hegemonia de instrumento de comunicação mundial, o qual carrega em si diferentes implicações políticas, sociais e econômicas que tal estatuto pressupõe.

Christopher J. Hall , por exemplo, é um dos que defendem a idéia de que os aspectos culturais relativos à língua que está sendo ensinada devem ser minimizados em sala de aula de LE, em detrimento de maior atenção à estrutura lingüística da língua-alvo. Em suas palavras: “[...] o professor de línguas estrangeiras deve prestar mais atenção à tarefa principal do aprendiz, quer dizer, a aprendizagem do sistema lingüístico, e relativamente menos aos aspectos culturais de seu uso, permitindo ao estudante explorar o uso do idioma por si mesmo e para seus próprios propósitos” (HALL, 2001, p.25-26).

Hall (2001) não deixa de ressaltar o caráter social da linguagem, a qual cria e sustenta os grupos sociais ao permitir uma visão de mundo compartilhada. A linguagem, então, constitui um dos mais importantes mecanismos sociais, que não somente cria, sustenta, identifica, modifica e perpetua as culturas, como também tem o poder de afetá-las e destruí-las. Esta seria a razão, segundo Hall, pela qual os enfoques recentes, relativos ao ensino de idiomas, sobretudo na última década do século XX, ressaltam a relevância da competência comunicativa e, mais ainda, a necessidade de fornecer ao estudante algo mais do que a aprendizagem da gramática e do vocabulário de uma língua, centrados no desenvolvimento das quatro habilidades tradicionais. No entanto, argumenta que os profissionais que defendem a entrada da cultura na sala de aula baseiam-se na ilusão de que uma língua específica é idêntica à cultura de seus falantes. Coloca como evidência dessa afirmação a situação do inglês, embora atribua as mesmas justificativas, em graus distintos, a idiomas como o espanhol, o francês, o alemão, o árabe, o japonês, o mandarino, ou qualquer outro idioma que seja dominante.

No entanto, é o inglês que vai servir de ponto de partida para os argumentos levantados por Hall (2001). A princípio, destaca que um dos principais problemas de se incluir a cultura da língua que está sendo aprendida na sala de aula é a magnitude da empresa, visto que normalmente se dispõe de um número limitado de horas de contato, as quais devem ser destinadas à abordagem do idioma em si, além do desenvolvimento da competência comunicativa. Aponta também o problema do professor de LE, quando este

não é membro da cultura em evidência ou não possui experiências de primeira mão na convivência com os membros e com o ambiente da cultura-alvo.

A partir daqui, Hall (2001) utiliza o argumento que tem sido um dos mais recorrentes entre os que defendem a idéia de um ensino de língua sem o enfoque da cultura: o de que os idiomas dominantes, no panorama mundial contemporâneo, caracterizado pela globalização econômica e pelos avanços tecnológicos, já não pertencem a “Estados ou etnias particulares”. E em seguida pergunta:

Que sentido tem ensinar o inglês utilizando como fundo cultural uma família branca estadunidense almoçando juntos, ou um casal de ingleses tomando cerveja em um *pub*, quando a maioria dos falantes de inglês não vivem nestes países e aqueles que o fazem muitas vezes têm formas de falar e práticas culturais não autóctonas? (HALL, 2001, p.22).

Para Hall (2001), desse modo, na “aldeia internacional” que é o mundo hoje, os “aldeões” falam o inglês entre si, mesmo quando não são falantes nativos do idioma. Também a maior quantidade do inglês falado ou escrito na atualidade seria produto dos aprendizes do idioma, ou seja, dos falantes não nativos. Seria o que Brown (1990) chamou de “inglês cosmopolita”, o qual, de algum modo, não está condicionado ao conhecimento de qualquer cultura particular para ser interpretado como linguagem.

De acordo com essas questões, as idéias de nação, língua, cultura ou de uma possível relação entre língua e espaço geográfico desaparecem para línguas como o inglês, o francês e o espanhol, segundo a opinião de Hall. Para evitar, então, que o professor veja-se limitado na realização da tarefa de incluir a cultura da língua alvo em sua classe e possa desfazer-se de qualquer concepção monolítica de cultura, ele poderia escolher cuidadosamente atividades e materiais que “[...] induzam os estudantes a ‘participar’ temporariamente em algumas das várias culturas associadas com a língua meta”, o que possibilitaria apenas uma “provada” de um “subconjunto de culturas e sub-culturas” que fazem parte da língua-alvo. No entanto, ele mesmo conclui: “Até aqui se pode” fazer isto. “Mas se deve?” (2001, p.22).

O caminho mais coerente, segundo Hall, seria o professor ressaltar o uso da linguagem como instrumento social, em termos gerais, e sugerir/criar uma variedade de situações que sejam representativas dos modos como a língua-alvo pode ser utilizada por

seus usuários, independente de sua origem, língua materna ou cultura. Desse modo, a tarefa do professor seria incentivar o aluno a descobrir, por seus próprios meios, os modos como a língua-alvo “faz cultura”, do mesmo modo como se utiliza de técnicas gerais para que o estudante amplie o seu vocabulário. É o estudante, portanto, que elege a cultura ou subcultura por trás da LE, espaço no qual ele mesmo pode participar como membro.

Além desses argumentos apresentados por Hall (2001), também outro argumento constantemente utilizado tem ainda como foco principal o inglês; ou seja, o de que o ensino de inglês como LE dissociado da cultura evitaria a ‘imposição’ ou ‘invasão’ da cultura anglo-americana nos países não falantes dessa língua, como discute o estudo desenvolvido por Brito (1999). Esse tipo de argumento ancora-se, mais uma vez, na idéia de que o mundo globalizado, entre outras tantas coisas, criou uma espécie de língua-franca, código universal ou “inglês cosmopolita”, como sugere Brown (1990).

Também o desenvolvimento dessa linguagem global, com todo seu poder econômico, político e cultural, tem causado um certo declínio da idéia de “falante nativo” de inglês, devido ao domínio de uso dessa linguagem por um número cada vez maior de falantes não-nativos, como defende Graddol (1999) e também ressaltou Hall (2001). Nesse sentido, um ensino de inglês com estratégias instrumentais, dissociado de qualquer carga cultural, evitaria temores como o que apontam Alptekin e Alptekin (apud BRITO,1999, p.11): “[...] os países não falantes da língua inglesa, sendo receptores das constantes informações dos centros anglo-americanos, correm o risco de tornarem seus alunos alienados do seu próprio contexto social, de suas culturas serem submersas e de terem suas leis educacionais ignoradas e marginalizadas”.

Sem querer entrar no mérito desta afirmação, a qual sem uma discussão mais ampliada, que obrigatoriamente incluiria a análise de muitos outros aspectos e contextos específicos, parece-nos um tanto apocalíptica, concordamos que é necessário um certo cuidado, não para reforçar um *complexo do oprimido*, mas no sentido de que os aprendizes possam resguardar as suas identidades culturais e seus mundos particulares ao entrarem em contato com o inglês como língua estrangeira.

Nesse caminho, Moita Lopes (1996) discute um outro aspecto importante desse contato entre o inglês e falantes de outras línguas, nesse caso usando como exemplo o contexto brasileiro, onde detectou uma certa glorificação da cultura de língua inglesa por

parte de professores, sobretudo, e também dos alunos, como parte de uma atitude “colonizada”. Como modo, então, de proteger ou preservar a identidade cultural brasileira do aluno, seria mais coerente fazer uso do inglês em situações de aprendizagem no Brasil como uma língua internacional, instrumento de comunicação mundial, usando-a em benefício do Terceiro Mundo. Assim, Moita Lopes (1996, p.59) defende uma nova postura, a qual não exclui a importância do estudo da cultura da LE como parte da formação geral do aluno, mas elege como objetivo primeiro o ensino instrumental do inglês nos países subdesenvolvidos. A integração na cultura não apenas seria fator essencial na aprendizagem de LE, como também, “[...] num sentido lato, advoga-se uma abordagem também instrumental no ensino da cultura de língua estrangeira”.

Brito (1999) também apresenta algumas opiniões na linha do pensamento de Moita Lopes (1996) e Hall (2001), entre as quais se destaca a de H. G. Widdowson, para o qual a aprendizagem da cultura não seria condição para se aprender uma língua, visto que “o conhecimento cultural não é problema da pedagogia de línguas”. (apud BRITO, 1999, p.13). Desse modo, num sentido geral, um curso de LE pode ser programado pela predição das situações nas quais o aprendiz usará a língua-alvo, abrangendo todo o conhecimento esquemático necessário para que ele possa comunicar-se efetivamente na língua. Seguindo esse argumento, aprender uma língua estrangeira é manipulá-la para a expressão de idéias e visões de mundo particulares, as quais estão associadas à cultura ou culturas dos aprendizes e não à cultura da língua-alvo.

No entanto, em sentido oposto, o trabalho de Brito (1999), que discute a difusão do inglês hoje no mundo e sua conseqüência para o ensino do idioma no Brasil, embora reconheça a hegemonia do inglês como língua global², não vê nesse fato um impedimento para a adoção de um ensino que considere a cultura como elemento importante na sala de aula. Como destaca a autora, o ensino de inglês LE a partir de uma perspectiva cultural, ao contrário de contribuir para reforçar uma posição de submissão ou de dominação, como alertam alguns, incentivaria o desenvolvimento de uma postura crítica dos aprendizes em relação à língua que estão aprendendo, fazendo-os refletir, sobretudo, sobre o impacto e a hegemonia da cultura de língua inglesa no mundo.

² Vide também Chew (1999); Graddol (1999) e Phillipson e Skutnabb (1999), entre outros.

Que o inglês é uma língua de comunicação global, isso não se discute, mas daí associar o uso de pedagogias que enfocam a cultura em sala de aula de LE ou L2, ainda que seja com relação ao inglês, a um modo de incentivar ou permitir o desenvolvimento de um certo imperialismo lingüístico ou domínio lingüístico-cultural, sem considerar os diferentes contextos possíveis, seria um pouco de exagero. Normalmente, esse tipo de afirmação está mais vinculado a situações específicas de contato com o inglês, sobretudo considerando-se contextos nos quais há conflitos e embates de poder entre colonizador e colonizado, opressor e oprimido, ou, como tem sido mais corrente, entre o “império cultural anglo-saxão” e os países do “Terceiro Mundo”. Isso acontece também com relação a outras línguas que, em algum momento de sua história, estabeleceram algum tipo de dominação cultural com relação aos povos colonizados.

Independentemente de se alimentar uma necessidade, muitas vezes exagerada, de instrumentalizar o ensino de inglês para evitar uma possível aculturação daqueles que aprendem a língua, é preciso analisar as diferentes situações nas quais se desenvolve o processo de aprendizagem. O fato é que, em variados contextos, em diferentes cantos do planeta, dominar o inglês tornou-se uma questão de sobrevivência dentro das relações econômicas que se estabelecem no mundo hoje e uma imposição para aqueles que desejam ter acesso às vantagens proporcionadas pela tecnologia e pelo fluxo global de informações. Isso tem promovido o que Graddol (1999) chama de “o declínio do falante nativo do inglês” em detrimento de um contingente cada vez maior de usuários não-nativos da língua, que a utilizam como instrumento de comunicação sem que esteja associada a qualquer cultura em particular. Esse tipo de fenômeno, por exemplo, cria um amplo espectro de situações de aprendizagem, as quais precisam ser consideradas caso a caso, para que se possa planejar cursos e eleger métodos apropriados para o ensino da língua.

Também discutir a expansão do inglês e o seu ensino/aprendizagem como LE no mundo não se resume a uma reflexão lingüística, mas, sobretudo, política e econômica. Para autores como Chew (1999), por exemplo, o fenomenal crescimento do uso inglês no mundo é mais um resultado do processo de globalização, compreendido como um fenômeno econômico, no qual alguns blocos mais desenvolvidos se sobressaem em detrimento de outros, do que decorrente de um imperialismo lingüístico ou cultural.

Mesmo sem querer discutir de maneira minuciosa as questões apontadas, visto que não são nem simples e nem fáceis de abordar, não podemos deixar de fazer algumas considerações, sobretudo quanto a certos aspectos que nos dizem respeito mais diretamente. Também não nos interessa aqui discutir o avanço, a importância ou ação do inglês como língua hegemônica, visto não ser o nosso foco de pesquisa. Além do mais, como já observamos antes, discutir o ensino/aprendizagem do inglês no mundo contemporâneo, a sua relação com a cultura ou culturas a ele relacionadas, abordagens pedagógicas apropriadas etc., exige a consideração de uma multiplicidade de aspectos que extrapolam o âmbito da pedagogia de línguas, assunto que já tem sido foco de interesse de diferentes pesquisas e trabalhos acadêmicos³.

De maneira geral, usar o inglês como ponto de partida em defesa de abordagens instrumentais ou dissociadas da cultura da língua-alvo é uma posição um tanto confortável, por isso a necessidade de trazê-lo um pouco à discussão. Dizemos ‘confortável’ porque, como já dissemos em vários momentos anteriormente, como língua de difusão mundial, que tem sido instrumento de comunicação em diferentes contextos, usada por diferentes grupos humanos e com diferentes objetivos, é natural que surjam também variadas possibilidades e modos de contato com a língua.

Nesse sentido, é comum que se defenda o ensino instrumental de inglês, sem que esteja relacionado com qualquer cultura de língua inglesa em particular, ou ambiente, ou grupo humano, quando o objetivo for usar a língua para comunicar-se com fins específicos como: inglês de negócios, inglês para leitura de textos acadêmicos, inglês de viagem, inglês para acesso ao computador, “inglês profissional” etc. Também em outros casos, como quando a língua é ensinada em contextos escolares, a exemplo do Brasil, onde o aluno do ensino regular sai da escola com uma leve noção da língua; ou, ainda, no ensino do inglês como língua estrangeira em contextos nos quais os aprendizes falam outras línguas e não têm interesse algum em conhecer ou tomar parte da cultura da língua-alvo, entre outras possibilidades. Este último caso específico denota aqueles tipos de situações nas quais o aprendiz é dirigido por uma motivação instrumental, que visa prepará-lo para

³ Vide Brown (1990); Holliday (1994); Brito (1999); Ferreira (2000); Graddol e Meinhof (1999), entre outros. E também trabalhos que, a partir de diferentes perspectivas, discutem o ensino/aprendizagem do inglês LE, defendendo a adoção da cultura como dimensão importante na sala de aula, como: Damen (1987); Valdez (1988); Kramsch (1993); Brown (2000); Savignon e Sysoyev (2002), entre outros.

utilizar a língua com fins específicos; ao contrário da motivação integradora, que denota o desejo do aprendiz de adquirir a língua enquanto cultura, buscando inserir-se, compreender e tomar parte do grupo social que acolhe a língua-alvo, como ressalta Brown (2000).

No entanto, mesmo considerando essas situações específicas, não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela. É mais fácil compreender essa assunção se partimos de uma concepção de cultura que não é monolítica ou encarcerada nos “muros altos” de um país ou local geográfico específicos, porém, mais do que tudo, uma dimensão do humano que se alimenta e se renova constantemente, e que absorve, em maior ou menor grau, as marcas de um viver e fazer social particulares.

A necessidade de não se dissociar língua e cultura na pedagogia de línguas torna-se mais evidente quando a língua em questão não é o inglês, ainda que consideremos o espanhol, que, ao lado do inglês, tem assumido, cada vez mais, a função de língua de comunicação mundial. Como é possível ensinar espanhol como língua estrangeira se não a compreendemos como fenômeno cultural, marcado por especificidades da própria estrutura da língua, enquanto língua-cultura, e outras que a fazem ser diferente a depender do ambiente no qual é falada? E se o espanhol que está sendo ensinado é uma das variantes latino-americanas e não a variante europeia? Devemos tratá-lo como a mesma língua, ainda que diferente? Como podemos desconsiderar a cultura por trás da língua ou a língua por trás da cultura, quando o exemplo é o uso do francês em diferentes graus de formalidade? Como é possível dissociar o português falado no Brasil de toda carga cultural que o sustenta? Quando alguém aprende português como língua estrangeira, que português ele aprende? O mesmo pode ser dito do alemão?

Se é mais fácil encontrar justificativas para se defender abordagens instrumentais em contexto de ensino de língua estrangeira, independentemente da língua que se tome como exemplo, já não podemos dizer o mesmo quando a situação é ensino/aprendizagem de segunda língua, ou seja, o ensino da língua nos contextos nos quais ela é falada. Nesse caso, mesmo se considerando o inglês uma língua de contornos globais, se é que se pode dizer isto, não dá para dissociá-la da cultura norte-americana se um aprendiz, falante nativo de português, por exemplo, aprende o idioma nos Estados Unidos; ou se ao invés dos Estados Unidos estiver aprendendo o inglês na Inglaterra ou na

Austrália. O modo como ele vai desenvolver competência comunicativa na língua vai depender, dessa forma, também do modo como interpreta os implícitos da linguagem, de como se utiliza da língua para conseguir coisas, do uso da pronúncia adequada para ser bem compreendido, da escolha de expressões e palavras apropriadas em diferentes contextos etc. Todos esses usos da língua são também culturais, ou seja, estão mais além do que o simples domínio de formas lingüísticas.

Essa visão de língua e de linguagem como fenômenos culturais, marcados pela cultura e ao mesmo tempo agindo como construtores dela, também desencadeou, em sentido contrário, um movimento de reflexão e de atuação em defesa de abordagens de ensino que privilegiem a cultura e as relações interculturais, assim como a elaboração de métodos, planejamentos e materiais didáticos culturalmente sensíveis, preocupados com a dimensão cultural que permeia todo o uso social de uma língua, quer se considerando o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua, ou língua materna. Nos itens a seguir, discutiremos algumas opiniões que reforçam essa linha de discussão, a qual tem sido cada vez mais freqüente no meio acadêmico e educacional.

3.1.3 A língua como cultura

Esse movimento de valorização da cultura e das relações interculturais na pedagogia de línguas não tem sido exceção, pelo menos nas falas daqueles que, de modos distintos e com diferentes objetivos, discutem a questão da relação língua/cultura e sua importância, não só para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas, mas também como ponto de partida para estudos e pesquisas que envolvem o uso da linguagem e os modos de configuração do indivíduo através dela.

Os estudos desenvolvidos pela Antropologia Lingüística (AL), por exemplo, como vimos no Capítulo 2, têm como fundamento principal para o desenvolvimento teórico do seu campo de investigação a relação intrínseca entre cultura e linguagem. Para os que pesquisam a linguagem humana e seu modo de inserir o homem no seu mundo social, “[...] ter uma cultura significa ter comunicação, e ter comunicação significa ter acesso à linguagem” (DURANTI, 1997, p.332). Nesse sentido, como aponta Duranti (1997),

qualquer teoria que pretenda separar a linguagem da realidade social que a conforma deve ser vista como problemática. Para ele, ter uma linguagem é mais do que possuir um repositório de metáforas à nossa disposição, através das quais nós damos sentido às nossas experiências. Ter uma linguagem também não significa apenas ter um instrumento de comunicação que tem o poder de representar eventos em particular, mas ter a habilidade de interpretar e interagir com esses eventos, afetando-os ou sendo afetado por eles. Nas palavras de Duranti (1997, p.337):

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar pessoas aos seus passado, presente e futuro, a linguagem *torna-se* seus passado, presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações lingüísticas, histórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo.

Duranti mostra-nos que, longe de considerar a linguagem ou, em seu sentido particular, a língua, como um conjunto de estruturas formais e de regras através das quais nos comunicamos, a língua é, ela mesma, a instância na qual nos tornamos humanos e nos inserimos no mundo que nos cerca. Então, como posso separá-la do modo como eu penso, atuo e vivo a minha vida?

Também no âmbito de investigação da Etnografia da Comunicação, campo de estudo que muito tem contribuído para as reflexões desenvolvidas na área da Lingüística Aplicada, em geral, e para as discussões sobre a pedagogia de línguas estrangeiras e segundas línguas especificamente, a dissociação entre língua e cultura, ou entre a língua e o modo como ela dá sentido a uma determinada realidade social, parece absurda. Saville-Troike (1989) ressalta que, para a Etnografia da Comunicação, a noção de *competência comunicativa*, tal como a definiu Dell Hymes, a partir da década de 70, é uma das principais ferramentas para o estudo de seu principal foco de observação: a *comunidade de fala*, os modos como o sistema organiza os eventos comunicativos dentro dela e como eles interagem com todos os outros sistemas que fazem parte da cultura. Nesse sentido, como afirma a autora, “[...] a Etnografia da Comunicação considera a linguagem, antes de tudo, como uma forma cultural situada socialmente, enquanto reconhece a necessidade de

analisar o código em si mesmo e os processos cognitivos de seus falantes e ouvintes” (SAVILLE-TROIKE, 1989, p.03).

A fonologia, a gramática e o léxico, por exemplo, constituem somente uma parte dos elementos do código a ser usado para a comunicação, no qual também está incluída uma série de outros aspectos paralingüísticos e não verbais que representam significados convencionados por cada comunidade de fala específica, e também o conhecimento de uma ampla variedade de elementos disponíveis e transmitidos socialmente, como referências, informações etc. A *competência comunicativa*, nesse caso, como ressalta Saville-Troike (1989), revela a habilidade de discriminar, entre todas essas variantes e possibilidades que marcam categorias sociais particulares, aquelas que possuem significado e aquelas que são insignificantes; e também conhecer, a depender da situação específica, que significados essas variantes podem assumir. Ou seja, o falante competente, além de um certo domínio da estrutura formal do código lingüístico, precisa estar apto para reconhecer, entre tantas possibilidades e modos de combinação, aquilo que faz sentido para o grupo com o qual interage ao fazer uso da língua.

Sem nos aprofundar, por ora, numa discussão sobre importância da noção de *competência comunicativa* para a nossa reflexão sobre ensinar e aprender línguas, gostaríamos de ressaltar que as investigações desenvolvidas pela Etnografia da Comunicação têm contribuído para muitas das reflexões empreendidas no interior da Lingüística Aplicada, em diferentes subáreas, como a que investiga o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas, a aquisição de línguas maternas, a análise da conversação em situações de aprendizagem, o bilingüismo, a tradução etc.

Uma das contribuições mais significativas para a nossa área tem sido a de identificar que tipo de conhecimento um aprendiz de língua estrangeira ou segunda língua deve ter para que possa comunicar-se adequadamente em diferentes contextos de uso da linguagem, inclusive dominando os diferentes tipos de interdições e sanções que podem gerar “curtos-circuitos” na comunicação. Também uma outra importante contribuição para a área é a comparação e contraste, em sentido amplo, de sistemas de comunicação numa perspectiva intercultural, analisando diferentes padrões de interação comunicativa,

situações de choque e interferência na transmissão de significados, mal-entendidos etc (Saville-Troike; 1989).

Para Agar (1994, p.14), as diferenças e problemas decorrentes do encontro de culturas, que usualmente são associados ao contato com línguas estrangeiras especificamente, também acontecem dentro de uma mesma língua – ou seja, “[...] diferenças acontecem dentro das linguagens assim como através delas” . Nesse sentido, para Agar, aprender a conhecer uma nova língua e aprender a conhecer melhor a sua própria língua são, pelo menos a princípio, uma mesma coisa. Clyne (1994) também reforça essa idéia quando afirma que a linguagem é a mais profunda manifestação da cultura, e o sistema de valores das pessoas, o qual inclui aqueles fornecidos pelo grupo do qual fazem parte, representa um papel fundamental no modo como usam não somente a sua língua materna, mas também como aprendem uma outra língua.

O que Agar busca ressaltar, na verdade, é o fato de que aprender uma língua, seja ela uma língua estrangeira ou a sua própria, exige do aprendiz uma integração e um conhecimento de aspectos que extrapolam o espaço limitado que a língua ocupa enquanto estrutura. A metáfora usada pelo autor é o desenho de um círculo em torno da língua. Então, para ele, se você deseja usar uma língua, aprender uma língua, se você deseja se comunicar, a linguagem disponível “dentro do círculo” não é suficiente, pois as diferenças dentro de uma língua estão muito mais além do que se pode encontrar na gramática e no dicionário: “De fato, o mundo fora do círculo é ainda mais importante do que a gramática e o dicionário” (AGAR, 1994, p.16).

A idéia de Agar (1994), da linguagem “dentro do círculo” e do mundo que está em volta, serve muito bem para ilustrar muitas situações que ocorrem no ensino/aprendizagem de línguas, sobretudo línguas estrangeiras, nas quais muitas vezes é a língua isolada do mundo que tem sido o foco de aprendizagem, e não a língua *no mundo*. Em muitas situações, conhecer quem os brasileiros são, como vivem e, na medida do possível, como pensam, tem muito mais importância para o aprendiz de português LE, em determinadas situações, do que o conhecimento extensivo da gramática.

Isso não quer dizer, como faz questão de destacar Agar (1994), que para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a gramática e o dicionário (língua “dentro do círculo”) não sejam importantes, sem dúvida que são; mas a língua deve incluir mais do que

isso, deve incluir o mundo fora do círculo. Para Agar (1994, p.20), essa linha divisória, que muitos lingüistas, professores e também as pessoas de uma maneira geral costumam desenhar em torno da língua, separando-a do mundo, deve ser apagada. E, para esse fim, “[...] a cultura é a borracha”. A cultura apaga o círculo em torno da língua. O autor destaca que você pode dominar a gramática e o dicionário, mas sem a cultura você não pode se comunicar adequadamente. Por outro lado, ao incluir a cultura, você pode comunicar-se, mesmo que domine a gramática precariamente e possua um vocabulário limitado.

As afirmações de Agar (1994) também vão de encontro às idéias, mais comuns do que imaginamos, em defesa do ensino de língua como estrutura, como meio de comunicação de caráter instrumental e afastado de qualquer carga cultural. No entanto, embora as opiniões divirjam na questão essencial, a inclusão ou não da cultura, numa coisa todos deveriam concordar: o uso da língua é uma ação social e como tal deve ser considerada. Como escreve Agar (1994, p.28):

A língua, em todas as suas variedades, em todos os modos em que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se torna consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para outros, ‘cultura’ é o que você está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura.

Kramersch (1998, p.3-4) define essa simbiose entre língua e cultura em três vias: a primeira, destacando que “[...] a língua *expressa* uma realidade cultural”, ou seja, é o meio através do qual nós conduzimos a nossa vida social, a nossa experiência, tanto expressando fatos, idéias e eventos que fazem parte de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo partilhado por um mesmo grupo, como revelando as nossas atitudes, crenças e visões de mundo que também pertencem a outros do grupo.

A língua também “[...] *incorpora* uma realidade social”, pois ela permite aos membros de um grupo social não somente expressar experiências, mas também *criar* experiências através dela. Assim, ao escolhermos o que fazer com a língua, como usá-la em diferentes situações, como falar ao telefone, conversar com o motorista de táxi, escrever uma carta ou apenas ‘conversar’ através de gestos, estamos atribuindo sentido às nossas experiências diárias, aos atos que processamos através da língua. Os modos como fazemos

isso, ou seja, como criamos significados verbais e não verbais através da linguagem (escrita, fala, tom de voz, acento, estilo conversacional, gestos, expressões) são também compreensíveis para o grupo do qual fazemos parte. E, por último, “[...] a língua *simboliza* uma realidade cultural”, vez que ela, em si mesma, é um sistema de símbolos que possui um valor cultural, que funciona para os seus falantes como modo de identificação deles mesmos e de outros através do uso da língua – a língua é vista como o símbolo que marca as suas identidades sociais.

Kramersch (1998) elege esses três aspectos como linha mestra para as discussões que desenvolve, em detalhes, sobre a relação entre língua e cultura e sua implicação para diferentes áreas do conhecimento, principalmente a lingüística e, em nosso caso específico, a pedagogia de línguas. Ao aprofundar a questão, destaca como os significados que produzimos e partilhamos através da língua são codificados pela cultura. O significado como *signo*, que representa o valor semântico da língua, e o significado como *ação*, que é o valor pragmático da língua. Esse sistema simbólico criado pela linguagem e que revela quem somos e como agimos no mundo à nossa volta, perpassa, como destaca Kramersch (1998), todas as instâncias que caracterizam o uso da linguagem enquanto atividade humana: o modo como falamos, o modo como escrevemos, o modo como construímos e mantemos a nossa identidade individual e social, e também o modo como fazemos parte do mundo e nos confrontamos com o ‘outro’, com a ‘diferença’.

Investigar a comunicação humana, ou seja, o modo como interagimos uns com os outros através da linguagem, é um modo de enxergar o homem vivendo e agindo no seu mundo, do qual faz parte a sua língua. Esse mundo, desse modo, não está fora de nós, ou à parte do que somos, mas ele está em nós, assim como a nossa linguagem. Desconsiderar as relações entre língua e cultura/língua e mundo, quer seja investigando o uso da linguagem como comunicação, quer seja no estudo dos processos que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas, é abrir espaço para uma interpretação equivocada do que significa o uso da língua como instância de inserção do homem na sua realidade vivente, ou, citando a expressão corrente da fenomenologia sob inspiração do filósofo Edmund Husserl, *Lebenswelt*, o homem no *mundo da vida*.

Para a nossa área de investigação, o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua, essa desconsideração tem contribuído para o surgimento de interpretações a

respeito dos modos como se ensina e se aprende uma LE/L2, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que, ao invés de preparar o aprendiz para entrar em contato com a dimensão maior da língua-cultura que está aprendendo, “ensina-lhe” a língua como sistema de elementos e regras formais, como se fosse o meio adequado de acesso ao uso competente da língua-alvo. Mas o que significa *ser competente* como falante na língua-alvo? É apenas uma questão do domínio da língua como estrutura? De fato, o que está *além* da língua, ou *antes* da língua, que não pode ser descartado, com certeza, é toda a rede sociocultural que a envolve e faz com que ela seja usada de um modo específico, em determinado contexto; uma entre tantas outras possibilidades.

3.2 PERSPECTIVAS CULTURAIS/INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

3.2.1 Uma relação “entre-culturas”

As discussões e idéias a respeito da visão de língua como cultura, ou da indissociabilidade dessas duas dimensões do humano, estão muito presentes no pensamento acadêmico e intelectual das ciências sociais, pelo menos no campo das idéias. Trazendo essas reflexões para a área da pedagogia de línguas, a situação não é diferente, vez que se multiplicam textos e estudos que se voltam para essa questão⁴. No entanto, a partir deste princípio, o movimento maior que se delineia é o de incorporá-lo como ponto de partida para a criação e implementação de abordagens de ensino e de planejamento de cursos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas, vez que o lado prático dessa perspectiva ainda tem sido pouco explorado. Ou seja, uma vez que admitimos e adotamos a língua como *língua-cultura*, termo também usado por Kramsch (1993; 1998) e Agar (1994) como devemos abordá-la em sala de aula?

As discussões que têm sido travadas neste âmbito objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores, mais diretamente, e de pesquisadores da linguagem

⁴ Vide Valdes (1986); Damen (1987); Kramsch (1993, 1998); Helmut e Hapgood (1997); Byram (1997); Garcez (1998); Savignon e Sysoyev (2002); e ainda os estudos e propostas de abordagens desenvolvidos especificamente para o ensino/aprendizagem do português, os quais destacaremos mais diretamente a seguir.

de uma maneira geral. Isso significa elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e, conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve. Para isso, uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

No entanto, ao nos referirmos à cultura ou ensino da língua-cultura-alvo ou, ainda, à importância e necessidade da consideração da cultura na pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras, devemos esclarecer qual a perspectiva que estamos considerando, ou seja, de que cultura estamos falando? Ou culturas? Quais são os envolvidos nessa relação língua/cultura ou línguas/culturas? A partir de que lado estamos olhando? Essa preocupação é legítima à medida que, ao assumirmos uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, devemos ter em conta que esta deve ser sempre uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo. Por esse motivo, uma pedagogia de valorização da cultura deve ter como base essa relação – que mais do que cultural, ou além de cultural, é intercultural ou “entrecultural”.

Kramersch (1993) chama a atenção para a profusão de termos que comumente são usados para indicar esse tipo de contato cultural, ou seja, a comunicação entre pessoas ou grupos que não partilham a mesma nacionalidade, origem social e étnica, gênero, ocupação etc. Em muitas situações, esses termos são usados com sentidos intercambiáveis, a depender de como a cultura está sendo definida ou a disciplina ou área de conhecimento em questão. Destaca que os termos *cross-cultural* ou *intercultural* normalmente se referem a encontro de línguas ou culturas através de fronteiras políticas de Estados-Nação. No caso do ensino de línguas estrangeiras a partir dessa perspectiva de abordagem, os termos são compreendidos como modos de se compreender o ‘outro’ e a sua linguagem nacional. O

termo *intercultural* também pode significar, como destaca Kramersch, o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, como étnicos, sociais, de gênero, sexuais etc. Então, pode designar as interações comunicativas entre indivíduos de classes sociais diferentes, grupos profissionais diferentes, entre *gays* e heterossexuais, entre homens e mulheres, por exemplo. E ainda, segundo a autora, pode também se referir ao diálogo entre culturas minoritárias e culturas dominantes, sendo também associado com situações de bilingüalismo e biculturalismo.

As diferentes denominações para o termo *cross-cultural* (muito freqüentemente usado em língua inglesa) ou intercultural, destacados por Kramersch (1993), mostram como as diferentes disciplinas e campos do saber atribuem significados diversos ao termo, a depender da sua perspectiva teórica. Até mesmo dentro de um mesmo campo de investigação, como o ensino/aprendizagem de LE/L2, observamos a sua utilização com diferentes acepções e objetivos. Na maioria dos casos, usar o termo *intercultural* tem significado adotar aspectos ou informações da cultura da língua que está sendo ensinada como forma de promover a “troca” de informações culturais e não como modo de incentivar a intercomunicação entre mundos lingüístico-culturais diferentes. Às vezes, a confusão aumenta quando, além desses termos, são utilizados outros como transcultural, multicultural etc.

Para Damen (1987), a variedade de termos comumente utilizados reflete o caminho de formação do campo que investiga a comunicação intercultural, o qual, a depender do foco de interesse do investigador, pode ser identificado por muitos nomes, como “comunicação através de culturas ou entre culturas”, “comunicação transcultural”, “comunicação inter-racial”, “comunicação internacional” ou “comunicação contracultural”. O que Damen ressalta, no entanto, é a necessidade de se definir o que significa comunicar-se de modo intercultural. Na sua opinião, a comunicação intercultural é um processo que envolve uma tentativa de transpor abismos culturais, o qual é freqüentemente marcado “[...] mais pela dor do que pelo prazer, e menos pelo sucesso do que pelo fracasso”. Para Damen (1997, p.24):

Diferentes padrões culturais, traduzidos em regras de convivência, artefatos, valores, crenças, nomações, relações sociais e todos os

elementos da vida social humana, envolvem o encontro de problemas humanos universais. Os problemas são universais; as soluções são culturalmente específicas. Além disso, enquanto esses padrões são compartilhados em algum grau por membros do mesmo grupo cultural, as percepções individuais e as transações entre mundos públicos e privados de remetentes e receptores fornecem uma única estrutura de referência para cada ato comunicativo intercultural ou intracultural.

A visão de Damen (1997) do processo de comunicação intercultural ou do contato entre duas línguas-culturas distintas considera, com mais evidência, os problemas ou choques que esse encontro pode causar. No entanto, processos tão complexos como este, não podem ser generalizados e resumidos a uma questão simplesmente de sucesso ou de fracasso, sem que se analisem o ambiente e o contexto no qual se dá o processo de interação. Não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflito. No entanto, nem sempre o que predomina nesse tipo de encontro é o fracasso ou a dor, como ressalta Damen. A depender do contexto no qual se dá a interação, ou seja, se as culturas gozam do mesmo prestígio social e político, se não estão em situação de dominador e dominado, se o encontro é movido pelo desejo de obter conhecimento e aprendizado mútuos, entre tantas outras possibilidades, além dos conflitos, choques e negociações naturais, ou melhor, *acima de*, podem estar presentes a cooperação mútua, a partilha de conhecimentos, os desejos de comunhão e integração e, sobretudo, o respeito pelo 'outro', pela diferença.

Fennes e Hapgood (1997) destacam que, no campo do ensino/aprendizagem de línguas e, de uma maneira geral, em qualquer processo de aprendizagem intercultural, o encontro entre dois indivíduos que pertencem a grupos culturais distintos ou entre dois grupos de diferentes culturas não implica o fato de que não haverá conflitos e de que eles vão conseguir se compreender um ao outro ou se comunicar de modo efetivo. Acreditamos que, em situação análoga, também não significa que esse tipo de encontro esteja fadado ao fracasso ou ao choque cultural, como se esse tipo de situação fosse inevitável. Para os autores, talvez mesmo pelas diferentes possibilidades de resultados do encontro, a aprendizagem intercultural, ao contrário do encontro acidental que pode ocorrer numa comunicação intercultural, requer um planejamento e uma estrutura. Isto significa que, além de um planejamento e uma preparação, o processo de aprendizagem intercultural

necessita de orientação e monitoração constantes, assim como a avaliação de todo o desenvolvimento do processo.

Eles destacam também que a aprendizagem intercultural implica um maior desenvolvimento e abertura em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo. Nesse sentido, as situações nas quais há o encontro de diferentes línguas e culturas e as tensões e os conflitos decorrentes desse encontro não devem terminar em embates de poder ou gerar violência, mas podem ser resolvidos através do diálogo, ou seja, do próprio desenvolvimento do processo comunicativo. Para isso, os autores destacam alguns princípios e objetivos que devem servir de guia para o desenvolvimento de uma aprendizagem sob a perspectiva intercultural.

O primeiro princípio refere-se ao *relativismo cultural*. Isto significa que não há hierarquia entre as diferentes culturas e, por isso, a aprendizagem intercultural deve incluir no seu processo a abertura para aceitar as diferenças de pensamento e de comportamento dos indivíduos pertencentes a outras culturas. Como consequência dessa atitude está a consideração de que os valores, normas, regras de comportamento etc. de uma cultura em particular não podem e não devem ser tomados como parâmetro para o julgamento ou avaliação de outra cultura. Ao contrário, esse princípio implica desenvolvimento e crescimento, pois a valorização de outras culturas também implica o melhor conhecimento da nossa própria cultura, assim como o desenvolvimento de estratégias de convivência e aprendizado em outros ambientes e mundos culturais. O segundo princípio destacado pelos autores é a *reciprocidade*. Esse princípio destaca que a aprendizagem intercultural não deve ser um processo em uma única via, ou seja, como o prefixo ‘inter’ sugere, um processo entre culturas, uma aprendizagem que atravessa limites e fronteiras culturais. Estes dois princípios, desse modo, implicam que as culturas envolvidas no processo de aprendizagem devem compartilhar outros princípios importantes como dependência e interdependência, responsabilidade e cooperação, além de alguns objetivos a eles relacionados: a) a superação do etnocentrismo; b) abertura para o ‘estranho’, o ‘desconhecido’, como modo de desenvolver a empatia com outras culturas; c) desenvolvimento da capacidade de comunicação através de fronteiras – bilingüismo; e d) desenvolvimento da idéia de

cooperação através de fronteiras culturais e em sociedades multiculturais (FENNES; HAPGOOD, 1997, p.43-44).

Mais ainda do que a necessidade de se tomar como princípio básico do processo de aprendizagem intercultural o relativismo cultural, tal como destacaram Fennes e Hapgood, está a consideração desse tipo de encontro como um processo dialógico, que envolve participação e esforços conjuntos numa mesma direção, ou seja, em prol da construção de um conhecimento partilhado, construído a “muitas mãos” e que, por isso mesmo, passa a fazer parte dos dois mundos em contato, antes somente mundos diferentes. Não que o relativismo cultural, nos termos apontados pelos autores, não tenha importância. O fato é que toda a discussão que se desenvolve contemporaneamente sobre a cultura e sua relação com as diferentes dimensões da vida humana já considera este um princípio básico como meio de se assegurar a convivência pacífica e harmoniosa entre os diferentes povos, embora os acontecimentos no mundo constantemente nos mostrem o contrário.

De acordo com Almeida Filho (2002, p.210), por exemplo, a dimensão cultural, num cenário de aprendizagem comunicativa, precisa romper fronteiras, ou seja:

[...] precisa atravessar o limite da própria cultura (e aí temos o sentido transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura.

Desse modo, nos processos de ensino/aprendizagem de LE/L2 numa perspectiva intercultural, aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser, mais do que tudo, um diálogo entre culturas. No entanto, o que tem sido consenso na pedagogia de línguas estrangeiras, como já havíamos destacado em outros momentos, é o ensino da cultura limitado à apresentação e transmissão de informações sobre um determinado país e as pessoas que o habitam, suas atitudes, crenças e visões de mundo, como também destaca Kramsch (1993). A autora observa que o que em grande parte nós chamamos de cultura é, na verdade, um construto social, e que normalmente isso tem sido ignorado. Em função, no entanto, das discussões que têm sido desenvolvidas nas últimas duas décadas sobre a língua como prática social, também surgiram algumas linhas de pensamento ou princípios teóricos que têm ensejado uma certa mudança de postura quanto aos modos de se ensinar língua e cultura.

Kramersch (1993, p. 295-296) destaca, desse modo, quatro pontos de partida que devem fundamentar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua-cultura. O primeiro seria o estabelecimento de uma “esfera de interculturalidade”, que pressupõe o fato de que a ligação entre as formas lingüísticas e a estrutura social não é dada *a priori*, mas deve ser construída. Também conhecer uma cultura estrangeira é colocá-la em relação com a nossa própria cultura, uma vez que os significados construídos serão sempre relacionais. Ao contrário, portanto, de uma simples transferência de informações, o ensino/aprendizagem intercultural envolve uma constante reflexão não somente sobre a língua-cultura-alvo, mas também sobre a língua-cultura nativa.

O segundo princípio é ensinar a cultura como “um processo interpessoal”. Nesse caso, Kramersch observa que, se os significados emergem através da interação social, do contato social entre os participantes do processo de aprendizagem, torna-se sem sentido a tentativa de ensinar normativamente os fenômenos que caracterizam o uso da linguagem, como se fossem fórmulas fixas. O que se deve buscar, na verdade, é substituir a “[...] apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que implica, ele mesmo, num entendimento da estrangeiridade ou ‘outridade’ (1993, p.296).

Ensinar a “cultura como diferença” seria o terceiro princípio destacado por Kramersch. Aqui a autora faz uma alusão aos movimentos de valorização das diferenças e de um certo questionamento das identidades nacionais, retomados nas últimas décadas, na tentativa de discutir a cultura não somente como conjunto de traços característicos de um país ou nação. Ela observa que nem sempre é possível definir o que significa ser alemão ou ser francês, devido ao crescimento da multiétnicidade e multiculturalidade que caracterizam as sociedades contemporâneas, como as sociedades alemã e francesa, por exemplo. Kramersch sugere, desse modo, que além das características nacionais de um país ou região, que são também importantes, sejam considerados outros tipos de fatores culturais, tais como idade, gênero, origem regional, formação étnica e classe social. Somente a confluência de variados aspectos e características culturais, desse modo, poderia dar conta do que representa “a cultura de uma pessoa”.

E, como último princípio, estaria a possibilidade de no processo de aprendizagem intercultural se desconsiderar ou “transpassar” as fronteiras disciplinares.

Além da relação que comumente é feita do ensino de cultura com disciplinas acadêmicas como a antropologia, a sociologia e a semiologia, deve-se incentivar a ampliação do campo de referência de professores de línguas para incluir em suas leituras áreas interdisciplinares como a literatura, os estudos desenvolvidos por cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas, como sugere Kramersch (1993).

Os princípios destacados por Kramersch (1993) resumem, de modo objetivo, os fundamentos nos quais se deve basear qualquer proposta ou abordagem que pretenda incluir a cultura e as relações interculturais no ensino/aprendizagem de LE/L2. Sem nos aprofundar na discussão desses e de outros princípios importantes para a pedagogia de línguas estrangeiras, visto que retomaremos o assunto no próximo capítulo, ressaltamos que não só os aspectos sugeridos por Kramersch, como também outros que a eles venham somar-se, assumem diferentes graus de importância e relevância a depender da situação e contexto no qual se dá a aprendizagem, do público-alvo, dos objetivos de aprendizagem, do grau de envolvimento e empatia dos alunos etc. Essa observação é importante porque tipos de públicos e situações de contato intercultural diferentes pressupõem perspectivas diferentes de condução do processo como um todo, até mesmo se consideramos uma mesma sala de aula e os diferentes mundos culturais representados por alunos e professores.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma abordagem que se pretende intercultural para o ensino/aprendizagem de LE/L2, antes de ser um exercício de construção teórica, deve obedecer a um criterioso processo de planejamento e estruturação, o qual envolve desde o estabelecimento dos princípios norteadores da ação pedagógica, até o planejamento de cursos, seleção e produção de materiais didáticos e elaboração de estratégias de monitoramento e avaliação, sempre tendo em vista qual é o público ao qual se destina a ação pedagógica, em que contexto ou contextos e sob que condições.

Esse tipo de cuidado e orientação, fundamental para o processo de ensino/aprendizagem intercultural, impede-nos de incorrer no erro clássico de tratar o processo de ensinar e aprender como uma fórmula única e imutável, a qual se presta às mais diferentes situações; e, conseqüentemente, a língua, como entidade abstrata e atemporal, que só pode ser analisada e compreendida de um só ponto de vista: o seu próprio.

3.2.2 A experiência intercultural: iniciativas no plano do ensino/aprendizagem de línguas-culturas

De acordo com a perspectiva que vimos abordando neste capítulo, e como já destacamos em outras ocasiões, temos observado um crescimento acelerado de estudos, pesquisas e iniciativas pedagógicas que se voltam para a inclusão da cultura e das relações interculturais na pedagogia de línguas estrangeiras, em particular, e também nos estudos sobre a comunicação e a linguagem humana, de uma maneira geral. Essas iniciativas partem de diferentes perspectivas, abordando, por vezes, questões específicas do processo de ensino/aprendizagem, como a questão da interação em sala de aula, seleção e abordagem de conteúdos de caráter cultural, aprendizagem explícita x implícita, a abordagem de aspectos estruturais x uso da língua, entre outros aspectos. Num outro plano, também são abordadas questões mais amplas como a construção de abordagens e métodos apropriados de ensino, planejamento de cursos, materiais didáticos, formação de professores etc.

De maneira geral, esses estudos contribuem para o fortalecimento de uma linha de investigação e ação, surgida dentro da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas, a qual começou a tomar corpo a partir da década de 70 com os movimentos de discussão voltados para o uso da língua e para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, em detrimento da excessiva ênfase na forma e nas amostras de linguagem descontextualizadas. Sob essa perspectiva, a língua e a cultura são dois fenômenos estruturantes do viver e da ação social dos indivíduos, e, por isso mesmo, não podem ser separados quando se pretende ensinar uma LE ou L2 em situação formal de ensino. Entre outros objetivos, as discussões nessa área pretendem subverter, como muito propriamente ressalta Kramsch (1993, p.01), “[...] a tradicional visão de ensino da língua como o ensino de formas para expressar significados universais”.

Reforçando a idéia que já abordamos anteriormente, da importância da reflexão e do planejamento para a implementação de iniciativas no ensino/aprendizagem intercultural, qualquer que seja o seu foco, Fennes e Hapgood (1997) ressaltam que não existem fórmulas adequadas para esse tipo de ação, muito menos fórmulas mágicas, pois o processo de aprendizagem intercultural em sala de aula é extremamente complexo e, por isso mesmo, pouco conhecido ou de fácil predição. Também a sua avaliação é bastante

variável, vez que as mudanças que acontecem no desenvolvimento do processo, como mudanças de percepção, consciência e atitudes de professores e alunos, por exemplo, são de difícil mensuração. Por causa disso, os autores destacam que esse tipo de ação pedagógica requer um planejamento didático e de métodos que estão sempre em alteração, em processo de mudança em andamento, assim como o próprio processo de aprendizagem, cujo aprendizado nunca está de todo completo ou terminado.

O planejamento também deve ter em conta que a aprendizagem intercultural é, antes de tudo, uma experiência entre culturas. Desse modo, não é suficiente ler livros sobre cultura ou ter aulas explícitas sobre outras culturas, como por vezes é a prática comum, mas experimentar e confrontar essa experiência com situações novas e desconhecidas, como insegurança, medo e rejeição, assim como, por outro lado, segurança, confiança e simpatia, por exemplo, considerando não somente conteúdos de nível cognitivo ou intelectual, mas também conteúdos emocionais relativos à outra cultura. Para isso, é necessário, mais do que tudo, “[...] aprender *de* e *com* pessoas de outras culturas” (FENNES; HAPGOOD, 1997, p.73).

Partindo dessas considerações, Fennes e Hapgood (1997) destacam quatro questões que consideram básicas para o planejamento e desenvolvimento de um projeto de aprendizagem intercultural: *por quê, o quê, quem e como*. Essas questões devem ser respondidas em todos os níveis de desenvolvimento do processo de aprendizagem, seja para a elaboração do planejamento geral ou para a elaboração de lições específicas. Guiados, portanto, por essas questões, os autores destacam algumas ações que devem ser completadas durante o trabalho de planejamento: a) definir os objetivos do projeto/lição; b) desenvolver, selecionar ou modificar métodos e ferramentas; c) estabelecer as etapas de desenvolvimento do projeto/lição; d) descrever os recursos necessários para o funcionamento do projeto/lição (pessoas, materiais etc.); e) estabelecer como o projeto/lição deve ser avaliado. É importante também, como ressaltam os autores, que o processo de desenvolvimento do projeto de aprendizagem seja flexível e possa ser revisto e adaptado, de acordo com as situações específicas e necessidades que surgem durante o seu andamento. Esse tipo de ação deve sempre envolver os aprendizes, buscando incorporá-los às ações e decisões, visando aumentar o seu interesse, motivação e identificação com o projeto como um todo. Um projeto voltado, portanto, para a aprendizagem intercultural,

deve sofrer monitoração constante, permitindo que professores e alunos, em diferentes momentos e situações, possam decidir os rumos do processo de ensino/aprendizagem.

De maneira geral, aqueles que defendem abordagens interculturais para o ensino de línguas, seguem a perspectiva apontada por Fennes e Hapgood (1997), ou seja, assumem como etapa inicial e de caráter fundamental o planejamento do projeto de ensino/aprendizagem como um todo, o que inclui o traçado das ações que serão implementadas, suas etapas de desenvolvimento e também a elaboração de materiais específicos para esse fim.

Nesse ponto, cremos que todos nós concordamos, ainda que situações específicas exijam também planejamentos específicos, os quais podem variar em essência e na organização de suas etapas de desenvolvimento. No entanto, o problema principal tem sido estabelecer, antes da elaboração do planejamento geral do projeto de aprendizagem, os fundamentos teórico-metodológicos que o orientam, ou seja, se propomos alguma mudança ou revisão de ações, conceitos e métodos preexistentes, até mesmo a criação de abordagens alternativas de ensino, em que consistem essas mudanças?

Buscando resolver esse tipo de problema que, mais do que teórico, pressupõe uma filosofia de ação, muitos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de propor mudanças e enfoques alternativos para o ensino/aprendizagem de LE e L2 numa perspectiva de inclusão da cultura e das relações interculturais nesse processo.

Holliday (1994), por exemplo, discutindo o ensino de inglês como LE e também L2, afirma que uma metodologia de ensino apropriada depende do conhecimento do que acontece entre pessoas em sala de aula. Esse tipo de conhecimento, portanto, está relacionado a situações específicas de aprendizagem, pois diferentes contextos educacionais pressupõem diferentes situações de aprendizagem. No entanto, como defende Holliday, é possível serem estabelecidas algumas generalizações a respeito de alguns princípios, como, por exemplo, o fato de que as culturas em contato em sala de aula são influenciadas por culturas de fora, que há choques e conflitos entre as atitudes e predisposições de professores e alunos etc. Por outro lado, outras questões não podem ser generalizadas, como, por exemplo, a respeito da natureza precisa da cultura de uma sala de aula em particular ou sobre que tipo ou modo de influência outras culturas podem exercer sobre ela.

Desse modo, Holliday (1994, p.161) defende a idéia de que “[...] o processo de conhecimento desse tipo de coisa não é uma questão apenas de teóricos e acadêmicos – não é algo que professores possam obter através da literatura”, mas que deve ser trabalhado e construído de acordo com as diferentes situações nas quais o processo de ensino/aprendizagem tem lugar. Uma metodologia apropriada, na sua opinião, deve, portanto, ser culturalmente sensível, e tem dois principais componentes: uma metodologia de ensino e um processo de conhecimento sobre a sala de aula. Nesse sentido, o aprendizado sobre a sala de aula é que irá fornecer o conjunto de informações necessárias para que seja construída uma metodologia de ensino apropriada.

Partindo desse exposto, Holliday (1994) ressalta que não há processo de aprendizagem, de conhecimento sobre o que acontece na sala de aula se não houver pesquisa. Explica, no entanto, que a pesquisa a que se refere não é a pesquisa formal necessária para se elaborar uma tese de mestrado ou doutorado, por exemplo, mas a pesquisa num sentido mais informal, a qual seja acessível a todo tipo de atuante no processo de ensino/aprendizagem; ou seja, deve-se considerar a sala de aula de línguas, em si mesmo, como ambiente informal de pesquisa. De acordo com essa perspectiva apontada por Holliday (1994), o professor seria o elemento privilegiado para realizar esse tipo de pesquisa, pois tem nas mãos a possibilidade de conhecer e tomar parte do que acontece, assim como também tem nas mãos a ação de ensinar. É essa relação entre a pesquisa e o conhecimento do que acontece na sala de aula que fornecerá ao professor os elementos necessários para elaborar metodologias de ensino, planejamentos de cursos, materiais etc., como também ressaltam Cavalcante e Lopes (1991), Richards e Lockhart (1994), Johnson (1995), entre outros.

Holliday (1994), desse modo, destaca que esse processo de aprendizagem, o qual está em constante mutação, envolve pesquisa-ação e também etnografia. No primeiro caso, os professores fazem pesquisa-ação quando freqüentemente investigam aspectos e acontecimentos da sua sala de aula de uma maneira sistemática e organizada, objetivando, na maioria das vezes, resolver problemas e encontrar estratégias e soluções para melhor desenvolver a sua prática pedagógica. Desse modo, o importante, como ressalta Holliday, é a ação, e não “a pesquisa pela pesquisa”, isto é, que tipo de conhecimento sobre a sala de aula pode contribuir para que o professor desenvolva metodologias apropriadas de ensino.

Em acréscimo à pesquisa como modo de conhecimento para a ação, Holliday (1994) ressalta que é importante olhar para outros fatores que atuam de maneira constante no ambiente da sala de aula, que são os aspectos sociais que influenciam os comportamentos de professores e alunos. Por causa dessas forças, a pesquisa-ação deve ser empreendida a partir de uma abordagem etnográfica, de fundamento antropológico, a qual tem como foco a cultura ou diferentes culturas em interação no contexto da sala de aula.

A questão, no entanto, que Holliday destaca como mais relevante nesse processo de pesquisa que leva ao conhecimento da sala de aula é o fato de que ele está em constante mutação, adaptação, renovação – nunca pode ser considerado de todo acabado. No processo de ensino, desse modo, o professor aprende sobre a classe, faz uso dessa aprendizagem para modificar a sua prática, que por sua vez continua a ser avaliada pelo próprio processo de conhecimento, num fluxo constante ação – conhecimento – avaliação – reação. Como afirma Holliday (1994, p.164): “O processo nunca termina e de fato deve ser um aspecto em permanente andamento na própria metodologia de ensino”. E destaca que uma metodologia de ensino, mais do que *apropriada*, deve ser *tornando-se apropriada* (*becoming-appropriate methodology*), cujos pré-requisitos são: a) deve facilitar ao professor refletir e aprender sobre a dimensão social da sala de aula e incentivar o seu aprendizado contínuo; b) deve incorporar a pesquisa-ação etnográfica, sempre em processo de desenvolvimento; c) deve estar pronta para pôr em prática o que foi aprendido e para ser adaptada a diferentes contextos situacionais. Estes passos revelariam, na visão de Holliday, o que uma metodologia potencialmente *apropriada* deve conter para estar apta a tornar-se realmente *apropriada* e, conseqüentemente, culturalmente sensível.

As idéias expostas por Holliday (1994) reforçam alguns princípios que devem estar presentes em qualquer planejamento ou abordagem pedagógica que pretenda incluir a cultura ou as relações interculturais como instância privilegiada do processo de ensinar e aprender línguas, principalmente a preocupação com a pesquisa e o conhecimento do contexto no qual se desenvolve o processo, o qual inclui os diferentes grupos de participantes, o ambiente físico, os materiais utilizados, a influência de fatores externos etc. Nesse sentido, como em vários momentos ressalta o autor, o professor joga um papel fundamental, pois comumente é ele que tem a posição privilegiada de olhar, conhecer, negociar e sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias para que o processo de

aprendizagem, como um todo, funcione de modo harmônico e produtivo, sobretudo para os aprendizes.

Vale ressaltar, portanto, que num processo de aprendizagem de LE/L2 de acordo com uma perspectiva intercultural, o “olhar de dentro”, o conhecimento do que acontece em sala de aula entre professores e alunos, entre os alunos e alunos, entre os alunos e os materiais etc. constitui a principal fonte de respostas para que possamos construir procedimentos, abordagens e materiais didáticos que possam aproximar os nossos aprendizes da língua que queremos ensinar. Não uma língua que se resume a regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio. Aqui, conforme ressalta Almeida Filho (1993; 2002), o sentido de língua que queremos evidenciar é o de uma língua que, gradualmente, se “desestrangeiriza” para permitir ao aluno experimentar situações de comunicação com a língua-alvo que vão além do simples contato com esquemas disponíveis no sistema lingüístico.

Essa idéia de língua como “algo mais” além de estrutura, de sistema de formas disponíveis para a comunicação humana, é muito bem construída no trabalho de Kramersch (1993; 1998), não só no que diz respeito à relação intrínseca entre língua/cultura, como já abordamos anteriormente, mas, sobretudo, na consideração dessa simbiose para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas. Tomando a relação entre línguas-culturas como essencialmente dialógica, Kramersch (1993) ressalta que o principal desafio educacional reside justamente nisto, em ensinar a língua “como contexto” dentro de uma pedagogia dialógica que, necessariamente, revele esse contexto de modo explícito. Mas, como ela mesma observa, semelhante ação pedagógica pode ser melhor definida “[...] não como um mapa de como ensinar línguas estrangeiras, mas como um outro modo de *ser* um professor de línguas” (1993, p.31).

Com o objetivo de tornar esse desafio possível, Kramersch (1993) amplia o sentido de contexto analisando-o a partir de três diferentes dimensões, as quais denomina de *esfera de intersubjetividade*, *esfera de intertextualidade* e *esfera de interculturalidade*. A primeira está relacionada ao que acontece quando duas ou mais pessoas interagem numa situação de comunicação face a face, o que inclui toda uma rede complexa de situações que envolvem além dos aspectos lingüísticos propriamente ditos, negociação de significados,

conflitos, estratégias de interpretação e inferência etc. A segunda dimensão, a *esfera de intertextualidade*, revela o que acontece quando leitores e textos interagem, processo que, como destaca Kramsch (1993), embora diferente nos modos de realização, apresenta os mesmos problemas de expressão, interpretação e negociação encontrados na comunicação oral. E, por último, a autora destaca a *esfera de interculturalidade*, a qual diz respeito ao processo de interação social entre falantes, leitores e textos de diferentes culturas; aqui sendo visto como um processo que deve ser construído de modo dialógico, e não como uma simples troca de informações culturais.

A partir da discussão dessas diferentes dimensões contextuais e seus variados aspectos, incluindo a análise de casos e contextos específicos, sugerindo modos de ação e atividades adequados para cada um desses contextos, Kramsch (1993, p.13) descreve as características do que denomina uma *pedagogia crítica da linguagem*, a qual valoriza a dissensão, o diálogo e o discurso em mão dupla, isto é, uma pedagogia que “[...] mostra como os aprendizes podem usar o sistema para atender aos seus objetivos, para criar uma cultura de terceiro tipo na qual eles podem expressar seus próprios significados sem serem hospedados pelos significados de outros ou da comunidade de fala da língua-alvo”. Desse modo, Kramsch destaca sete principais aspectos que seriam reveladores de uma *pedagogia crítica da linguagem*, os quais descrevemos a seguir.

A *consciência do contexto global (awareness of global context)* seria o primeiro aspecto. Diz respeito ao contexto cultural mais amplo que envolve a interação entre pessoas através da língua. Nesse sentido, relaciona-se, portanto, a diferentes situações de contato, comunicação oral ou escrita, situações de participação e não-participação, silêncio, negociação de significados, interpretação etc. Numa pedagogia crítica da linguagem, o professor deve estar atento aos diferentes contextos de uso da língua, os quais extrapolam o conhecimento restrito de aspectos formais, assim como deve incentivar o aluno a percebê-los conscientemente.

O *conhecimento local (local knowledge)* também é outro tipo de conhecimento necessário. Nesse caso, é o conhecimento do que acontece quando pessoas interagem através da língua num determinado grupo ou sala de aula. Esse tipo de conhecimento deve considerar as diferentes características individuais, estilos conversacionais, hábitos e padrões culturais de interação dos indivíduos participantes do processo de

ensino/aprendizagem. Como ressalta Kramersch (1993, p.245), não se trata de um conhecimento que tenta prever ou encontrar melhores modos de “fazer o aluno falar”, mas compreender, do melhor modo possível, “[...] porque eles falam o que falam e porque permanecem em silêncio”. É um princípio que, como também ressaltou Holliday (1994), deve ser um dos pontos fundamentais de apoio para que o professor possa orientar a sua prática, identificando os procedimentos e atitudes mais adequados para que o seu aluno aprenda o que é necessário aprender, e não o que foi planejado ou predeterminado para que aprendesse.

A *habilidade para ouvir (ability to listen)* é um aspecto que, na opinião de Kramersch, tem sido uma das tarefas mais importantes e mais difíceis para o professor de línguas. Isso porque, mais do que ensinar, o professor deve estar pronto para *ouvir*, aqui no sentido de ter a habilidade para perceber mais do que as comunicações lingüísticas dos alunos, mas também o silêncio, os implícitos, as crenças, as dificuldades etc. Também essa habilidade deve ser introspectiva, permitindo ao professor refletir de maneira crítica sobre as suas próprias crenças, atitudes e significados que ele mesmo produz – condição essencial, na opinião de Kramersch, para o desenvolvimento de qualquer professor de línguas.

Falar sobre a língua (metatalk), outro princípio destacado por Kramersch, procura subverter o sentido tradicional do que se compreende como “falar da língua”, isto é, falar sobre a língua e sua estrutura. Nas novas tendências de ensino de línguas, no entanto, aprender uma língua significa ter algo mais para aprender além de suas formas; a ênfase que tem sido dada é em como se pode fazer coisas com as palavras. No entanto, como destaca Kramersch, embora haja pouco espaço hoje nas salas de aula para se falar da língua como estrutura, sobretudo nas abordagens comunicativas e com enfoque sociocultural, tampouco é suficiente se ensinar língua somente através do “fazer coisas com palavras”. O “falar sobre a língua”, no sentido proposto por Kramersch (1993), seria observar, analisar, discutir sobre os diferentes contextos de uso da linguagem em sala de aula, isto é, falar sobre o que acontece quando se produz significados através da língua.

Relacionado ao princípio anterior, *dar um jeito com as palavras (making do with words)*, falar uma língua estrangeira, como observa Kramersch, é fazer coisas com uma limitada quantidade de palavras, visto que a regra geral em sala de aula tem sido o uso de

limitados atos de fala. No entanto, o sentido que Kramersch (1993, p.246) pretende denotar aqui é o de que “[...] ensinar língua é ensinar diferentes habilidades, imaginação e modos efetivos de apropriação dos diferentes níveis de significados disponíveis”. Nesse sentido, “[...] fazer coisas com palavras” extrapola o sentido comum imediato de utilizar-se de variadas expressões de atos de fala, mas um sentido de usar a língua que comporta e engloba uma multiplicidade de aspectos intra e extralingüísticos. Fazer coisas com palavras é também viver a língua em toda a sua amplitude e significação.

Entre os princípios destacados por Kramersch até agora, talvez um dos mais importantes como conduto para a ação do professor seja a *autonomia e controle* (*autonomy and control*). Ele revela o embate de forças entre as necessidades, desejos, atitudes e objetivos particulares dos alunos que estão aprendendo uma LE/L2 e as ações e responsabilidades dos professores na tentativa de prepará-los para assumirem um comportamento lingüístico e sociocultural adequado. O que Kramersch ressalta é que o desejável é que haja um equilíbrio entre essas duas forças para que a aprendizagem aconteça de modo efetivo. Para ela, o bom professor deve promover tanto a submissão, a concordância, quanto a rebelião. Nos próximos capítulos, voltaremos a discutir a questão da autonomia e a importância desse equilíbrio destacado por Kramersch quando o foco é a sala de aula de LE/L2 e as atuações de professores e alunos.

E, por último, o princípio que Kramersch denomina de *a grande “puxada”* (*the long haul*) representa a relação entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, que, como destaca a autora, é sempre uma relação indireta, que não pode ser determinada por quantidade de tempo, ou medida em seus próprios termos, vez que é sempre incidental e inesperada. Isso também significa que nem tudo que o professor ensina, ou a quantidade do que ele ensina, transforma-se em aprendizado efetivo, em conhecimento em ação. Nesse sentido, Kramersch (1993, p.247) afirma: “Mais do que perguntar ao final do ano escolar ‘o quê meus alunos lembram de tudo que eu ensinei a eles?’, deve ser mais apropriado perguntar ‘o quê terá mais valor ser lembrado dentre as muitas coisas que os meus alunos aprenderam?’”.

As reflexões e sugestões apresentadas por Kramersch (1993), tanto pela diversidade e riqueza das informações e temas que aborda, quanto pelo modo como discute a dimensão da cultura e sua relação com a linguagem e sua relevância para a pedagogia de

línguas, têm sido fonte de apoio e incentivo para que outros estudos e pesquisas tomem corpo, sobretudo fora do âmbito da língua inglesa. Alguns aspectos ressaltados pela autora, ao longo do seu estudo, devem estar presentes em qualquer abordagem que pretenda ser intercultural, que considere a língua mais do que um sistema de formas, que veja o encontro entre culturas como um processo de diálogo; complexo sim, também imprevisível, mas nunca algo estanque, que possa ser resolvido somente com um simples aperto de mãos.

A partir de uma perspectiva diferente, Byram (1997), tomando como base o modelo teórico estabelecido por Hymes para o que conhecemos como *competência comunicativa*⁵ e seus diferentes componentes, assim como buscando aporte em outros autores que discutiram e ampliaram o tema, como van Ek (apud BYRAM,1997), propõe-se a descrever os aspectos envolvidos no desenvolvimento da habilidade do indivíduo em interagir e comunicar-se com pessoas que falam uma língua diferente e vivenciam diferentes contextos culturais, ou seja, traça um quadro do que seria a *competência comunicativa intercultural (CCI)*⁶ e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras.

Byram (1997) ressalta que, antes de mais nada, a descrição do que seria uma comunicação intercultural deve levar em consideração, principalmente, o contexto social no qual se dá a comunicação, a dimensão não-verbal da comunicação e também as limitações impostas por descrições tradicionalmente concebidas sobre o ensino/aprendizagem de línguas. No entanto, mesmo considerando a complexidade desses aspectos, ele busca propor um modelo de descrição e, conseqüentemente, desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) que possa ser de fácil acesso e uso para professores de línguas estrangeiras, sejam quais forem os seus contextos particulares de atuação. Nesse sentido, Byram apresenta uma preocupação muito grande em poder adaptar ou “fazer conviver” o seu modelo de competência com as diferentes situações possíveis de ensino de língua estrangeira, inclusive as pautadas em princípios mais rígidos da tradição educacional. Além disso, observa que o modelo proposto deve servir a diferentes objetivos e necessidades, desde o ensino formal propriamente dito, até a avaliação num sentido mais amplo, a qual inclui também a certificação ou proficiência na língua estrangeira.

⁵ No Capítulo 4 discutiremos, com mais detalhes, diferentes competências comunicativas e sua implicação para o nosso estudo.

⁶ No original, *Intercultural Communicative Competence (ICC)*, cuja sigla, em português, representaremos como “CCI” (Vide Byram, 1997).

Desse modo, a partir dessas considerações, Byram (1997) descreve o que seria um modelo, tão compreensível quanto possível de *competência comunicativa intercultural* (CCI), o qual apresenta três características principais: a) propõe a idéia do “falante intercultural” (caracteriza os interlocutores envolvidos numa situação de interação e comunicação intercultural) e rejeita a noção do “falante nativo” como modelo ideal para os aprendizes de línguas estrangeiras; b) é um modelo para a aquisição da CCI em contextos educacionais e deve, portanto, incluir objetivos educacionais; c) por causa de sua dimensão educacional, o modelo deve incluir especificações dos ambientes de aprendizagem e dos papéis de professores e alunos.

Além da *competência intercultural*, a qual diz respeito à habilidade dos falantes em interagirem e se comunicarem, em sua própria língua, com pessoas de outras línguas e culturas, Byram (1997) inclui e refina outros três tipos de competências no seu modelo: *competência lingüística*, *competência sociolingüística* e *competência discursiva*. Cada uma dessas competências relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades específicas: a primeira, para aplicar o conhecimento de regras de uma dada versão padrão de uma língua, com o objetivo de produzir e interpretar a linguagem falada e escrita; a segunda, a habilidade do indivíduo de atribuir à linguagem produzida por um interlocutor, falante nativo ou não da língua, significados que são referendados por ele, ou significados que são negociados e tornados explícitos com o interlocutor; e a última, para usar, descobrir e negociar estratégias para a produção, interpretação e negociação de textos que seguem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais para diferentes fins, em situações contextuais específicas.

Ao lado dessas competências, o modelo de CCI proposto por Byram (1997) inclui a descrição dos fatores que compõem a *competência intercultural*, ou seja, ele enfatiza, através da descrição desses fatores, as habilidades, conhecimentos e atitudes envolvidos numa comunicação intercultural, além dos fatores lingüísticos propriamente ditos. O primeiro fator seriam as *atitudes* de curiosidade e abertura do indivíduo, assim como de prontidão para bloquear/evitar descrenças, estereótipos e julgamentos com relação a outros significados, crenças e comportamentos de outras culturas. O segundo fator seria o *conhecimento* do indivíduo do grupo social e de seus produtos e práticas, tanto do seu próprio país quanto do país do seu interlocutor, e também dos processos gerais de interação

individual e social. Em seguida, destacam-se as *habilidades*, as quais são de dois tipos: de *interpretação e relacionamento*, que seria a habilidade do indivíduo de interpretar um evento ou documento específico de outra cultura, podendo explicá-lo e relacioná-lo à sua própria cultura; e de *descoberta e interação*, que daria conta da habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura, assim como de operar conhecimentos, atitudes e práticas em situações de pressão em interações comunicativas reais. O último fator, que inclui o que Byram (1997) denomina de “dimensão educacional e política”, seria a *consciência cultural crítica*, que diz respeito à habilidade do indivíduo para avaliar criticamente, com base em critérios e perspectivas explícitos, as práticas, produtos e conhecimentos de sua própria cultura e também de outros países e culturas.

Esses fatores, portanto, caracterizam o que Byram destaca como *a competência intercultural*, que não se confunde com a *competência comunicativa intercultural* (CCI), da qual faz parte, ao lado das outras competências destacadas pelo autor: *lingüística*, *sociolingüística* e *discursiva*. O modelo proposto por Byram (1997, p.71), desse modo, seria um quadro mais complexo do que seria a *competência comunicativa intercultural* (CCI):

Alguém com *Competência Comunicativa Intercultural* está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competências lingüística e sociolingüística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente.

A diferença, desse modo, entre a *competência intercultural* e a *competência comunicativa intercultural* seria os diferentes graus de interação dos aprendizes, com línguas e culturas diferentes, a depender dos variados contextos nos quais pode ocorrer a comunicação intercultural. Desse modo, Byram (1997) deixa claro que a sua intenção não é fazer sugestões ou dar exemplos de métodos ou processos de ensino interculturais, vez que, como em todo seu trabalho argumenta, esse tipo de ação é altamente dependente de contexto, ou seja, depende das circunstâncias, necessidades e oportunidades dos envolvidos

no processo de aprendizagem. O que é importante para Byram é o fato de que o modelo de desenvolvimento da *competência comunicativa intercultural* (CCI) que sugere é um processo educacional mais amplo que deve integrar, através dos fatores que caracterizam a *competência intercultural* e dos objetivos específicos a eles relacionados, o planejamento de currículos para situações específicas e o desenvolvimento de processos de avaliação para ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em trabalho mais recente, que surge como mais uma contribuição para os estudos desenvolvidos na área, Savignon e Sysoyev (2002) retomam, por um lado, a questão do ensino/aprendizagem de línguas como um processo dialógico, como aborda Kramsch (1993), e, por outro, o desenvolvimento da *competência sociocultural*, chamada *competência intercultural* na abordagem de Byram (1997), mas com o foco específico no treinamento explícito de estratégias para o desenvolvimento desse tipo de competência.

Savignon e Sysoyev reconhecem que as discussões em torno da inclusão da cultura no ensino de LE/L2, embora muito freqüentes no plano das idéias de estudiosos e professores de línguas, de uma maneira geral, ainda contribuem para reforçar e perpetuar dois mitos bastante difundidos: “a) as pessoas são todas iguais ou b) todo mundo é diferente”. Esse fato decorre, na opinião dos autores, da atenção inadequada dada a fatores decorrentes do contato entre culturas, como os estereótipos e supergeneralizações, assim como, acreditamos, do tratamento inadequado dos fatos culturais nas abordagens, métodos, planejamentos e materiais didáticos para o ensino de línguas.

A abordagem inadequada da cultura, ou, ainda, a ausência de uma filosofia de ação que considere a cultura como ambiente para o desenvolvimento de relações de aprendizagem cooperativas e de produção conjunta de conhecimentos lingüístico-culturais, tem mascarado, ou, até mesmo, negligenciado, algumas modalidades de competência comunicativa que são fundamentais para que o aluno possa aprender uma LE/L2 em ambientes verdadeiramente interculturais. As competências às quais nos referimos são as que, de maneira geral, dão conta de estratégias ou de aspectos culturais ou socioculturais que envolvem a aprendizagem de línguas.

No entanto, o reforço das idéias em torno da relação inextricável entre língua e cultura promovido por diferentes estudos e pesquisas, sobretudo a partir das duas últimas décadas do século XX, tem contribuído para o surgimento de um variado número de

“abordagens integradoras” para o ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas, como ressaltam Savignon e Sysoyev (2002), e como também já observamos, por exemplo, com as iniciativas de Kramsch (1993), Holliday (1994), Byram (1997), entre outros. Os autores citam, por exemplo, o trabalho desenvolvido por Victoria Saphonova, uma pesquisadora russa, que propôs uma abordagem sociocultural para o ensino de línguas modernas, a qual definiu como: “[...] ensino para a comunicação intercultural em L2 em um espírito de paz e diálogo de culturas” (SAPHONOVA, 1996; apud SAVIGNON; SYSOYEV, 2002, p.508).

A abordagem de Saphonova, em linhas gerais, juntamente a outros aspectos presentes nos planejamentos e programas de ensino de LE/L2, como os gramaticais, discursivos e os que caracterizam estratégias de uso da linguagem, introduz com maior ênfase os aspectos que envolvem o desenvolvimento da competência sociocultural dos alunos, com o objetivo explícito de melhor prepará-los para a comunicação intercultural, ou seja, para o que os autores denominam, a exemplo de outras propostas, um diálogo de culturas.

Considerando, também, essa linha de reflexão, Savignon e Sysoyev (2002, p.508) propõem uma perspectiva de atuação em sala de aula de LE/L2 que tem como base o desenvolvimento da competência sociocultural dos alunos através do treinamento explícito de estratégias de uso da língua em certas situações sociais e culturais específicas. O objetivo principal da proposta, como afirmam os autores, é “[...] promover a competência sociocultural dos aprendizes com vistas a prepará-los para um diálogo de culturas”. De acordo com Savignon e Sysoyev, o ensino de estratégias socioculturais tem sido um dos principais objetivos da educação sociocultural em LE/L2, a qual tem-se desenvolvido em diferentes partes do mundo, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. No entanto, como fazem questão de ressaltar, o ensino explícito de estratégias socioculturais não tem como finalidade preparar os participantes de uma situação de comunicação intercultural a agirem de maneira preestabelecida ou predeterminada. O objetivo principal é dotá-los de capacidade para decidirem o modo apropriado de agir quando usam a língua, ou seja, desenvolverem as habilidades necessárias para interagir em variados contextos sociais e culturais.

Partindo da idéia, bastante difundida na área da lingüística aplicada, de que *sociocultural* significa uma das dimensões sociolingüísticas da competência comunicativa (CANALE, 1983; BYRAM, 1997), Savignon e Sysoyev (2002, p.512) utilizam o termo *estratégias socioculturais* para designar as “[...] técnicas necessárias para o estabelecimento e a manutenção de contatos interculturais em um espírito de paz e diálogo de culturas”. E ressaltam que, embora existam muitas taxonomias a respeito de diferentes tipos de estratégias comunicativas em LE/L2, nenhuma delas incluiu ou destacou um tipo de estratégia específica que esteja relacionada, diretamente, à competência sociocultural.

A proposta dos autores, nesse sentido, não deixa de ressaltar que qualquer tipo de estratégia que vise desenvolver a habilidade do aluno em comunicar-se em situações de contato intercultural, estaria incluída no conjunto de estratégias que fazem parte da competência comunicativa. No entanto, ao destacarem especificamente um tipo de estratégia à qual denominam *sociocultural*, deixam claro o objetivo de pôr em evidência uma dimensão fundamental da vida humana, a qual comumente é deixada de lado ou tratada superficialmente nos programas e planejamentos de cursos de LE/L2: a dimensão cultural. Desse modo, Savignon e Sysoyev destacam que algumas das estratégias socioculturais que propõem fazem parte do conjunto de estratégias que compõem a competência comunicativa do aluno, apresentam como principal aspecto, no entanto, o uso de materiais socioculturalmente relevantes para o seu desenvolvimento.

A partir dessas considerações, Savignon e Sysoyev (2002) propõem dois tipos principais de estratégias socioculturais que devem ser incorporadas ao conjunto principal de estratégias comunicativas do aprendiz: a) estratégias para o estabelecimento e manutenção do contato intercultural e b) estratégias para a criação de ‘quadros’ socioculturais do contexto de L2 e dos participantes em uma comunicação intercultural. O ensino explícito desse tipo de estratégia, como sugerem os autores, pode promover o desenvolvimento da competência sociocultural dos aprendizes em LE/L2, de modo a prepará-los para participarem de modo ativo e adequado nas situações de comunicação intercultural em um diálogo de culturas, inclusive em situações de comunicação e interação culturais desconhecidas e imprevisíveis.

Desse modo, os autores adotaram, para efeito da pesquisa que desenvolveram com trinta estudantes avançados de inglês na Rússia, um método de ensino explícito dessas

estratégias, o qual apresenta três etapas: a) explanação, b) exploração e c) expressão. A primeira é teoricamente orientada para a explicação do papel ou importância específica de uma determinada estratégia sociocultural numa situação de comunicação intercultural. A segunda etapa possui uma orientação mais voltada para a prática, vez que orienta os alunos a trabalharem a estratégia explicitada através da análise e estudos de casos específicos que revelem as situações de comunicação apresentadas. E, por fim, na terceira etapa, os alunos trabalham, em pares ou pequenos grupos, o uso prático da estratégia apresentada a partir de situações comunicativas simuladas. Ao final dessa atividade prática, há a reflexão do aluno quanto à sua experiência no uso da estratégia trabalhada.

O tipo de proposta apresentada por Savignon e Sysoyev (2002) mantém-se relativamente presa a conhecidas etapas de desenvolvimento de aspectos mais diversos no ensino de línguas, como eles mesmos destacam. Essa seqüência de abordagem dos fatos (apresentação – exploração – expressão/prática), sejam eles lingüísticos ou socioculturais, pode-nos direcionar para um tipo de prática no ensino de línguas que a maioria de nós tenta escapar – um processo de ensinar e aprender engessado e amarrado em seqüências e etapas preestabelecidas, embora não seja essa a intenção dos autores. Por outro lado, o ensino de estratégias de modo explícito, ou a tentativa de colocar o aluno em contato com as situações e contextos culturais variados e orientá-lo a refletir e tomar posições como falante e ator social, tem demonstrado a sua eficácia em diferentes contextos de ensino de LE/L2 (BIALYSTOK, 1990; SAVIGNON; SYSOYEV, 2002, entre outros).

De maneira geral, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem ou o ensino explícito de estratégias em sala de aula de LE/L2 tem sido um dos caminhos trilhados por nós, professores de línguas, na tentativa de dotarmos o nosso aluno de competência para comunicar-se através da língua-cultura que está aprendendo. Seja qual for o tipo de estratégia ou habilidade específica que tenhamos a intenção de incentivar, devemos também estar atentos para um outro conjunto de estratégias, que não necessariamente são construídas via instrução, mas decorrem da ação e interação do aluno durante o processo de aprendizagem. Acreditamos que, mais do que tudo, devemos incentivar o aluno, seja com o auxílio de instrução direta ou não, a desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem.

Os exemplos de trabalhos e/ou pesquisas aqui destacados tiveram como objetivo dar uma pequena amostra da variedade de estudos que têm sido desenvolvidos quando o tema é ensino de línguas numa perspectiva intercultural. Consideramos os autores citados, dentro do amplo panorama de pesquisadores e estudiosos sobre o tema, alguns dos mais representativos, os quais têm contribuído para a construção do conjunto de idéias relativamente amplo que se configura na contemporaneidade.

A exemplo do que vem acontecendo com os estudos desenvolvidos em outras línguas, sobretudo a língua inglesa, no ensino/aprendizagem de português LE/L2, também são expressivas as contribuições de pesquisas e discussões que defendem novas propostas de abordagens de ensino, planejamentos e materiais didáticos cuja preocupação é o ensino da língua como cultura, ou que adotam a interculturalidade como uma das dimensões importantes na pedagogia de línguas. Aqui no Brasil, e também em outros países de língua portuguesa, assim como nos centros de ensino de português como língua estrangeira espalhados pelo mundo, tem-se buscado refletir e atuar no sentido de encontrar caminhos que definam modos e perspectivas que permitam a construção de abordagens de ensino que valorizem as relações interculturais, seja qual for o ambiente cultural no qual o idioma está sendo ensinado.

Para Frias (1991), por exemplo, considerar a interculturalidade no ensino de português é mais do que simplesmente procurar respostas esclarecedoras, mas assumir um modo de abordagem integrada em manifestações múltiplas e variadas. Frias traça o perfil do que seja uma abordagem, uma compreensão do fenômeno intercultural: não é uma nova ciência ou disciplina, mas caracteriza-se como um discurso que emerge à luz de problemas epistemológicos e metodológicos, é um discurso que admite a existência da alteridade como algo necessário para a comunicação/relação inter-individual e inter-grupos, que objetiva desenvolver a capacidade de comunicação através da cooperação e reconhece que a língua é uma prática social que se dá através do estabelecimento de relações que envolvem participantes ativos.

A autora aponta para alguns questionamentos e propostas, entre as quais está a criação de projetos de intercâmbio e abordagens temáticas que possam contribuir para o processo de desenvolvimento de uma aprendizagem intercultural; a promoção do estudo da linguagem de forma que possa contemplar a cultura viva e considerar áreas de estudo

"dentro da própria língua"; e o desenvolvimento de uma Pedagogia Intercultural que possibilite uma comunicação intercultural através da compreensão das semelhanças e diferenças existentes entre as diferentes culturas dos falantes.

Para Frias (1991), acima de tudo, a criação de um modelo que objetive a difusão da língua portuguesa no mundo, deve considerar diferentes modalidades de abordagem a depender do contexto no qual é difundida, das peculiaridades culturais dos grupos envolvidos e das necessidades dos professores e alunos. Também, para esse fim, a formação do professor deve contar com o auxílio de pressupostos advindos de diferentes áreas do conhecimento e não só da língua portuguesa e das culturas nas quais é falada. Esta iniciativa possibilitaria uma formação interdisciplinar que contribuisse para a produção de novos materiais e modelos pedagógicos coerentes com um discurso que evidencie a identidade cultural, assim como a alteridade, de professores e aprendizes.

Considerando-se aspectos mais específicos no ensino de português a falantes de outras línguas de acordo com a perspectiva intercultural, muitas têm sido as propostas e experiências relatadas no âmbito acadêmico de modo geral, sobretudo na última década. O trabalho de Vilela (1997, p.560), por exemplo, propõe atividades voltadas para a "tradução da multiculturalidade", vez que, como ressalta, "[...] a língua é a mediadora entre a identidade de uma cultura e a sua alteridade", a qual, pela sua própria natureza, é idêntica a todas as línguas e é, ao mesmo tempo, diferente de todas elas. Com esse objetivo, Vilela (1997) destaca, como importantes para o desenvolvimento de abordagens de ensino de línguas estrangeiras os marcadores típicos de uma língua e cultura, como os provérbios, as expressões idiomáticas e as anedotas, os quais representam ambientes polissêmicos de criação e recriação cultural que fornecem valiosas pistas para se compreender a história de um povo, a sua memória e as idiossincrasias das línguas envolvidas na relação intercultural.

Também nessa linha de estudo, há as pesquisas de Ortiz (1998; 2002) que, numa perspectiva contemporânea, desenvolve um estudo comparativo/descritivo de expressões idiomáticas em português e espanhol, buscando fortalecer um trabalho sistemático com essa categoria fraseológica e estabelecer alguns critérios para o planejamento e elaboração de materiais para o contato entre essas línguas.

A fraseologia de uma língua, como observa Ortiz, integra, de uma forma genérica, as expressões idiomáticas, os provérbios, as frases feitas, os refrões e os ditos

populares, e representa um patrimônio lingüístico de grande valor, pois traduz a cultura de um povo, suas tradições e costumes e sua evolução no tempo através do encontro com outras culturas. De acordo com essa visão, a autora propõe algumas estratégias para seleção e produção de materiais de ensino que possam contemplar/explorar as expressões idiomáticas como insumo para atividades em sala de aula de LE/L2, e também como fonte de reflexão sobre os aspectos socioculturais que estão relacionados à língua que está sendo ensinada/aprendida. Incluir o patrimônio fraseológico, comum às línguas naturais, nas situações de ensino/aprendizagem de LE, tal como propõe Ortiz a partir de um estudo sistemático, é privilegiar a riqueza cultural das línguas e os modos em que essa carga cultural pode encontrar tradução através das relações de troca e contato cultural.

Abordando um dos aspectos mais importantes do ensino/aprendizagem de línguas, a seleção e produção de materiais didáticos, há trabalhos como o de Fontes (2002), o qual destaca que a maioria dos materiais disponíveis no mercado para o ensino de PLE/L2, de uma maneira geral, deixa a desejar quando o tema em questão é a abordagem da cultura. Na sua opinião, a queixa mais comum daqueles que trabalham na área e que se utilizam desses materiais pode ser descrita como a excessiva ênfase dada à gramática, aos aspectos formais da língua, deixando de lado outros aspectos importantes do processo de ensino/aprendizagem, entre os quais uma abordagem adequada de conteúdos culturais.

Desse modo, sugerindo meios para que se possa construir um ensino mais comunicativo, o qual integre forma e uso, valorizando diferenças e contrastes entre diferentes culturas, numa perspectiva intercultural, Fontes (2002, p.177) defende a necessidade da produção de novos materiais didáticos, nos quais “[...] os temas culturais não sejam apenas acessórios, ‘enfeites’ usados a título de ilustração”, mas parte fundamental deles. Nesses materiais propostos pela autora, a cultura teria um papel de destaque, assim como as tarefas que promovam a interação e a participação ativa dos alunos.

Outro trabalho recente e que traz importantes contribuições para as discussões sobre a dimensão cultural do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é o desenvolvido por Viana (2003). O autor parte de algumas questões fundamentais que orientaram o seu estudo e busca discuti-las à luz de diferentes experiências de interação

com estrangeiros aprendizes de português, assim como de fragmentos de entrevistas realizadas com esse público-alvo.

Estabelecendo como foco de pesquisa a dimensão cultural que permeia as interações em situação de ensino/aprendizagem de LE, Viana (2003, p. 320) toma como ponto de partida, desse modo, os seguintes aspectos: a) a percepção de que há dissonâncias na interação em LE que não podem ser atribuídas a elementos lingüísticos, mas à dimensão cultural; b) a percepção de que a dimensão cultural *da/na* interação é “[...] profunda e determinante da/na estruturação dos processos de comunicação interpessoal[...]”; c) a constatação de que a dimensão cultural da comunicação e interação em LE não tem recebido a devida atenção nas reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE, trazendo prejuízos para a conscientização de aprendizes/usuários da LE sobre a sua relevância; d) a convicção de que há a necessidade de se incluir na área de ensino/aprendizagem de LE a abordagem da cultura e sua importância para a interação no processo de comunicação em LE.

A partir das análises que desenvolveu, Viana (2003, p.324) constatou que a cultura permeia, de modo fundador, as interações em LE, “[...] demonstrando quão fortemente o uso da língua é culturalmente orientado, o que faz com que o significado seja produzido e interpretado sob influência da formação sócio-histórica (ou identidade cultural) dos interlocutores”. A partir daí, o autor propõe a noção de “sotaque cultural” como modo de explicar as maneiras como os traços culturais são “(re)velados” na interação, os quais, por serem bastante complexos e, ao mesmo tempo, freqüentes no processo de interação em LE, devem fazer parte da competência comunicativa do aprendiz/usuário da língua.

A abordagem dos aspectos culturais no processo de ensino/aprendizagem de LE, na opinião de Viana (2003), contribuiria para dar maior visibilidade à dimensão cultural da interação, estimulando uma prática pedagógica voltada para a conscientização de professores e aprendizes sobre eles mesmos e sobre a “cultura/língua” que estão aprendendo.

Incluindo o que sugere Fontes (2002), Viana (2003) e outros que aqui já discutimos, a cultura, ao contrário do que tem sido a prática, não é “mais um conteúdo” a ser explorado nas abordagens, planejamentos e materiais didáticos para o ensino de uma LE/L2, mas seu aspecto fundador. Talvez esse seja um dos principais equívocos que nós

devemos buscar reverter quando refletimos sobre o ensino de línguas de acordo com uma perspectiva intercultural. Nesse sentido, conforme destaca Almeida Filho (2002, p.210), “[...] o cultural não deveria constituir, portanto, uma outra faceta do porte do gramatical”, mas uma porta de entrada para que o aluno possa adquirir a capacidade de usar uma LE/L2, agir através dela e também interpretar os usos e ações culturais de seus falantes. Para Almeida Filho (2002, p.210):

Se temos de *estar socialmente* em português ou em outra língua como LE ou L2, então carecemos de compreender e saber agir, por exemplo, quando cumprimentar beijando o rosto, quem tem a iniciativa, quantos beijos, onde é o beijo (no rosto ou mesmo no ar), se apenas dar a mão sem beijar ou se nem tanto. Se formos saudados numa despedida com um “apareça lá em casa”, precisamos saber a que isso monta – se é mesmo convite ou apenas um ritual fático para denotar prazer diante da expectativa de rever o interlocutor.

Esse tipo de competência à qual se refere Almeida Filho, e que nós temos buscado incentivar o aprendiz a desenvolver, a simples abordagem da língua enquanto estrutura não pode dar conta, como também ressalta Viana (2003). Nem mesmo a inclusão da cultura em sala de aula, quando o que se entende por cultura é a introdução de retratos e informações estanques sobre uma determinada realidade social, esvaziando-a em toda a sua riqueza e complexidade. A cultura vista desse modo, ao contrário de promover a interculturalidade, a relação dialógica entre línguas-culturas diferentes, promove o distanciamento, a realização de processos de aprendizagem em uma única via, tornando a língua a ser aprendida cada vez mais estrangeira.

Assim como esses estudos, que aqui citamos como uma pequena amostra da grande quantidade de textos existentes sobre o tema, muitos outros textos disponíveis discutem e apontam, a partir de diferentes perspectivas, caminhos para que professores e profissionais da linguagem, de uma maneira geral, incluam nas suas agendas de trabalho a elaboração de métodos e abordagens de ensino que considerem a cultura e as relações interculturais no ensino/aprendizagem de PLE/L2⁷.

⁷ Somente para citar alguns dos temas e estudos desenvolvidos, a partir de diferentes focos de pesquisa: abordagens e métodos de ensino de PLE/L2 que valorizam a cultura e as relações interculturais (ADRAGÃO, 1991; JÚDICE, 1995; FRÓIS, 1997; CRISPIM, 1997; NERY, 1997; SILVEIRA, 1998; FERREIRA, 1998; FLORES, 1998; ALMEIDA FILHO, 2002; OLIVEIRA SANTOS, 2002; ORTIZ, 2002); relato de experiências de ensino de português numa perspectiva intercultural (JÚDICE e XAVIER, 1997;

Muitas são as vozes que defendem mudanças, isto é, a adoção de novas perspectivas, por parte de pesquisadores e professores, nas estratégias voltadas para o ensino/aprendizagem de línguas – mais contundentemente, a defesa de uma postura que contemple uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da interculturalidade. No entanto, não basta apenas estarmos abertos para estas considerações, mas devemos empreender mudanças realmente significativas, através da pesquisa, do trabalho desenvolvido em sala de aula, da realização de esforços conjuntos para a criação de novos caminhos metodológicos que possibilitem essa prática intercultural dentro da sala de aula, na preparação de materiais e na formação dos professores de PLE/L2.

As descobertas surgem através da prática, do ofício de ensinar e aprender com os alunos, de assumirmos a postura de *agentes da interculturalidade*, como sugere Nery (1997), ao avaliarmos a nossa própria atuação como agenciadores de conhecimento. É com esse objetivo que assumimos a empreitada de refletir sobre o ensino/aprendizagem de LE/L2 a partir da perspectiva da cultura, buscando incentivar, através da sugestão de uma *abordagem comunicativa intercultural* para o ensino do português LE/L2, que professores e profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo.

No próximo capítulo, buscaremos fundamentar a nossa proposta de abordagem e descrever as diferentes etapas que a compõem, a qual se pretende comunicativa e voltada para o desenvolvimento das relações interculturais em sala de aula de LE/L2.

DELL'LSOLA, 1994; KONZEN et al., 1994); compreensão de aspectos culturais do português do Brasil por aprendizes falantes de outras línguas (MENEZES, 1994; COSTA, 1995); abordagem de aspectos marcadores da cultura brasileira (MIYAKI, 1997; JÚDICE; XAVIER, 1998; MEYER, 2002) seleção e produção de materiais didáticos (ORTIZ, 1998; OLIVEIRA SANTOS, 2001; FONTES, 2002); entre outros temas e trabalhos já publicados, além das pesquisas atualmente em desenvolvimento.

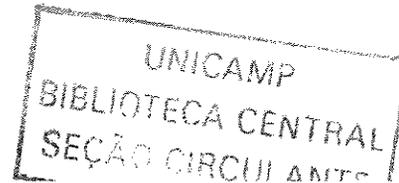
4 – A ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL (ACIN): ENSINAR E APRENDER LÍNGUA COMO CULTURA

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. [...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, 2000, p.09).

4.1 POR QUE COMUNICATIVO?

Embora, por vezes, pareça repetitivo e desnecessário empreender uma discussão sobre o paradigma comunicativo no ensino/aprendizagem de LE/L2 e, conseqüentemente, sobre as diferentes feições metodológicas surgidas a partir dele, acreditamos que qualquer iniciativa no sentido de propor novas abordagens e modos de ação, assim como materiais didáticos para o ensino de línguas, não pode prescindir de uma discussão prévia sobre que tipo de “caminho” está sendo escolhido a partir da multiplicidade de posições teóricas que o paradigma permite. Nesse tipo de discussão, desse modo, muito do que se deve dizer já foi amplamente dito, sobretudo quando se discute a grande variedade de propostas e abordagens que podem ser abarcadas pela qualificação “comunicativo”.

Em nosso caso específico, interessa-nos mais uma reflexão sobre que tipo de orientação comunicativa estamos adotando quando decidimos incluir, na definição da abordagem que propomos, o caráter comunicativo. Esta, sem dúvida, tem sido a opção e o paradigma dominante no campo do ensino/aprendizagem de línguas, pelo menos nas duas últimas décadas, embora nem sempre de modo explícito quando o foco é programas escolares, planejamentos de cursos e produção de materiais didáticos. Nesse sentido, é importante que se tenha bem claro, tanto como opção teórica quanto metodológica, que tipo de abordagem comunicativa nos serve de orientação, visto que, como diferentes discussões apontam, muitos são os caminhos que podem ser trilhados, caminhos, às vezes, diametralmente opostos.



Llobera (1995) destaca que o adjetivo “comunicativo”, desde o seu surgimento, foi cercado de uma infinidade de sentidos, desde o que caracteriza o ensino de língua que se opõe à gramática e à literatura, quanto ao sentido extremamente simplista caracterizado pelo ensino de estruturas comunicativas preestabelecidas através da prática de diálogos e padrões comunicativos. Também a multiplicidade de interpretações e aplicações das idéias surgidas em torno do conceito de “competência comunicativa” abriu espaço para o surgimento de uma infinidade de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas, como destaca Almeida Filho (1993, p.36):

Os métodos comunicativos não são de único tipo. Frequentemente se apresentam ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique em temas e tópicos educacionalmente construtivos e conflitivos, ora como comunicativos progressistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos.

Essa multiplicidade de usos da idéia de “comunicativo” assim como da noção de “competência comunicativa” teve lugar, na opinião de Widdowson (1989), devido à grande influência e ao impacto que exerceu quando do seu surgimento, destacando que, quanto mais influente é uma idéia, tanto menos ela vai depender do contexto concreto no qual foi concebida. Por causa disso, as diferentes interpretações construídas a partir desse marco teórico, como ele observa, inspirou uma série de trabalhos na área da lingüística aplicada e na pedagogia de línguas, inclusive aqueles que resultaram de interpretações parciais ou equivocadas da idéia original, o que para Widdowson (1989, p.128) não é condenável, pois “[...] muitos novos pratos surgem do erro em uma receita”. Essa metáfora, aliás, pode bem ilustrar os esforços empreendidos na área da pedagogia de línguas, os quais, durante quase quatro décadas, têm experimentado “novas receitas” na busca por encontrar caminhos para melhor se ensinar e aprender línguas.

O panorama dominante no campo do ensino/aprendizagem de línguas quando do surgimento do conceito de *competência comunicativa*, introduzido por Hymes (1972; 1995), era a idéia estruturalista de língua como sistema, o qual deveria ser o objeto natural de estudo das ciências lingüísticas, sempre partindo de uma perspectiva sincrônica; ou seja, imperava a tradição estruturalista iniciada por Saussure de que o que importava era a

langue e não a *parole*, a *competence* e não a *performance*. Também estava presente na época o impacto das idéias de Chomsky, para o qual a língua era uma entidade homogênea e abstrata, passível de ser analisada independentemente dos usos que o falante possa fazer dela. Para Chomsky, quanto ao seu “falante/ouvinte ideal”, interessava a análise da *competência* e não do *desempenho* (*performance*)¹.

Como nos aponta Llobera (1995, p.08), a influência das idéias estruturalistas e, conseqüentemente, a visão de língua daí resultante, ensejou o surgimento de abordagens para o ensino de línguas cujo principal objetivo era o domínio da estrutura lingüística, visto que se adotou o princípio de que “[...] o que convinha estabelecer como objeto de estudo, era também o que convinha estabelecer como objeto de aprendizagem de toda pessoa que quisesse alcançar um bom domínio de uma língua”. A partir daí, surgiram abordagens e métodos de ensino como o Método Audiolingual, dominante nas décadas de 50 e 60, o qual conformava a visão de língua difundida pelo estruturalismo, e um conceito de aprendizagem behaviorista, que se centrava na prática contínua e repetitiva das estruturas da língua com o objetivo de fazer o aprendiz, pela experiência e treinamento constante, utilizar essas estruturas automaticamente.

No final da década de 60 e início de 70, as explicações fornecidas pela tradição estruturalista e sedimentadas pelos métodos de ensino vigentes, que orientavam programas, planejamentos e materiais de ensino, começaram a ser postos em dúvida. Em um primeiro momento, pelas críticas de Chomsky à explicação behaviorista da aprendizagem e, conseqüentemente, ao método audiolingualista de ensino. Para Chomsky (1973, apud LLOBERA, 1995, p.09): “[...] a língua não pode ser descrita como um sistema de organização da conduta [...]. Aprender uma língua é construir-se para si este sistema abstrato, desde o princípio inconscientemente”. As críticas de Chomsky, assim como a difusão de suas idéias a respeito da competência lingüística em oposição à atuação lingüística, incentivaram o surgimento de variados estudos no campo da aquisição de

¹ Os conceitos de *competência* (*competence*) e *desempenho* (*performance*), inspirados nas idéias de *langue* e *parole* de Saussure, foram bastante difundidos quando do seu surgimento, no final da década de 60, e representam um dos pilares da teoria de Chomsky sobre a linguagem. *Competência* significa a capacidade inata que um falante possui para adquirir uma língua. Esse conhecimento, a maior parte inconsciente, é abstrato e independe do uso da língua pelo sujeito, que é um falante/ouvinte ideal. O *desempenho*, por sua vez, representa o uso da língua pelo falante, o qual se utiliza não só da sua *competência* (conhecimento implícito), mas também de outros fatores como atenção, memória, percepção etc. O *desempenho*, desse modo, seria a *competência* em ação (SAVILLE-TROIKE, 1989; 1989; LLOBERA, 1995; DURANTI, 1997).

línguas estrangeiras e segundas línguas, inclusive a partir de reformulações da sua própria teoria.

Num segundo momento, também desestabilizaram a tradição estruturalista de ensino de línguas as idéias surgidas no âmbito de uma nova área de estudos que se delineava: a etnografia da comunicação. Antropólogos e lingüistas como John Gumperz e Dell Hymes (1972), entre outros, deram início ao que se poderia chamar um novo marco teórico nos estudos sobre a linguagem quando desviaram o foco da análise lingüística do sistema formal em si mesmo para, como destaca Saville-Troike (1989, p.02), “[...] o que um falante precisa saber para comunicar-se apropriadamente dentro de uma comunidade de fala particular, e como ele ou ela aprendem uma língua”. Nesse sentido, o foco da etnografia da comunicação era, ao contrário da tradição lingüístico-teórica da época, o falante e o uso que este faz da língua, assim como a comunidade de fala na qual está inserido. Saville-Troike (1989) comenta que Hymes repetidamente enfatizou essas idéias, mostrando que a linguagem não pode ser separada do *como* e do *por que* é utilizada, assim como essas considerações sobre o uso da língua são, na verdade, pré-requisitos para o reconhecimento e a compreensão de grande parte das formas lingüísticas².

A partir das conquistas teóricas da etnografia da comunicação, Hymes (1972; 1995) assumiu uma posição crítica com relação aos postulados de Chomsky, os quais também continham em si críticas às idéias de aquisição, ensino e aprendizagem de LE/L2, vigentes na época. Desse modo, o deslocamento do foco de análise para o falante e para o modo como aprende e utiliza a língua, foi o ponto de partida para a formulação do conceito, depois amplamente difundido, de *competência comunicativa*. Curiosamente, as mesmas idéias difundidas por Chomsky, as quais abalaram a tradição de ensino de línguas da época, foram os motivos das críticas empreendidas pelos etnógrafos da comunicação.

Hymes (1972), indo de encontro ao conceito de *competência lingüística* de Chomsky, formulou o conceito de *competência comunicativa*, o qual subverte a visão de língua como estrutura abstrata a ser analisada e aprendida em si mesma, e propõe a idéia de língua como fenômeno social, necessariamente dependente de contexto, a qual é reflexo da comunidade de fala que a usa.

² Discutimos essas questões mais detalhadamente no Capítulo 3, destacando a importância dos estudos desenvolvidos pela Etnografia da Comunicação para uma melhor compreensão da relação indissociável entre língua e cultura.

A principal crítica de Hymes a Chomsky diz respeito ao modo como este concebe o sentido de competência lingüística como algo distinto da atuação lingüística, e também pelo modo como isola o falante do seu ambiente sociocultural:

Esta teoria sobre a competência propõe uns objetos ideais abstraindo-os dos traços socioculturais que poderiam entrar em sua descrição. A aquisição da competência é considerada também como essencialmente independente dos traços socioculturais, requerendo tão-somente para o seu desenvolvimento a existência adequada da fala em torno da criança. A teoria da atuação é o setor que poderia possuir um conteúdo sociocultural; mas, embora seja equiparada a uma teoria de utilização da linguagem, versa tão somente sobre produtos secundários da análise gramatical, e não, por exemplo, à interação social (HYMES, 1995, p.29).

Como destaca Widdowson (1989), o que Chomsky eliminou, com muito cuidado, da sua concepção de competência, Hymes restabeleceu quando deu corpo à sua crítica. Enquanto para Chomsky a competência é o conhecimento gramatical ou lingüístico que o falante possui sem que tenha, necessariamente, consciência dele, para Hymes a competência é a habilidade do falante para fazer algo, para se utilizar da língua; o conhecimento formal da língua, nesse sentido, seria um dos componentes dessa competência e não a competência em si mesma. Com a sua noção de competência, Hymes (1995, p.30) inclui o falante e o uso que faz da língua na cena da análise lingüística, em oposição à imagem de falante como “[...] um indivíduo abstrato e isolado, quase um mecanismo cognitivo sem motivação alguma, e que somente de maneira incidental poderia atuar no seu ambiente social”.

Hymes (1995, p.38), desse modo, elaborou, a partir da idéia de competência de Chomsky e também em oposição a ela, o conceito de *competência comunicativa*, que é definida como *a capacidade da pessoa*, a qual “[...] depende tanto do conhecimento (*tácito*) como do uso (*capacidade*)”. Como parte dessa competência comunicativa, Hymes definiu quatro parâmetros ou “setores” que atuam como integrantes e co-estruturantes dessa competência, os quais foram formulados através de questionamentos: a) se (e em que grau) algo pode ser formalmente *possível*; b) se (e em que grau) algo é *factível* em virtude dos meios de atuação disponíveis; c) se (e em que grau) algo pode ser *apropriado* em relação ao contexto em que é utilizado; d) se (e em que grau) algo acontece na realidade, se se efetua verdadeiramente na realidade.

Essas quatro dimensões destacadas por Hymes incluem não somente o conhecimento lingüístico, propriamente dito, mas também outros fatores que extrapolam o âmbito formal da língua, como a atenção a conhecimentos e habilidades que requerem juízos de adequação, propriedade e de coerência com o ambiente social real no qual o falante usa a língua que está aprendendo. Hymes (1995, p. 41) resume, dessa forma, a sua idéia de *competência comunicativa*: “[...] se pode afirmar que o objetivo de uma teoria ampla da competência é mostrar as formas em que o sistemicamente possível, o factível e o apropriado estão conectados para produzir e interpretar o comportamento cultural que ocorre na realidade”.

A partir do conceito de *competência comunicativa* e seus diferentes componentes, todo o pensamento teórico e metodológico relativo ao ensino/aprendizagem de línguas foi alimentado por uma profusão de estudos, trabalhos e discussões acerca dos impactos do conceito na prática pedagógica. Não só a área de interesse do ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas, mas também diferentes campos das ciências da linguagem, como a lingüística textual, a análise do discurso, a pragmática, entre outros, tiveram que rever as suas visões de língua e linguagem, para abarcar o sentido de língua como algo mais além de estrutura. Essas contribuições, como ressalta Llobera (1995), serviram para enriquecer e fortalecer o escopo teórico da área, assim como apontaram para outros modos de ação para o ensino de línguas.

O conceito de *competência comunicativa* desenvolvido inicialmente por Hymes, as contribuições dos etnógrafos da comunicação, assim como os trabalhos de estudiosos como William Labov, na sociolingüística, e Michael Halliday, com o desenvolvimento de estudos sobre as funções da linguagem, por exemplo, ajudaram a sedimentar as idéias principais que sustentariam o novo paradigma, mas não foram os únicos. Trabalhos importantes como os de David Wilkins, funcionalista europeu, dos filósofos da linguagem John Austin e John Searle, sobre a teoria dos Atos de Fala, assim como de H. G. Widdowson e os estudos sobre o ensino comunicativo de línguas foram seminais na construção das bases teóricas do movimento.³

³ Não abordaremos, com detalhes, muitas das importantes contribuições de alguns pesquisadores e estudiosos do assunto visto não ser o nosso foco de reflexão uma revisão teórica sobre os diferentes momentos que marcaram o desenvolvimento do comunicativismo. Há uma extensa bibliografia sobre o assunto, visto que, a partir da década de 70, do século passado, este foi um dos temas preferidos da comunidade envolvida nos

Deve-se ao lingüista inglês David Wilkins, por exemplo, a elaboração de um documento preliminar que serviria de referência para o desenvolvimento de currículos para o ensino comunicativo de línguas. Neste documento, Wilkins (1976) buscou estruturar os componentes comunicativos do currículo com base nas necessidades dos aprendizes, ou seja, com base nos significados que eles precisam entender e expressar. Como ressaltam Richards e Rodgers (1994, p.65), “Mais do que descrever a essência da língua através de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, Wilkins tentou demonstrar os sistemas de significados que estavam por trás do uso comunicativo da língua”. Como Wilkins⁴, também Widdowson (1991), outro lingüista inglês, sistematizou as bases teóricas do movimento comunicativo através dos trabalhos que desenvolveu sobre a confusão, como destaca Almeida Filho (1993), entre ensinar forma gramatical e ensinar o uso da língua, além de contribuir para sedimentar o conceito de competência comunicativa.

O paradigma comunicativo, portanto, ou, num sentido mais restrito, a abordagem comunicativa (ou nocional-funcional, como também ficou conhecida), foi sendo construída a muitas mãos e passou a exercer grande influência em diferentes campos do saber e de estudos da linguagem a partir da década de 70. Embora também tenha, ao longo dos anos, logrado muitas críticas e posicionamentos céticos ou desconfiados quanto aos seus princípios e métodos, o comunicativismo seguiu em frente, sendo acrescido de inúmeras contribuições e reformulações teóricas, mas mantendo algumas diretrizes comuns que possibilitaram reunir, sob um mesmo paradigma, uma multiplicidade de abordagens, métodos e procedimentos pedagógicos para o ensino/aprendizagem de LE/L2.

Uma das contribuições mais importantes para a área foi a trazida por Canale e Swain (1980), e depois por Canale (1983), quando reformularam a idéia de *competência comunicativa*, a partir do conceito de Hymes, atribuindo-lhe um caráter menos programático do que o modelo original. Canale (1983) destaca, inicialmente, que a

estudos da linguagem, de maneira geral, e na pedagogia de línguas estrangeiras e segundas línguas, especificamente. O que nos interessa discutir com mais vagar é a idéia de competência comunicativa, assim como as características da abordagem comunicativa e suas implicações para o desenvolvimento de uma abordagem de ensino que se pretende comunicativa e sensível à cultura dos participantes do processo de aprendizagem. Para maiores detalhes sobre o desenvolvimento do comunicativismo e alguns de seus desdobramentos, há os trabalhos recentes de Cardoso (2002; 2003), que fazem uma revisão do movimento a partir do seu surgimento, e os de outros autores como Brumfit & Johnson (1979), Widdowson (1979; 1991), Andrade e Sá (1992), Franzoni (1992), Almeida Filho (1993), Richards e Rodgers (1994), Brown (2000; 2001), entre outros.

⁴ Vide Wilkins (1976; 1979a; 1979b).

elaboração de Hymes modificou o sentido de língua como gramática e fez surgir, como ressaltamos, uma infinidade de desdobramentos do conceito e do próprio paradigma comunicativo. Essa diversidade de posições, no entanto, muitas delas divergentes, sujeitavam-se aos modismos e não seguiam princípios coerentes na aplicação da competência comunicativa no ensino de LE/L2. Na opinião de Canale (1983), o desacordo que havia na época quanto à conceitualização, investigação e aplicação da teoria na área da pedagogia de línguas devia-se à ausência de um marco teórico que pudesse fundamentar os estudos e pesquisas na área; trabalho que Hymes não conseguiu, de maneira objetiva, explicitar.

Em busca da construção ou delimitação desse marco teórico (CANALE; SWAIN, 1980), Canale (1983) destaca os aspectos básicos que o compõem, os quais se relacionam com a natureza da comunicação, com as distinções entre competência comunicativa e comunicação real e com os aspectos ou componentes da competência comunicativa. Aqui, interessa-nos, mais de perto, os desenvolvimentos teóricos que ensejaram uma reformulação ou atualização dos componentes ou “setores”, para usar o termo de Hymes, da *competência comunicativa*. Canale (1983, p.06), nesse ponto, modificou os componentes originais propostos por Hymes e introduziu o que chamou de “[...] as quatro áreas de conhecimento e habilidade: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica”. Desse modo, estabelece os limites de cada uma dessas áreas de competências, usando como fundamentos alguns aportes de outras teorias sobre a competência comunicativa, representativas na época.

A *competência gramatical* relaciona-se com o conhecimento da estrutura lingüística propriamente dita ou, como destaca, “com o domínio do código lingüístico”. Diz respeito, desse modo, ao conhecimento de itens lexicais e das regras gerais que regem os diferentes níveis estruturais da língua, como a fonologia, a sintaxe, a morfologia etc. Esta competência, tal como a definiu Canale (1983), não difere da delimitada por Hymes no modelo original de competência comunicativa. A *competência sociolingüística*, por sua vez, integra as regras socioculturais de uso da língua, ou seja, “[...] em que medida as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolingüísticos, dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os

propósitos da interação e as normas e convenções da interação” (1983, p.07). Este tipo de competência requer, portanto, o conhecimento do contexto no qual a língua é usada, assim como das regras que regulam a troca de significados, dos papéis dos participantes, das funções e tipos de atos de fala emitidos, da adequação de registro etc.

Na primeira formulação da *competência sociolingüística* (CANALE; SWAIN, 1980), esta incluía, além das regras socioculturais de uso da língua, também o domínio das regras de compreensão e produção discursivas. Na sua segunda formulação, Canale (1983) separou esse último componente e o definiu como *competência discursiva*. Embora seja claro que, para uma compreensão do contexto e das regras socioculturais que regulam o uso da linguagem, seja necessário o conhecimento do discurso, visto que o uso social da linguagem é produção de discurso, a separação de Canale (1983) permitiu que se possa analisar, de modo mais objetivo, duas instâncias que, embora se complementem, representam conhecimentos diferentes: as regras lingüísticas de produção de discursos orais e escritos e as regras socioculturais que regulam a sua compreensão e produção.

A *competência discursiva*, portanto, como Canale (1983) a define, é o modo em que se combinam formas gramaticais e significados para se construir um texto que apresente unidade, seja ele oral ou escrito, e em diferentes gêneros. Esse conhecimento envolve o domínio dos recursos de coesão lingüística (conexão, elipse, paráfrase, substituição, sinonímia, seqüenciação etc.) e de como esses recursos podem assegurar a coerência significativa do texto. A *competência discursiva*, desse modo, seria a complementação da *competência gramatical*, pois se refere ao conhecimento lingüístico no nível do discurso. De acordo com Brown (2000, p.247), “[...] enquanto a competência gramatical focaliza a gramática em nível da sentença, a competência discursiva diz respeito às relações intersentenciais”.

E, por último, a *competência estratégica* relaciona-se ao domínio de estratégias de comunicação verbal e não verbal que o falante se utiliza em diferentes situações de uso da língua. Canale (1983, p.10) destaca que, na comunicação real, há duas razões principais para o uso de estratégias:

- a) compensar as falhas na comunicação devido a condições limitadoras na comunicação real (por exemplo, a incapacidade momentânea para recordar uma idéia ou uma forma gramatical) ou a insuficiente competência em uma

ou mais das outras áreas de competência comunicativa; e b) favorecer a efetividade da comunicação (por exemplo, falar deliberadamente de forma lenta e baixa, com uma intenção retórica).

Nesta formulação de Canale (1983), o sentido de *competência estratégica* engloba não só o seu uso quando há falhas na comunicação ou incapacidade do falante em algumas das dimensões que estruturam a competência comunicativa, mas também o uso de estratégias como retórica, ou seja, como recurso discursivo para tornar a comunicação mais eficaz ou adequada aos propósitos do falante. Este último aspecto, sobretudo, tem ficado de fora em grande parte das discussões sobre estratégias comunicativas. De acordo com Brown (2000, p. 248), as definições atuais sobre *competência estratégica* limitam-se à noção de “estratégias compensatórias” e não incluem outros aspectos mais amplos que justificam o seu uso. Para ele, “[...] a competência estratégica é o modo como nós manipulamos a linguagem para alcançar os nossos objetivos comunicativos” e cada um de nós possui um número relativamente amplo de estratégias para resolver um problema em particular, as quais podem ser escolhidas individualmente ou em seqüência.

Bialystok (1990), uma das pesquisadoras que têm desenvolvido importantes estudos sobre o uso de estratégias de comunicação por parte dos aprendizes de LE/L2, ressalta que o termo “estratégia” tem sido amplamente utilizado pelo senso comum, em diferentes áreas como o esporte, o setor militar ou de negócios, para indicar planejamentos específicos para alcançar objetivos explícitos. No campo do ensino/aprendizagem de LE/L2, o conceito é comumente associado, como já observamos, com a necessidade do falante de suprir deficiências ou falhas no seu conhecimento sobre a língua. Bialystok (1990) ressalta, no entanto, que a *problematicidade* não pode ser critério único de definição ou explicação do uso de estratégias comunicativas. A sua definição deve integrar, na opinião da autora, o amplo contexto de uso de estratégias comunicativas empregadas em L1 e também a sua relação com estratégias cognitivas mais gerais.

Canale (1983), após a delimitação desses quatro tipos de estratégias, buscou identificar algumas aplicações desse marco teórico para o ensino/aprendizagem de línguas, o que também tem sido o esforço de muitos pesquisadores e teóricos da linguagem, em busca de delimitar as diferentes dimensões que compõem a *competência comunicativa*.⁵

⁵ A esse respeito, ver Widdowson (1979), Bachman (1995), Cots (1995), Spolsky (1995), entre outros.

Sem buscar um aprofundamento das reflexões desenvolvidas por Canale (1983) e outros a esse respeito, importa-nos, por ora, destacar que a *competência comunicativa* de um falante representa um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades, os quais se inter-relacionam de diferentes modos, a depender da situação e contexto de uso da linguagem. Desse modo, as idéias aqui apresentadas sobre as diferentes dimensões que compõem a competência comunicativa, a partir de Hymes, servirão como ponto de partida para a delimitação das competências que devem fazer parte da competência comunicativa do falante numa proposta de abordagem comunicativa intercultural.

A breve reflexão que desenvolvemos até agora, a respeito do desenvolvimento das idéias comunicativistas, do conceito de competência comunicativa e algumas de suas contribuições para a pedagogia de línguas, também nos obriga a ressaltar que, embora a tradição estruturalista que orientou durante décadas o ensino/aprendizagem de línguas tenha sofrido fortes abalos, sobretudo a partir da década de 70, e muitos métodos e abordagens de ensino tenham sido obrigados a rever as suas práticas, na grande maioria das escolas, nos planejamentos e currículos escolares, na seleção e elaboração de materiais didáticos, a realidade mostrou que não era tão fácil mudar paradigmas tão fortemente enraizados na tradição educacional. Ainda hoje, há quase quatro décadas do surgimento das idéias que dariam início a um novo período para o ensino/aprendizagem de línguas, observamos os ecos e rastros das abordagens centradas na forma, no estudo da gramática e na aprendizagem voltada para a repetição e “treinamento” de padrões e estruturas lingüísticas selecionadas previamente.

Se a partir das contribuições do campo de estudo denominado etnografia da fala ou etnografia da comunicação, dos estudos dos funcionalistas europeus, como Wilkins e Halliday, e do conceito de *competência comunicativa* definido por Hymes (1972) e seus conseqüentes desdobramentos (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; WIDDOWSON, 1989; BACHMAN, 1995; SPOLSKY, 1995, entre outros), assistimos a uma mudança no pensamento lingüístico que dominava o cenário teórico até princípios da década de 70, esse movimento também contribuiu para chamar a atenção para uma multiplicidade de aspectos que envolvem o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira ou segunda língua, que antes não mereciam importância do ponto de vista da análise teórica.

Se a língua é algo mais além da forma, o que seria este algo mais? A língua, como um fenômeno social, cujo domínio pelo falante exige mais do que o domínio apenas de suas estruturas formais, não é uma entidade abstrata e homogênea; “com os pés no chão”, reflete toda uma rede de aspectos de caráter social, psicológico, afetivo, econômico etc., os quais interferem no processo de aprendizagem como um todo. A dimensão simbólica que envolve a língua e é envolvida por ela, justamente por ser fenômeno vivo e em constante movimento, é a dimensão cultural.

Como vimos nos capítulos anteriores, embora a relação língua-cultura seja um tema que já frequenta os círculos de pesquisadores e teóricos há bastante tempo, sobretudo a partir dos estudos precursores de antropólogos como Franz Boas e do lingüista e antropólogo Edward Sapir, somente nas duas últimas décadas essa relação tem assumido importância para a pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras. Em nossa área específica, ensino/aprendizagem de LE/L2, as discussões teóricas, que antes se concentravam em questões relativas ao impacto do paradigma comunicativo e as conseqüências dessa nova proposta para o ensino de línguas, passaram a ocupar-se, mais diretamente, com os aspectos culturais que envolvem a aprendizagem de uma língua não-materna, conteúdos culturais nos planejamentos e materiais didáticos, contato entre línguas-culturas diferentes, pedagogias interculturais etc.

Nunca se discutiu tanto sobre cultura e sua relevância para o ensino/aprendizagem de línguas. Por um lado, mostra uma preocupação em incluir, também nos estudos teóricos sobre a linguagem, a visão de língua/linguagem como uma dimensão complexa do humano, como algo que não se reduz a um conjunto de formas e regras de combinação. Nesse sentido, passam a fazer parte do interesse do pesquisador questões como as regras socioculturais que regem o uso da língua, o papel do contexto, os fatores situacionais, afetivos e psicológicos, os contatos entre culturas ou línguas-culturas, os conhecimentos, valores e crenças dos falantes etc. Por outro lado, também essas discussões chamaram a atenção dos estudiosos, professores e interessados em geral na área do ensino/aprendizagem de LE/L2 para a inclusão desses aspectos na estruturação de currículos e planejamentos de cursos, na criação de métodos e abordagens de ensino, na elaboração de materiais didáticos e materiais de apoio, assim como na avaliação de aprendizagem e na formação de professores de línguas.

Com o objetivo de contribuir para as reflexões empreendidas nesse sentido e também de suprir a carência de abordagens pedagógicas para o ensino de línguas que incorporem a cultura como dimensão da ação pedagógica é que se faz necessário retomar alguns pontos da discussão sobre o movimento comunicativo e sua relevância para a pedagogia de línguas estrangeiras e segundas línguas. Não é a nossa intenção, portanto, discutir ou rever com detalhes as origens e os desdobramentos representados pelas diferentes abordagens surgidas dentro do paradigma comunicativo que se definiu há quatro décadas. Mas, ao decidirmos seguir alguns de seus princípios e diretrizes e os acolhermos na abordagem de ensino que propomos, precisamos delinear-los, torná-los explícitos dentro do emaranhado teórico e metodológico que se construiu sobre o tema.

Pelo menos nos seus aspectos gerais, podemos dizer que os princípios que destacamos são aqueles que, de modo mais ou menos representativos, estão presentes na maior parte das abordagens e métodos de caráter comunicativo, mesmo que em teoria, na maioria das vezes, e não na prática. Por isso, no caso específico da abordagem que propomos, mais do que princípios, os pontos que aqui destacamos são modos de ação e de organização das experiências de ensinar e aprender uma LE/L2 comunicativamente.

A escolha do adjetivo “comunicativo” para caracterizar a *abordagem comunicativa intercultural*, desse modo, não é um mero artifício retórico, mas busca integrar à filosofia global que a caracteriza, os ganhos conseguidos pela pedagogia de línguas a partir da década do 70. Como ressalta Damen (1987, p. 212), “Ao adotarmos uma abordagem comunicativa para a aprendizagem de segunda língua, nós, como professores e orientadores de programas, temos aceitado várias assunções, largamente implícitas, no que diz respeito a nossos papéis e objetivos pedagógicos como orientadores culturais”.

Ensinar e aprender línguas de modo comunicativo, desse modo, inclui a visão de comunicação como um processo complexo, composto de um amplo estoque de modos de atuação e de interação que incluem comportamentos verbais e não-verbais, encaixados em uma multiplicidade de contextos, tantos quantos o uso social da linguagem pode fazer emergir. Também a comunicação envolve conflitos, negociação de significados entre mundos diferentes ou, antes, entre modos de estruturação da realidade diferentes, pois implicam contato entre falantes, entre sujeitos culturais específicos, quer participem de uma mesma cultura ou de culturas distintas. Uma abordagem centrada na comunicação,

portanto, deve incluir, necessariamente, uma visão de língua, de ensinar e aprender, de ser e agir e produzir conteúdos e materiais de ensino que possam dar conta de toda essa complexidade. Ensinar e aprender línguas comunicativamente significa, na perspectiva que delineamos, considerar como eixos orientadores os quatro princípios a seguir:

- 1) A visão de língua como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, confunde-se com ela;
- 2) A organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais;
- 3) A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes;
- 4) A noção de *competência comunicativa* como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, que funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem.

A partir desses princípios que orientam as experiências de ensinar e aprender comunicativamente uma LE/L2, os quais serão explicitados com mais detalhes nos itens a seguir, destacamos os aspectos que, a nosso ver, são fundamentais para que se compreenda que tipo de abordagem comunicativa caracteriza a nossa proposta pedagógica. Talvez ainda haja muito a dizer ou esclarecer sobre a importância dos pressupostos introduzidos pelos métodos comunicativos para o ensino/aprendizagem de línguas, mas aqui o importante, pelo menos por hora, é compreender que ensinar e aprender de modo comunicativo é deixar que a língua entre em nossas salas de aula como instância de organização das experiências de aprendizes e professores, como instrumento de troca, negociação e interação de mundos culturais e simbólicos complexos; é fazer com que o aprendiz possa tornar-se um outro sendo ele mesmo, diferente, acrescido, composto das suas próprias experiências e das experiências que constrói na/com a língua-cultura que está aprendendo.

4.2 A ABORDAGEM ORIENTADORA DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO

4.2.1 Definindo a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)

A iniciativa de se propor uma abordagem de ensino não constitui tarefa fácil. Ela exige, na verdade, um esforço mais amplo de se pensar uma filosofia de ação, um conjunto de concepções, idéias e posturas teórico-filosóficas que irão guiar as ações e procedimentos metodológicos a serem realizados por professores e elaboradores de currículos, cursos e materiais didáticos. Nesse sentido, quando começamos a dar os primeiros passos em direção da construção do que hoje denominamos a *Abordagem Comunicativa Intercultural*, percebemos que não era suficiente definirmos um tipo de planejamento, um conjunto de técnicas ou um modo específico de ensinar línguas ou de produzir materiais didáticos. Era necessário mais do que isso.

Esse algo mais surgiu a partir da experiência, do trabalho em sala de aula com aprendizes de português língua estrangeira e segunda língua, das dúvidas e inquietações sobre os modos adequados de fazer com que o aluno aprenda de modo eficaz e prazeroso, com autonomia e responsabilidade sobre a sua aprendizagem; da necessidade de definir que tipos de conteúdos e materiais poderiam contribuir para uma melhor aprendizagem; e, de modo mais amplo, da emergência de se incluir, na pedagogia de línguas, a dimensão cultural que envolve o ensino/aprendizagem de línguas, o contato entre sujeitos falantes de línguas-culturas diferentes.

De acordo com o que propõe Almeida Filho (1993), a “operação global de ensino” inclui diferentes dimensões do processo de ensinar uma LE/L2, como o planejamento de cursos, a seleção ou produção de materiais didáticos, os diferentes procedimentos desenvolvidos para se experienciar a língua-alvo e a avaliação do processo como um todo.

A abordagem, desse modo, seria a “força (potencial) reguladora” capaz de orientar todas essas ações.

Embora o próprio termo “abordagem” suscite a possibilidade de interpretações variadas, o empregamos aqui conforme sugere Almeida Filho (1993, p.18), no sentido de ser compreendida como “[...] uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento,

uma lida”, que orienta todo o processo de ensinar e aprender uma nova língua. De maneira mais objetiva, ele a define como:

Força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém de competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de LDs, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc. [...] A abordagem orienta o processo ou operação global de ensino que se compõe ordenadamente no seu todo das fases de planejamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais, das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas (1997, p.17).

A partir desta visão de abordagem, a *Abordagem Comunicativa Intercultural* pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas.

No entanto, pensar numa abordagem, ou numa filosofia de ação como “força potencial”, deve ser um trabalho integrado, orientado por um conjunto de princípios e concepções que devem ser definidos *a priori*, como linhas mestras a conduzir todos os passos seguintes. Desse modo, para a compreensão global da *Abordagem Comunicativa Intercultural*, doravante ACIN, é necessário que explicitemos as concepções de língua/linguagem, do que significa ensinar e aprender uma língua LE/L2, dos papéis de professores e alunos, além do tipo de foco adotado como orientação para o trabalho com a língua em sala de aula. Cada um desses aspectos será explicitado com mais atenção nos itens a seguir. Mas, antes, gostaríamos de refletir sobre o que compreendemos por *intercultural* para uma adequada caracterização da abordagem comunicativa que propomos, assim como visualizarmos, em linhas gerais, as idéias teórico-filosóficas que fundamentaram a sua construção.

Em primeiro lugar, o sentido que atribuímos à qualificação *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à

diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

A ACIN, portanto, é uma *força potencial* que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis⁶ aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção um diálogo intercultural.

No entanto, ser agente da interculturalidade não se reduz a elaborar currículos, planejamentos e materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim. Ser culturalmente sensível em prol

⁶ Erickson (1987) caracteriza como *culturalmente sensível* a pedagogia que considera as relações culturais/interculturais como parte do processo de ensino/aprendizagem; é um esforço que deve vir da escola, assim como de professores e envolvidos nos processos educacionais, no sentido de diminuir, através do respeito às diferenças culturais, as dificuldades de interação e comunicação entre professores e alunos. A ideia de *culturalmente sensível*, embora tenha sido direcionada para contextos educacionais específicos, principalmente a relação entre a cultura de crianças pertencentes a minorias étnicas ou a classes sociais desprivilegiadas e a cultura da escola, é caracterizada por um “esforço especial”, uma ação movida pela vontade que poderia ser aplicada a variados contextos educacionais. Vide a esse respeito Erickson (1987), Holliday (1994), Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), Cox e Assis Peterson (2001), Tillman (2002), entre outros.

Independentemente do conceito ou do tipo de denominação adotada, as ideias a respeito de pedagogias críticas, sensíveis culturalmente e voltadas para o respeito e integração das diferenças culturais há muito fazem parte das pesquisas e escritos de muitos estudiosos, sobretudo no campo da educação. A partir de diferentes perspectivas e também interesses de investigação distintos, podemos encontrar as marcas do que hoje comumente denominamos as pedagogias culturalmente sensíveis, ou pedagogias interculturais, ou, ainda, as pedagogias multiculturais em muitos autores; alguns mais recentes, outros que já fazem parte do arcabouço da área de educação como fontes de referência teórica. Podemos citar, nesse sentido, a contribuição do psicólogo educacional Vigotski (1998 e 2000) com a sua teoria interacionista e a importância do contexto social para o desenvolvimento da aprendizagem; Freinet (2000) e a pedagogia do bom senso; o educador brasileiro Paulo Freire (2002) e a sua contribuição para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, voltada para uma prática educativa progressista e inclusiva; Perrenoud (2000) e o trabalho com o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para se ensinar e aprender; as contribuições da antropologia e da sociologia para a área da educação, de maneira geral, e a educação popular, especificamente, como os trabalhos de Dayrell (1999), Teixeira (1999), Brandão (2002); a compreensão sobre a relação entre a identidade e a diferença e a sua importância para a construção de pedagogias críticas, como o trabalho de Silva (2000); assim como os trabalhos mais recentes de educadores no desenvolvimento de ações educativas que implementem no contexto brasileiro as bases para uma educação intercultural, como Fleuri (2003), Silva (2003), Souza e Fleuri (2003), Azibeiro (2003), somente para citar alguns. Desse modo, quando utilizamos a expressão “culturalmente sensível” não estamos nos comprometendo com o sentido difundido por algumas correntes teóricas educacionais que discutem, entre outras coisas, as relações de poder nas instituições escolares. Apenas utilizamos, por vezes, essa denominação, por entendermos ser bastante apropriada para a adequada compreensão de modos de agir, dentro da pedagogia de línguas, preocupados com a dimensão cultural que envolve a interação entre sujeitos-mundos culturais diferentes quando em situação de aprendizagem de LE/L2.

da construção de um diálogo intercultural, nesse sentido, é algo muito mais abrangente do que isso. Alguém pode ser culturalmente sensível, buscando agir de modo intercultural, produzindo planejamentos de cursos e materiais didáticos interculturais, qualquer que seja o conteúdo da aprendizagem, seja em língua materna ou estrangeira. No caso específico do ensino/aprendizagem de uma LE/L2, podemos eleger como conteúdos para as experiências de uso comunicativo da língua aspectos culturais da língua-cultura que está sendo aprendida, dos países ou grupos de falantes dessa língua, história, arte, matemática, assim como o desenvolvimento de habilidades como fazer utensílios de palha, jogar capoeira ou cozinhar. Por ser um esforço integrado que envolve modos de ser e de agir ao ensinar e aprender uma nova língua, não pode ser reduzido à simples eleição de conteúdos que assegurem a sua feição cultural.

Para que se compreenda melhor esse esforço integrado que significa ser e agir de modo intercultural, é necessário que reflitamos sobre alguns princípios que o fundamentam, os quais possuem significação conjunta, pois se interpenetram e se complementam.

O primeiro diz respeito ao modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo à nossa volta. Quando ensinamos e aprendemos uma nova língua, entram em contato mundos culturais diferentes, representados pelas culturas individuais de professores e alunos, assim como pelas línguas-culturas, culturas nacionais etc. São diferentes esferas significativas em constante interação, confronto e negociação, exigindo dos participantes do processo de aprendizagem uma tomada de posição. Para o aprendiz, a depender do modo como percebe os elementos à sua volta, o encontro pode desencadear empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação e, conseqüentemente, o progresso na aprendizagem. Por outro lado, também pode desencadear conflitos e choques culturais, que representam barreiras para um diálogo amistoso entre as culturas em contato, assim como para o desenvolvimento do processo de aprendizagem⁷.

É importante, desse modo, que os aprendizes sejam incentivados a assumir uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito às diferenças, assim como a avaliarem criticamente os seus posicionamentos e atitudes durante o desenvolvimento do processo de

⁷ Vide Agar (1994) a respeito dos diferentes aspectos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, quando o foco é o encontro de culturas, como vimos no Capítulo 3.

aprendizagem. Isso, no entanto, vai depender do modo como ele enxerga o 'outro', o diferente dele e a língua-cultura que está aprendendo.

Uma abordagem de ensino intercultural deve, desse modo, fornecer a professores e alunos o ambiente necessário para que as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações. Muitos estudiosos já abordaram a necessidade de se considerar a sala de aula e as ações aí desenvolvidas como ambiente propício para a constante observação e análise, transformando cada professor e cada aluno em etnógrafos da sua própria experiência.

Como discutimos no Capítulo 3, Holliday (1994), por exemplo, destaca que uma metodologia apropriada deve ser culturalmente sensível, a qual deve conter dois componentes principais: uma metodologia de ensino e um processo de conhecimento sobre a sala de aula. Esse processo de conhecimento sobre a sala de aula, ao qual se refere Holliday, a nosso ver, inclui não só o conhecimento do que acontece quando as pessoas interagem numa situação de aprendizagem, mas também o conhecimento, na medida do possível, dos próprios sujeitos culturais que participam dessa interação.

Desse modo, olhar o 'outro' e o que eles fazem quando interagem socialmente através da língua deve ser comparado ao trabalho do etnográfico, de fundamento antropológico, que tem como foco as diferentes culturas em interação no contexto da sala de aula. Esse é um trabalho que envolve professores e alunos, que são, nas palavras de Kramsch (1993, p.29), ao mesmo tempo informantes e etnógrafos, participantes e observadores do que acontece entre pessoas num diálogo de culturas.

Numa abordagem de ensino intercultural, desse modo, cada participante envolvido no processo de ensino/aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e o do outro com o qual está dialogando. No entanto, para que esse diálogo seja possível e funcione verdadeiramente como meio de integração intercultural, é necessário que vejamos o mundo à nossa volta de modo a propiciar isso. Parece-nos, então, importante, para um melhor entendimento do que significa ser e agir de modo intercultural, fazermos uma analogia entre a relação dos sujeitos do processo de aprendizagem de uma LE/L2 e o olhar e o modo de aproximação do etnógrafo com relação ao seu objeto, tal

como o define Geertz, quando descreve o trabalho do antropólogo e o significado do fazer etnográfico.

A aproximação está no fato de que o contato do aprendiz com uma nova língua-cultura é similar ao do antropólogo quando tenta compreender uma realidade diferente da sua. A essa interpretação do mundo, a qual inclui o modo como vemos aquilo que é diferente de nós e que também podemos chamar de hermenêutica cultural, Geertz (1997,p. 29) denomina de “o entendimento do entendimento”, que representa “[...] um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las”. E esse processo de viver inclui, fundamentalmente, o uso da linguagem. Esse processo de tentar interpretar e compreender o outro e o seu mundo faz com que o transformemos socialmente, incorporando-o, fazendo com que ele seja algo propriamente nosso. No entanto, isso não significa que tenhamos que nos transformar no outro ou ele em nós para que possamos nos compreender e partilharmos um mesmo mundo cultural e simbólico, como já destacamos no Capítulo 3.

Ser e agir de modo intercultural inclui a atitude de contribuir para que esse mundo que enxergamos, com todas as suas diferenças, transforme-se, torne-se também nosso, faça-nos os mesmos, diferentes. Para isso, o olhar com o qual “enxergo” o diferente de mim, o visitante que deseja aprender uma nova língua-cultura não deve ser “por trás” e sim através do que pensam e sentem quando usam a língua para comunicar-se. Desse modo, professores e alunos, quando assumem uma postura culturalmente sensível uns com relação aos outros e também ao mundo à sua volta, não desejam “encaixar” a experiência do outro na sua própria, e vice-versa.

A compreensão do que acontece à nossa volta, em situações de sala de aula ou fora dela, e a atitude que advém dessa compreensão dependem, como destaca Geertz (1997), de deixarmos as nossas próprias concepções de lado e buscarmos ver as experiências dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem a partir das nossas próprias e, também, incentivarmos que o outro faça o mesmo. Isso exige um trabalho de observação, análise e crítica constantes dos nossos modos de ser e agir em sala de aula; de sermos, ao mesmo tempo, observadores e observados, para que as experiências de edificação de um saber conjunto, partilhado, possam ter lugar na sala de aula de LE/L2.

O segundo princípio relaciona-se ao modo como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos a nossa experiência. Isso diz respeito, de modo mais profundo, à discussão filosófica, de base fenomenológica, do tipo de sujeito que sou e do modo como construo o conhecimento do/no mundo em que vivo. Ou seja, assim como é importante, para uma abordagem de ensino intercultural, a perspectiva a partir da qual vejo o outro com o qual me relaciono, também as minhas atitudes vão ser guiadas pelo modo como *estou e sou* no mundo, assim como também produzo conhecimento dentro da minha vivência e o compartilho com os outros. As respostas, portanto, quanto a que caminhos seguir a respeito do *por que, como, o que e onde* ensinar e aprender uma nova língua-cultura devem ser buscadas, como destaca Geertz (2001) ao falar do seu trabalho, “[...] nos pequenos detalhes da vida vivida”.

No processo de viver, ou seja, de construir a nossa vida à medida que vivemos, estamos constantemente fazendo coisas distintas. Alimentamos o nosso corpo e o fazemos funcionar, realizamos ações de diferentes naturezas, produzimos objetos, e tudo isso é permeado pelo pensamento e pelo uso da linguagem. Ou seja, como nos lembra Costa (2003), estamos atuando *com e sobre* tudo aquilo que nos rodeia. O uso da linguagem, entre todas as diferentes atividades que realizamos, de certo modo representa e, ao mesmo tempo, constrói esse mundo, que não é só formado por mim, mas por muitos outros, parecidos ou diferentes de mim, os quais, juntos comigo, partilham das experiências e coisas que nos são dadas por esse mesmo mundo. Tudo então que nós fazemos se enraíza nesta instância primeira na qual nos vemos lançados, que é a própria vida.

Discutindo a questão da compreensão enquanto método precípua das ciências do homem, Costa (2003) nos remete à discussão filosófica de base fenomenológica iniciada pela obra de Edmund Husserl, o qual formulou o conceito de *Lebenswelt*, para indicar a vida como instância primeira e inalienável do processo de reflexão da consciência intencional. Para Husserl (apud Costa, 2003, p.78), “[...] não apenas o mundo é constituído, recebe seu sentido de mundo numa consciência/sujeito, mas que o próprio sujeito se constitui, ou seja, deve-se conquistar pela reflexão sobre a sua própria vida irrefletida”.

Para a fenomenologia, a compreensão do homem e do próprio mundo repousa na capacidade de retornar o olhar sobre o mundo no qual também encontramos um outro eu que também nos olha e nos interroga. “O outro, que posso pensar, existe verdadeiramente

para si, além de ser para mim” (COSTA, 2003, p.94). É através dessa consciência da própria existência que nos é possível reconhecer um exterior carregado de corporeidade com o qual me confronto e deste confronto transformo a subjetividade em uma *intersubjetividade*.

Este mundo que existe para mim, sobre o qual penso e vivo, existe também para o outro, com o qual posso partilhar as minhas experiências, uma vez que identifico nele o diferente, que é, ao mesmo tempo, semelhante a mim. Esse sentimento de reconhecer o outro em mim é que me faz querer me colocar na situação dele, ou seja, compartilhar um sentido através da compreensão da nossa existência comum. Como, de modo muito claro, já expressou Merleau-Ponty (1971, p.17):

O mundo fenomenológico é, não o do ser puro, mas o sentido que transcende à interseção de minhas experiências e a interseção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras, ele é pois inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que fazem sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

A visão de *mundo da vida* e da relação dos sujeitos vivos dentro dele foi uma contribuição do pensamento fenomenológico que, juntamente com outras contribuições no desenvolvimento das idéias a partir do começo do século XX, trouxe o homem de volta à sua vida, devolveu-lhe a sua corporeidade e historicidade que lhe havia sido tomada pelo idealismo. Esse mundo que nos foi devolvido, não mais é um mundo privado, mas um mundo intersubjetivo, comum a todos nós e potencialmente acessível a cada um. A linguagem, por conseguinte, é o meio através do qual nós podemos exercer essa intersubjetividade. Como destaca Costa (2003, p.97), “[...] atuamos dentro do mundo e sobre o mundo, buscamos interpretá-lo, compreendê-lo e, também, modificá-lo. É nele que os homens interagem, buscam entender a si mesmos e aos outros”.

Compreender o significado da existência humana como um projeto em andamento, o qual se constrói à medida que se vive, e de que, participam, além de mim, muitos outros com os quais compartilho as minhas experiências, tem um reflexo muito grande em todas as nossas ações. Cada coisa que fazemos, desse modo, não pode estar desligada de tudo que conforma a nossa vida, e isso inclui, obviamente, os diferentes modos como interagimos através do uso da linguagem, quer seja nas situações cotidianas

ou quando ensinamos e aprendemos uma LE/L2. A atitude de nos voltarmos para a vida, para a humanidade que nos caracteriza e que nos faz, de diferentes, iguais, prepara-nos para o encontro com outras línguas e culturas com uma postura diferente.

Assim como no espaço em que vivo tenho o meu próprio modo de agir, de cumprimentar as pessoas, de cozinhar, de usar a minha linguagem, de compreender os acontecimentos à minha volta, devo estar atento para o fato de que o outro, que compartilha o mesmo mundo, ainda que, às vezes, em posições e espaços diferentes, possui também as suas próprias experiências, os seus modos de “estar no mundo”. Uma abordagem que se pretende intercultural, desse modo, pressupõe também uma atitude, um modo de agir e de ser que deve orientar professores e alunos, instrutores ou aprendentes, para o desenvolvimento da intersubjetividade, de uma postura que reconheça as experiências do outro nas suas próprias experiências ao construir conhecimentos com/na nova língua-cultura que estão ensinando e aprendendo.

A partir de uma postura que incentiva a intersubjetividade, ou dentro dessa “esfera de intersubjetividade”, como prefere Kramsch (1993), é possível fazer com que ensinar e aprender línguas e culturas, interagir com pessoas de diferentes mundos culturais, seja mais do que uma simples troca de informações e explicações vazias, mas fazer da experiência primeira que conforma a nossa existência, uma construção conjunta, partilhada, feita a muitas mãos. Esse vasto mundo que nos abriga, inclui, portanto, entre outras coisas, as línguas com as quais nos comunicamos e todos os aspectos que envolvem o seu uso, desde as regras que regulam um simples pedido de desculpas, até a formulação de nossas idéias mais complexas e particulares.

O terceiro princípio que gostaríamos de destacar relaciona-se diretamente com os dois princípios anteriores e também depende deles para que funcione como eixo caracterizador de uma abordagem de ensino intercultural. Ele diz respeito ao modo como nós interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro. Essa discussão é importante porque busca subverter um dos principais aspectos que caracterizam as abordagens tradicionais de ensino: o fato de que temos ensinado e aprendido, via de regra, como se desenvolvêssemos monólogos, vez que a prática pedagógica não tem assegurado a construção de conhecimentos e a interação entre os seus participantes em duas vias,

qualquer que seja a situação de aprendizagem, de línguas maternas ou estrangeiras, ou de outros conteúdos do currículo escolar.

Por vezes, parece redundante e desnecessário lembrarmos que a comunicação entre pessoas, a qual envolve o uso da língua, juntamente com outros recursos, como tom de voz, movimento corporal, gestos, feição facial, entre outros, pressupõe uma ação em duplo sentido: a interação, a troca entre parceiros que constroem sentidos partilhados. No entanto, uma situação de comunicação, embora pressuponha a existência de um emissor e um receptor interagindo através da língua, pode dar-se de modo que não revele uma verdadeira interação, uma atitude dialógica no sentido ampliado do termo. Esse tipo de ocorrência tem sido muito comum nas salas de aula de LE/L2, na qual os “diálogos” ou as situações de comunicação, embora tenham a participação dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, revelam quase sempre um conjunto de vozes isoladas, estanques em si mesmas, vez que não atribuem e acrescentam significado umas às outras.

Esse equívoco talvez tenha origem na própria concepção de língua/linguagem como entidade estanque, abstrata, uma superestrutura que possui existência independente das pessoas que a usam, que norteou durante muito tempo as abordagens e métodos de ensino tradicionais, assim como configurou os modos de ensinar e aprender como processos de mão única. Como ressalta Bakhtin (2002, p.73), a língua vista nesta perspectiva nada mais é do que um produto acabado, “[...] depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado”.

Desse modo, se a língua que aprendo já me é dada pronta, que mais preciso construir com aquele com quem me comunico? Basta que o que eu diga possa ser compreendido pelo meu interlocutor e vice-versa. Mas como é possível se dar essa compreensão sem que eu leve em conta o que está além da língua como estrutura? E se os sujeitos em interação são falantes de línguas-culturas diferentes?

O próprio Bakhtin (2002) responde a essas perguntas destacando que, na sua opinião, qualquer método eficaz de ensino de línguas estrangeiras deve sempre familiarizar o aprendiz com as formas da língua dentro de contextos, nas suas situações reais de uso. O reconhecimento dos usos da língua, desse modo, deve ser associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, das diferenças e novidades. Assim, o que

o aluno aprende não é assimilado no sistema abstrato da língua, e sim nas estruturas concretas da enunciação. A língua fora do seu contexto social, de toda a dimensão cultural que envolve pessoas em contato, torna-se cada vez mais, como destaca Bahktin (2002, p. 99), uma língua “morta-escrita-estrangeira” e o produto que dela advém uma enunciação “isolada-fechada-monológica”.

Para que o processo de ensino/aprendizagem de uma LE/L2, dessa forma, possa permitir aos seus participantes vivenciarem experiências autênticas na/com a nova língua-cultura, é muito importante a interação e o contexto no qual a interação tem lugar. No entanto, é necessário que essas experiências aconteçam em mão dupla, em situação de verdadeiro diálogo de culturas, de modo a transformar o ambiente da sala de aula, ou o ambiente do encontro, num espaço para a difusão da interculturalidade. Quando agimos como sujeitos que promovem a intersubjetividade e a interculturalidade, a língua assume uma importância fundamental como elo que, ao mesmo tempo, aproxima, promove a interação e constrói os significados do nosso mundo, sempre de modo a fazer com que o processo de comunicação através da linguagem não seja um ato solitário. Como nos diz Bakhtin (2002, p.113):

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.

Ensinar e aprender línguas como um diálogo de culturas tem sido o objetivo de muitos pesquisadores e professores que refletem sobre a pedagogia de línguas numa perspectiva que visa promover a interculturalidade. Para autores como Kramsch (1993), por exemplo, como já fizemos referência, um dos desafios educacionais para nós, professores de línguas, é ensinar a linguagem como contexto, sempre dentro de uma pedagogia dialógica que torne o contexto explícito, de modo a promover a interação em sala de aula. Isto tem sido um desafio porque as pedagogias tradicionais têm perpetuado um ensino de línguas sempre em uma única perspectiva: na da língua materna, ou na da língua que está sendo ensinada, ou, no máximo, através da comparação de padrões estruturais da L1 e da

LE/L2. Segundo Kramersch (1993, p.231), desenvolver em sala de aula de LE/L2 um “discurso de dupla voz”, como o caracteriza Bakhtin, significa encontrar um caminho melhor para mostrar os elos entre língua e cultura e auxiliar na exploração das fronteiras impostas pelos diferentes usos culturais da linguagem. Em outras palavras, para o autor:

Através do diálogo e da busca pela compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista o sentido de si mesmo. A meta não é um equilíbrio de opostos, ou um pluralismo moderado de opiniões, mas uma confrontação paradoxal, irredutível que pode mudar a pessoa durante o processo.

Também para Savignon e Sysoyev (2002), é através do diálogo entre culturas que o contato intercultural entre sujeitos assume uma perspectiva humanística e contribui para o desenvolvimento da intersubjetividade.

Numa abordagem de ensino que se pretende intercultural, desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas.

Em lugar do choque e do conflito, a aceitação e a comunhão; em lugar da rejeição, a cooperação; em lugar da dificuldade de aprendizagem, a construção partilhada de experiências ricas em aprendizagem; em lugar do embate de forças, a negociação e a troca. Este é modo pelo qual é possível fazer do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ou segundas línguas um processo de difusão da interculturalidade.

Os três princípios anteriormente discutidos funcionam como eixos teórico-filosóficos que orientam a abordagem de ensino intercultural que propomos. Cada um deles, de modo amplo, representa um foco, um modo de olhar que, em conjunto com os outros, marca os contornos do que significa ser e agir de modo intercultural. Mais do que diretrizes metodológicas, são orientações de como viver em comunhão, em paz e em

respeito mútuo, postura que deve estar presente em todas as nossas ações, inclusive ensinar e aprender uma nova língua.

A *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN) pode ser resumida, desse modo, a partir de algumas características fundamentais. Algumas delas relacionam-se diretamente à escolha de uma orientação comunicativa e o seu reflexo nas diferentes etapas da operação global de ensino. Outras revelam mais de perto o significado do que denominamos uma postura culturalmente sensível aos sujeitos do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural.

São, portanto, características da ACIN:

- 1) *A língua como cultura.* A visão de língua/linguagem como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos de *língua-cultura*.
- 2) *O foco no sentido.* A organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais. Quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem, o importante é o modo como esses conteúdos, sejam relativos a informações culturais ou não, funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.
- 3) *Materiais como fonte.* A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes; materiais didáticos organizados como fonte, apoio e orientação para a realização de atividades e tarefas e não única referência no processo de aprendizagem.

- 4) *A integração de competências.* A noção de *competência comunicativa* como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, a qual funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem. A *competência comunicativa* como uma competência global que inclui diferentes subcompetências: a *competência gramatical* ou formal, a *competência sociolingüística*, a *competência discursiva*, a *competência estratégica* e a *competência intercultural*.
- 5) *O diálogo de culturas.* Ensinar e aprender uma língua-cultura como processos que englobam, além dos aspectos lingüísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem; processos que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta. Pressupõe também o desenvolvimento da intersubjetividade, pela construção conjunta de conhecimentos, através do partilhamento de experiências, antigas e novas, de pessoas que se reconhecem como pertencentes ao mesmo mundo, ao mesmo processo de construir as suas vidas ao vivê-las.
- 6) *A agência humana.* A ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, os quais promovem o diálogo entre culturas através da interação e a produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância, ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade.
- 7) *A avaliação crítica, processual e retroativa.* A avaliação como dimensão de análise crítica das experiências de ensinar e aprender, a qual inclui a avaliação de aproveitamento do aluno; a auto-avaliação do aluno sobre o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem; a avaliação do professor, da abordagem de ensino e dos materiais pelo aluno; a avaliação do professor sobre a o processo

como um todo, que inclui abordagem de ensino, os materiais didáticos e o seu próprio desempenho em sala de aula. A avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, assim como se preocupa com a qualidade do que foi aprendido e não com a quantidade, num contínuo movimento de alimentação e retroalimentação.

Através da criação de um diálogo entre culturas, no qual a troca e análise de experiências, o respeito às diferenças, a intersubjetividade tenham lugar, é possível construir um espaço de um terceiro tipo, formado pela interseção das experiências de professores e aprendizes, nativos e não-nativos, formado em parte pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo, da comunhão de vontades, desejos, anseios; da busca pela descoberta um lugar no qual (con)viver com a diferença seja a porta para que as diferentes vozes possam ser ouvidas.

A idéia de um ‘outro lugar’ construído a partir do encontro de diferentes culturas (C’) ou línguas-culturas (LC’), como aqui nos interessa referir, é uma imagem que, sobretudo a partir da década de 70, vem tomando corpo nas idéias e escritos de diferentes áreas do pensamento, sobretudo nas discussões sobre os diferentes grupos humanos e a sua convivência no mundo contemporâneo, olhados a partir de diferentes perspectivas.

Os trabalhos desenvolvidos pelo antropólogo indiano Homi Bhabha (1996; 1998), por exemplo, sedimentaram essa idéia a partir da definição dos ‘espaços híbridos’ e suas diferentes configurações. Segundo Bhabha (1998), a articulação social da diferença, de mundos culturais distintos é sempre uma negociação complexa, marcada por experiências liminares, fronteiriças, intersticiais. Essas experiências de fronteira, as quais marcam a instância do “terceiro espaço” ou *entrelugar*⁸, incitam ao desejo de reconhecimento de “outro lugar e de outra coisa” e fornecem o espaço para a elaboração de estratégias de subjetivação que possibilitam a criação de novos signos de identidade, “[...] a encenação da identidade como interação, a re-criação do eu no mundo da viagem”.

É nesses espaços híbridos, através de processos aos quais Bhabha (1998, p. 27-29) denomina processos simbólicos de tradução e negociação, onde se articulam elementos antagônicos, contraditórios e conflituosos de modo a permitir que polaridades como

⁸ Bhabha (1996; 1998) utiliza a expressão “in-between”.

dominador/dominado, desenvolvido/subdesenvolvido, eu/outro, negro/branco, homem/mulher, rico/pobre, culto/inculto tenham os seus limites, “bordas”, fronteiras flexibilizados, “deslizantes”, possibilitando a existência de um espaço de intervenção no qual os interstícios culturais introduzem “[...] a invenção criativa dentro da existência”. É nesse espaço de troca, de tensão e também de diálogo que emerge a possibilidade de uma vivência intercultural, como destaca Azibeiro (2003, p.93) ao ‘traduzir’ Bhabha:

A miscigenação, ou *hibridismo*, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. As tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, tal como um organismo vivo. É esse o espaço liminar, fronteiro, polifônico da *intercultural*. Entendemos *intercultural* como os espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o *entrelugar* no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, *in-fluir* – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos *fluxos*, das inúmeras teias de significados.

Também Kramersch (1993) constrói a imagem do “terceiro lugar” ou, como denomina, “terceira cultura”, quando discute o papel da cultura e das relações interculturais nos processos de ensino/aprendizagem de uma nova língua. Ao propor o ensino de língua “como contexto” dentro uma *pedagogia crítica da linguagem*⁹, cujas características são a dissensão, o diálogo e o discurso em mão dupla, a autora defende um modo de ensinar e aprender línguas que “[...] mostra como os aprendizes podem usar o sistema para atender aos seus objetivos, para criar uma cultura de terceiro tipo na qual eles podem expressar seus próprios significados sem serem hospedados pelos significados de outros ou da comunidade de fala da língua-alvo” (1993, p.13). Como Kramersch propõe, o único modo de se construir um entendimento mais completo e menos parcial, tanto da C1 quanto da C2 numa situação de contato intercultural, é desenvolver essa terceira perspectiva, a qual poderá dotar os aprendizes de uma visão ao mesmo tempo de “dentro” e de “fora”, a partir da sua perspectiva da cultura e da do outro.

Desse modo, é esse espaço, esse “terceiro lugar” que uma pedagogia intercultural busca estabelecer. No entanto, isto não significa o equilíbrio ou neutralização de qualquer tensão ou conflito, ao contrário. Esses espaços são marcados pela tensão

⁹ Vide Capítulo 3.

constante entre sujeitos-mundos diferentes e que, como todo ambiente de produção e troca de significados, alimenta-se e reestrutura-se a partir dessa própria tensão-negociação-troca. Como destaca Kramsch (1993, p.231): “[...] a cultura que emerge através do diálogo intercultural é de um diferente tipo da C1 ou C2. Ela não oferece qualquer certeza, nem tampouco resolve qualquer conflito”.

Ensinar e aprender línguas sob a orientação de uma abordagem que se pretende comunicativa e intercultural, de modo a promover experiências de vida entre diferentes culturas, significa contribuir para a criação dessas zonas fronteiriças, desses espaços “inter”, “entre” ou os *entrelugares*, “terceiros lugares”. Desejar esse outro lugar, no entanto, não significa deixar de lado as nossas identidades, experiências e vontade de ir à luta, nem tampouco representa uma escolha neutra, uma opção de “ficar em cima de muro”, mas desejar um lugar onde a minha existência e a do outro funcionem como instâncias em interação, movidas pela busca mútua de compreensão. Um lugar onde as oposições binárias do tipo paulista/baiano, índio/branco, sul-americano/europeu, brasileiro/alemão, português/inglês, falante nativo/falante não-nativo, L1/L2 não representem fronteiras intransponíveis, nos limites das quais sempre um dos lados é o território do estranho, do estrangeiro. Assim, ao buscar apreender, aprender, tomar parte de uma outra língua-cultura, de outro modo de produções de sentidos, socialmente determinado, eu deixo o meu espaço privilegiado e construo esse outro lugar, esse espaço de interlocução formado por parte do que eu sou e por parte do que eu quero conhecer.

Construir relações dentro de um modo de ser, pensar, agir e sentir culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem é um modo mais humano de se construir um diálogo intercultural, o qual exige o esforço de pesquisadores, professores e alunos, da escola e das instituições de ensino para iniciarem a mudança e dissolverem as fronteiras que fazem do processo de ensinar e aprender um resultado de práticas homogeneizantes, bipartidas e exclusivas de se lidar com a realidade que nos cerca.

4.2.2 A idéia de língua/linguagem

Outro aspecto de extrema importância para a compreensão da abordagem de ensino que definimos como orientadora para as nossas práticas pedagógicas é a concepção

de língua/linguagem que adotamos, e é importante que não seja somente no plano teórico ou conceitual, mas, sobretudo, no dia-a-dia da sala de aula, no construir e reconstruir que representam o processo de aprender e ensinar línguas.

Numa abordagem de ensino que se quer intercultural, na qual a cultura deixa o seu papel coadjuvante e assume o lugar central dentro das experiências de contato intercultural, ainda há uma questão anterior que nos impele à discussão: a relação língua e cultura ou o espaço ocupado por cada uma delas.

Perguntas como “qual deve ser o lugar da cultura no ensino de uma LE/L2?”, “o que vem antes, a língua ou a cultura?”, “a cultura está na língua ou a língua está na cultura?” são cada vez mais comuns entre aqueles que discutem o tema¹⁰. Nós nos fazemos sempre essas perguntas e buscamos respondê-las porque dessa compreensão depende o significado de língua que assumimos como parte da orientação da nossa filosofia de ação.

Para Almeida Filho (1992, p.210), por exemplo, “[...] quando a meta é ensinar para que alunos possam com mais chances adquirir a capacidade de uso de uma nova língua, o cultural não deveria constituir, portanto, uma outra faceta do porte do gramatical”. Então, a questão não é simplesmente introduzir o cultural como um conjunto de conteúdos ou temas que, ao lado do gramatical ou outros conjuntos conceituais, representam a totalidade de uma língua. Para o autor, o cultural pode aparecer como *algo sobre* quando desejamos ensinar sobre a língua-alvo, *acrescentando a* e não *compondo* a competência lingüístico-comunicativa desejada. Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a *estar socialmente* em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas lingüísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo.

Dada a complexidade que caracteriza uma língua humana e o seu uso (sim, porque sem a sua expressão ela não é mais do que uma abstração), visto que ela representa mais do que a fala, mais do que estrutura, mais do que um instrumento para trocar idéias e informações, é necessário que busquemos identificar a idéia de língua/linguagem que compreendemos.

Mais que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da

¹⁰ Vide Almeida Filho (2002) e Fontes (2002), por exemplo.

qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar, como afirma Almeida Filho (2002, p.210): “[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua”. E aqui, por não separarmos os limites de onde começa a língua e termina a cultura ou vice-versa, é que assumimos a posição de denominar essa língua que se quer ensinar e aprender, ou que funciona como instrumento de diálogo entre mundos culturais diferentes, uma *língua-cultura*.

Uma *língua-cultura*, desse modo, é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Esse sistema complexo, quando em movimento e em fluxo de trocas simbólicas, envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Além disso, ou *junto com isso*, envolve um conjunto de códigos sociais e culturais que inclui tudo o que nós fazemos com o nosso corpo, com a nossa voz e com nossos movimentos quando nos comunicamos, assim como tudo o que precisamos saber quando interferimos numa conversa, aceitamos um convite para jantar, pedimos opinião sobre a roupa que vestimos, cumprimentamos um desconhecido, demonstramos interesse amoroso ou simplesmente reagimos ao que se apresenta diferente de nós. Uma *língua-cultura* é, em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela.

4.2.3 Ensinar e aprender uma língua-cultura

As discussões sobre como se ensina e se aprende, ou como se deve ensinar e aprender uma língua estrangeira ou segunda língua têm sido centrais para pesquisadores e professores da área, vez que refletem, através das ações empreendidas em sala de aula e

também fora dela, as marcas da abordagem que orienta a prática pedagógica. O problema maior tem sido sempre a busca pela coerência e equilíbrio das nossas ações, no sentido de estabelecer uma ponte, um vínculo entre o que desejamos idealmente e teoricamente e aquilo que praticamos, ou pensamos praticar, quando ensinamos e aprendemos. Na maioria das vezes, temos a consciência clara do que *não queremos fazer*, mas não sabemos *como fazer* diferente. Por outro lado, podemos saber idealmente como fazer, mas nos deparamos com situações nas quais as nossas crenças são postas à prova e nos mostram que, nem sempre, é possível agir como desejamos. Qualquer abordagem de ensino, desse modo, convive com essa tensão entre o que desejamos e planejamos e o que conseguimos na prática realizar. A busca pelo equilíbrio entre teoria e prática, entre desejo e realização, entre o ideal e o factível tem sido a principal meta daqueles imbuídos da tarefa de ensinar uma LE/L2.

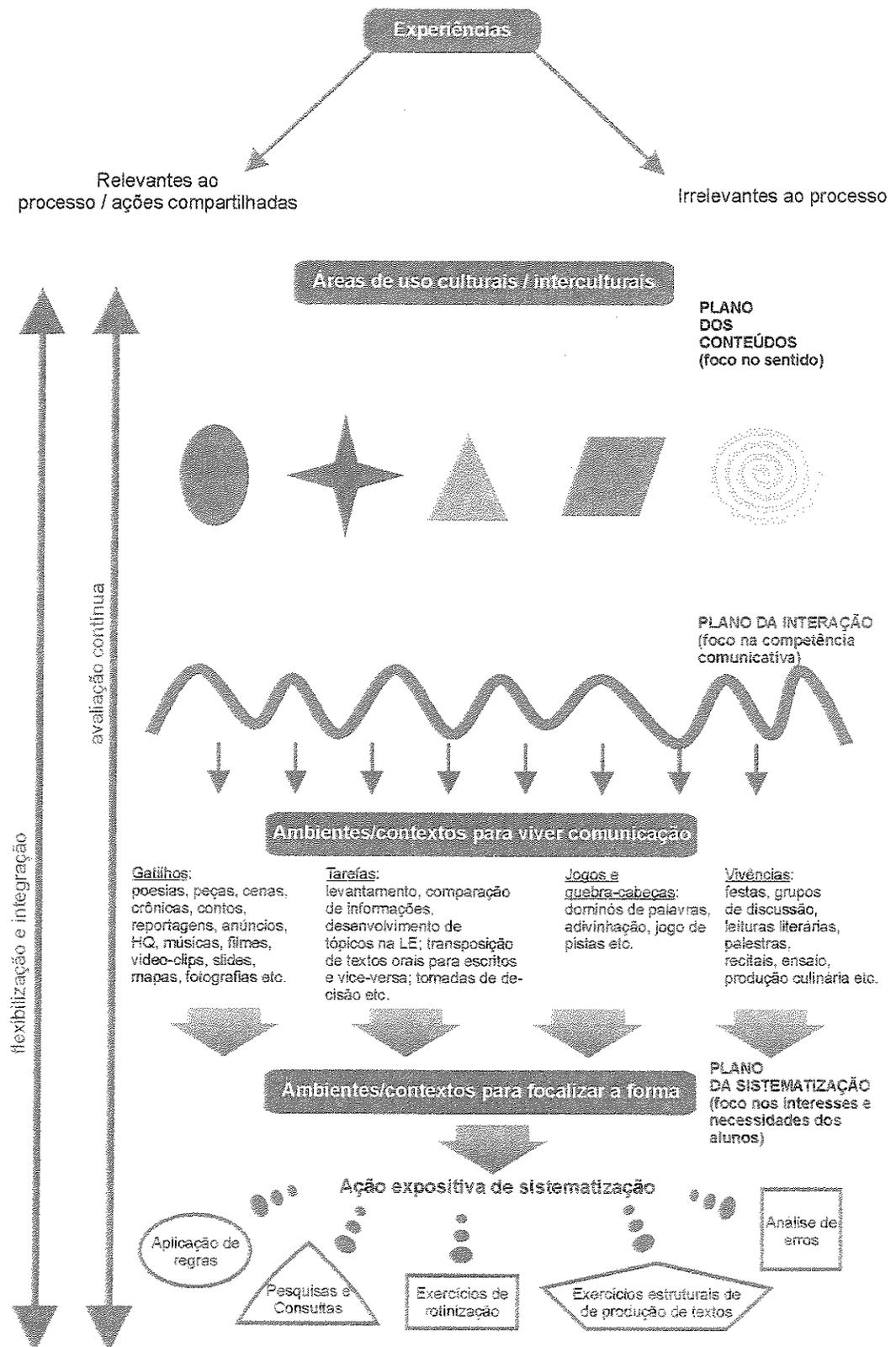
Aqui neste estudo, temos sempre nos referido *ao processo* de ensinar e aprender línguas, assim no singular, propositalmente, visto que o consideramos um só conjunto de ações integradas, embora de diferentes naturezas. Isso quer dizer que, embora reconheçamos que cada um dos processos representa um conjunto de intenções e ações diferenciadas, eles são complementares, integrantes de uma ação maior de produção conjunta de conhecimentos. Aprendemos quando ensinamos e ensinamos quando aprendemos. Ensinar e aprender, desse modo, são instâncias de um processo maior, o qual tem lugar quando interagimos entre pessoas com o objetivo de adquirir competência lingüístico-comunicativa numa nova língua-cultura.

Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum formado pelas contribuições de todos.

Compreendendo o processo de ensinar e aprender como ações integradas, dependentes do contexto e voltadas para a produção conjunta de conhecimentos através da interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados, na sala de aula de LE/L2, as experiências devem orientar-se de modo a permitir que as atividades e tarefas assim como as ações através da língua promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar.

A *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN), portanto, pretende introduzir uma mudança de enfoque em relação aos modos de organização e realização das experiências de ensinar e aprender uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2): 1) na organização das atividades e tarefas; 2) na eleição de amostras da língua-cultura-alvo e dos tópicos para vivenciar o uso da língua; 3) no lugar pertencente aos aspectos formais da língua. A Figura 1 adiante, que tomou como ponto de partida a sistematização de tipos de atividades proposta por Almeida Filho e Barbirato (2000), foi por nós elaborada com o objetivo de resumir as etapas de desenvolvimento das experiências desenvolvidas em sala de aula de acordo com a ACIN.

Etapas de Desenvolvimento das Experiências de Ensinar e Aprender segundo a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)



A ACIN, com suas diferentes etapas de organização da operação global de ensino, dentro das quais as experiências de ensinar e aprender são desenvolvidas, pode ser mais bem compreendida a partir dos três planos expressos em nossa figura. O primeiro, denominado *plano dos conteúdos* (PC), relaciona-se ao conjunto de conhecimentos e/ou informações que se tem como base para o desenvolvimento das experiências de produção de significados em sala de aula. Nesse plano, o foco está voltado para o sentido, ou seja, para a eleição de significados autênticos que sejam relevantes para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

As *áreas de uso*¹¹, culturais/interculturais, representam núcleos ou parcelas de conhecimento sobre determinado tema/conteúdo que se eleja como foco, as quais podem relacionar-se a informações, fatos e experiências da cultura e da língua-cultura de um país ou grupo social específicos; a temas históricos, políticos, sociais e culturais da civilização, de maneira geral; a conteúdos de disciplinas específicas como matemática, biologia, geografia etc.; a temas relacionados às artes em geral, como música, artes plásticas, teatro, literatura, ou quaisquer outros conteúdos ou temas que sejam do interesse do professor e, principalmente, dos aprendizes.

Numa abordagem de ensino intercultural, como já ressaltamos, não são os “conteúdos culturais” que asseguram uma situação de diálogo intercultural, mas os modos de agir de professores e alunos, que devem estar voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, o qual promova o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa na língua-cultura que está sendo aprendida.

Quando o foco é a cultura de um país, por exemplo, como será o caso do material didático que elaboramos dentro da orientação da ACIN, as *áreas de uso* podem enfocar diferentes aspectos dessa cultura, em variadas perspectivas. Como ressalta Kramsch

¹¹ Estamos denominando *áreas de uso* aos núcleos temáticos que servem de ambientes para a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para a construção conjunta de significados na/com a língua-cultura que está sendo aprendida. A expressão “área de uso”, tal como a define Widdowson (1991), representa a eleição de conteúdos que incentivem o uso comunicativo da língua. Para ele, “[...] não é muito satisfatório tratar objetivos de cursos de línguas em termos de habilidades de falar, compreender, escrever e ler as palavras e estruturas de uma língua. Melhor seria pensarmos em termos de habilidades de usar o idioma para fins comunicativos. [...] O que estou sugerindo é que deveríamos tomar uma área (ou áreas) de uso desde o início e basear nisso a nossa seleção, gradação e apresentação. Somente dessa forma, me parece, poderemos assegurar o ensino de língua como comunicação e não como um depósito de formas que poderão nunca vir a ocorrer na vida real”. (1991, p.32) Também Almeida Filho (1993, p.59) refere-se a “áreas específicas de uso” e “unidades específicas de discursos”, corroborando essa mesma idéia.

(1993), comumente o ensino da cultura em sala de aula tem tomado dois caminhos. O primeiro direciona os seus conteúdos para informações culturais, como informações estatísticas (institucionais, da civilização ou de um país ou região determinados); informações intelectuais ou eruditas (literatura, artes em geral, filosofia etc.); informações do cotidiano (alimentação, vestuário, decoração, comportamento folclore, arte popular etc.). Um segundo ponto de vista de abordagem da cultura seria situá-la dentro de uma estrutura interpretativa, de acordo com uma perspectiva antropológica voltada para o comportamento humano e os procedimentos de inferência que fazem sentido na realidade cultural que se tem como foco.

Como sugerem alguns autores¹², o ideal é que os conteúdos relativos à cultura possam ser abordados nas duas perspectivas, ou seja, possam ser vistos como fatos e informações e também como redes de significados a serem interpretados. Desse modo, numa abordagem de ensino intercultural, quando se tem como conteúdos ou *áreas de uso* uma determinada cultura e sua língua-cultura, como veremos no próximo capítulo, deve-se incorporar uma visão dinâmica e flexível da cultura, a qual constitui-se de fatos e informações, assim como de um conjunto de símbolos e práticas que devem ser interpretados a partir de uma perspectiva dialógica, intercultural. A experiência nos mostrou, por exemplo, que a escolha desse tipo de abordagem, mais flexível e condizente com o caráter heterogêneo e imprevisível da cultura, contribui para despertar o interesse do aluno na língua-cultura que está aprendendo, assim como para a promoção de situações de interação intercultural mais autênticas e contextualizadas.

O segundo plano representa o *plano da interação* (PI), o qual engloba os diferentes ambientes dentro dos quais alunos e professores podem viver as experiências comunicativas na/com a língua-cultura-alvo. Esses ambientes para viver a comunicação podem ser de diferentes naturezas. A partir de *gatilhos*, que é como denominamos os instrumentos potenciais a partir dos quais podem ocorrer a interação e a produção de sentidos em sala de aula, diferentes tarefas são realizadas (levantamento e comparação de informações e opiniões, atividades de escrita, desenvolvimento de tópicos na LE/L2, solução de situações-problema etc.), assim como atividades lúdicas (jogos, quebra-cabeças,

¹² Vide Kramsch (1993), Savignon e Sysoyev (2002), por exemplo, e também autores que discutem a questão aplicada ao ensino/aprendizagem de português LE/L2, como Almeida Filho (2002), Fontes (2002) e Oliveira Santos (2002).

encenações etc.), e diversos tipos de vivências que possibilitem a criação de ambientes de confraternização, comunhão e troca de experiências entre/interculturais. Nesse plano de ação, as tarefas são sempre orientadas pelo professor *para e com* os alunos, com o objetivo de construir, em conjunto, competência comunicativa na língua-cultura-alvo.

Desse modo, as atividades e tarefas que integram as ações de ensinar e aprender organizam-se de forma que promovam a interação/inter-relação dos elementos envolvidos nesse processo: professor↔aluno; aluno↔aluno; professor↔alunos↔materiais. Ou seja, devem ser atividades que propiciem ações compartilhadas, através das quais professor e alunos construam os insumos¹³ que promoverão aprendizagem na nova língua-cultura. Nesse sentido, o uso comunicativo da língua-cultura pressupõe a criação, por parte de professores e alunos, de oportunidades de interação em sala de aula, visto que é através dela que surgem as situações e contextos potenciais para a criação de insumos de qualidade e o conseqüente avanço da aprendizagem. De acordo com Van Lier (1996, p.145), a interação social é o ‘motor’ que ‘dirige’, que faz funcionar o processo de aprendizagem¹⁴. Para ele,

[...] os poderes (ou condições) de aprendizagem – consciência (e atenção), investimento, prática e comprometimento – são engajados, sustentados e aumentados pelo trabalho de interação dos aprendizes com outros, e isto inclui interação (usando a linguagem) com o mundo em geral através da leitura, do pensamento sobre as coisas cotidianas etc. Em outras palavras, a interação social, embora tenha seu uso principal e mais importante em

¹³ No sentido atribuído por Krashen (1982), *insumo* significa a parcela ou quantidade de linguagem que o aprendiz tem acesso quando participa de uma situação de aquisição/aprendizagem de LE/L2. Um insumo de qualidade seria aquele que fornece ao aluno significados que para ele fazem sentido, são compreensíveis e possíveis de ser incorporados ao conhecimento que ele já possui. “A hipótese do insumo levanta a seguinte afirmação: uma condição necessária (mas não suficiente) para avançar de um estágio *i* para o estágio *i + 1* é a de que o adquirente compreenda o insumo que contenha *i + 1*, onde ‘compreender’ significa que o adquirente se detém no sentido e não na forma da mensagem. Adquirimos, em outras palavras, somente quando compreendemos a linguagem que contém estruturas ‘um pouco além’ de onde estamos naquele momento” (1982, p.59).

¹⁴ Hoje já é consenso no meio acadêmico em geral e, sobretudo, entre aqueles interessados na área de educação e de ensino/aprendizagem de línguas que a interação social, como sugere Van Lier (1996), é a peça fundamental, o motor que faz funcionar o processo de ensinar e aprender línguas. Muitos trabalhos e pesquisas têm sido desenvolvidos nesse sentido, alguns deles fundamentais para a compreensão do significado da interação no processo de construção do conhecimento, como o trabalho seminal de Vigotski (1998). Algumas dessas discussões podem ser conferidas em estudos a respeito do papel da interação no planejamento de cursos e currículos para o ensino de línguas (Di Pietro, 1987; Van Lier, 1996; Brown, 2001); na sala de aula de LE/L2 (Allwright, 1984; Johnson, 1995; Richards e Lockhart, 1994; Moita Lopes, 1996; Zoghbi, 2003); na sala de aula de língua materna (Cajal, 2002; Moita Lopes, 2002); assim como os trabalhos que têm como foco o desenvolvimento do discurso interacional e dos diferentes padrões de interação face a face (Agar, 1994; Heller, 1998; Garcez, 1998); somente para citar alguns estudos da vasta bibliografia que existe sobre o tema.

encontros face-a-face, inclui também muitos outros encontros de palavras-mundo. A interação social (inter+ação), neste sentido mais amplo, significa 'estar ocupado com' a linguagem em sua relação com o mundo, com outras pessoas e artefatos humanos, e com todas as coisas, reais ou imaginárias, que nos ligam ao mundo.

No PI, o foco está no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aprendiz e das diferentes subcompetências que a compõem, através do uso interativo da linguagem. Aqui a *competência comunicativa* (CC) está sendo vista como um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades, o qual inclui desde o conhecimento da estrutura da língua-cultura que está sendo aprendida até a habilidade de uso da língua, para que se estabeleça um diálogo verdadeiro entre culturas. Para a delimitação dos diferentes tipos de competências, tomamos como base a formulação original do conceito de competência comunicativa de Hymes (1972), e seu desenvolvimento por Canale (1983), e a contribuição de Byram (1997) para a definição de competência intercultural.

A CC abarca, desse modo, outras subcompetências, as quais funcionam como sistemas complementares e interconectados de conhecimentos e habilidades. A *competência lingüística* ou *gramatical* diz respeito ao conhecimento dos aspectos formais da língua, seus diferentes níveis de estruturação e das regras de organização e uso dessas estruturas; a *competência sociolingüística* revela o conhecimento do uso apropriado e adequado da língua em diferentes contextos e situações sociais de interação; a *competência discursiva* diz respeito aos modos como construímos sentidos na língua-cultura através da produção, interpretação e transformação de textos e discursos; a *competência estratégica* revela o conhecimento e habilidade do aprendiz em criar e adaptar estratégias e modos de ação que contribuam para o avanço da sua aprendizagem, não somente quando enfrenta dificuldades ou problemas, mas também como recurso retórico e discursivo; e a *competência intercultural* denota o conhecimento e habilidade do aprendiz em interagir através da língua-cultura, em estabelecer um diálogo entre culturas, pelo reconhecimento, respeito e aceitação das diferenças e pela colaboração na construção de significados partilhados.

Embora a competência intercultural, assim como as outras competências que compõem a CC, estejam sendo expostas como partes ou parcelas da competência principal, não devem ser vistas como blocos separados ou conhecimentos isolados, como já chamamos a atenção. Pelo contrário, cada sistema de conhecimentos só adquire sentido

dentro do todo e através da interseção com os outros sistemas, dentro de uma relação de interalimentação e interdependência. Na abordagem aqui proposta (ACIN), por exemplo, a competência intercultural é fundamental para que o aprendiz possa desenvolver as outras competências em direção ao uso da língua-cultura como diálogo e comunhão de culturas.

As quatro habilidades de uso da linguagem, que comumente são enfocadas de maneira artificial e estanque nos cursos e planejamentos de LE/L2 (compreensão oral e compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita) representam os diferentes modos de “saber fazer” da CC que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem – os diferentes sistemas de conhecimento em ação. As diferentes habilidades que o aprendiz desenvolve, desse modo, fazem parte dessa competência maior que também inclui outros tipos de habilidades, como as não-verbais.

O terceiro plano representa o *plano da sistematização* (PS), cujo foco principal são as necessidades dos aprendizes. A focalização das formas estruturais da língua, que normalmente assumem o papel de destaque em diferentes enfoques metodológicos e abordagens de ensino, surge em decorrência das situações de interação e de uso comunicativo da língua-cultura, ou seja, assumirão o seu lugar de acordo com as necessidades e interesses apresentados pelos alunos e com as dificuldades e/ou necessidades observadas pelo professor no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

O que estamos sugerindo com isso não é excluir ou minimizar a importância da sistematização da forma ou advogar a favor de uma abordagem de ensino na qual se busque depreender a estrutura da língua de modo implícito. Em diferentes momentos, e a depender do contexto no qual se dá a aprendizagem, ela é uma importante ferramenta para que o aluno consiga avançar no desempenho da língua-cultura alvo. Por um lado, a análise e reflexão metalingüística a respeito da língua-cultura que está aprendendo e o seu funcionamento, fornecem ao aluno ferramentas para que possa desenvolver estratégias de aprendizagem, fazer inferências, bem como estabelecer comparações com a estrutura da sua própria língua-cultura. Por outro lado, a sistematização, em momentos oportunos e sempre dependentes de contexto, contribui para que o aprendiz tenha maior consciência de suas dificuldades e necessidades quanto ao domínio dos aspectos formais da língua e para que tenha autonomia para decidir sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem.

O que sugerimos, na verdade, é uma inversão de enfoque através do qual o conhecido esquema APR (Apresentação/Prática/Revisão) dê lugar a outro tipo de experiência: a abordagem da forma dentro de contextos significativos, através dos quais o aluno possa decidir e/ou escolher *o que* ele necessita “saber”, *quando* e *como*. Desse modo, é a partir da interação e do uso comunicativo da língua, que as dúvidas, necessidades, limitações, curiosidades funcionam como ‘convites’ para a análise formal e para o desenvolvimento de diferentes tarefas a ela relacionadas, como análise explícita de regras e sua aplicação, exercícios de rotinização, comparação de estruturas da LC1 (língua-cultura materna) e LC2 (língua-cultura estrangeira), análise de erros, consultas a dicionários e gramáticas, exercícios estruturais etc.

Assim como em nossa vida cotidiana, somente compreendemos e incorporamos o que para nós faz sentido, qualquer que seja a ação envolvida, desde as mais simples, como lavar pratos, às mais complexas, como construir e interpretar discursos ao interagirmos com outros. Desse modo, qualquer que seja o conteúdo que se deseje ensinar ou aprender – uma língua, a resolução de problemas matemáticos ou as etapas necessárias para a confecção de um vestido – deve ter significado para aquele que aprende, poder ser incorporado pela rede de significados que dá sentido à sua vida.

Na ACIN, dessa forma, as experiências de ensinar e aprender uma nova língua-cultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem. Os três planos a partir dos quais essas experiências são organizadas representam, por conseguinte, etapas flexíveis e integradas da ação pedagógica que se desenvolve em sala de aula.

No entanto, a abordagem proposta, embora esteja organizada de acordo com planos de ação claramente definidos, deve caracterizar-se pela abertura, flexibilização e integração de suas etapas de desenvolvimento, de modo a permitir que possa ser adaptada, modificada e reorganizada a partir dos diferentes contextos nos quais seja aplicada. O processo de avaliação, além de constituir uma das etapas da operação global de ensino como um todo, funciona como dimensão auxiliar do desenvolvimento das experiências de ensinar e aprender que se processam em sala de aula, pois é através da análise crítica constante do que acontece entre pessoas quando ensinam e aprendem que surgirão as possibilidades para alterações e mudanças.

4.2.4 A configuração dos papéis de professores e alunos

Ao falarmos de papéis de professores e alunos, imediatamente invocamos as imagens, já tão marcadas e estereotipadas, que construímos ao longo de nossa vida escolar e que, não raro, se perpetuaram na nossa carreira profissional: professor é aquele que ensina e aluno é aquele que aprende. Simples assim? Não, não é tão simples, vez que incluída nesta afirmação está uma série de concepções que enrijecem as ações dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino/aprendizagem, reforçando as oposições instrutor/aprendiz, conhecedor/desconhecedor, superior/inferior, dominador/dominado, central/periférico, principal/secundário, e tantas outras posições fixas e imutáveis que fazem parte do nosso imaginário escolar.

Quando pensamos no mundo de hoje e em toda a sua complexidade, nas mudanças empreendidas no pensamento humano, nas configurações do sujeito contemporâneo e seus reflexos na dimensão educacional, de maneira geral, e no processo de ensinar e aprender, de maneira específica, já não cabe mais pensarmos em posições dadas *a priori*, em papéis e modos de ação fixos, engessados. Assim como na nossa vida cotidiana assumimos diferentes posições e identidades a depender do contexto no qual estamos inseridos e com quem interagimos, também assumimos diferentes modos de agir quando desenvolvemos tarefas, trabalhamos, ensinamos e aprendemos, enfim, quando vivemos. No caso específico da sala de aula de LE/L2, o professor que ensina é também aquele que aprende, e o aluno que aprende, também ensina aos outros que com ele interagem, inclusive ao professor.

Como já discutimos, são condições necessárias à aprendizagem o contexto no qual se desenvolve e a interação dos sujeitos envolvidos. Desse modo, tal como numa situação de comunicação, na qual as posições de emissor/receptor se alternam em função das circunstâncias e dos sentidos produzidos e partilhados, também no processo de ensino/aprendizagem de acordo com uma perspectiva dialógica, de abertura para um encontro “inter” e “entre” culturas, os papéis de professores e alunos são alternados. Isto significa que o sentido de “quem manda” ou “quem sabe” perde a sua importância para dar lugar à autonomia, cooperação, criatividade, transformando todos os envolvidos em sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento e avanço da aprendizagem.

O foco da aprendizagem, como já destacamos, deve estar na interação entre os sujeitos envolvidos no processo e nas necessidades e interesses dos alunos, e não no professor, o qual sempre deteve a responsabilidade pela interação e pelas ações desenvolvidas em sala de aula. A responsabilidade pela interação deve envolver a participação de todos, ser produto da ação de todos.

Na ACIN, desse modo, o que caracteriza, principalmente, os papéis de professores e alunos é o compromisso com o processo de aprendizagem como o todo, no qual o importante é a troca, o diálogo, a cooperação, a contribuição de todos para o alcance do objetivo comum de construir conhecimentos na/com a língua-cultura-alvo. No Quadro 2, a seguir, resumimos as principais características que marcam os papéis de professores e alunos numa abordagem de ensino que se pretende comunicativa e intercultural.

Quadro2 – Papéis de professores e alunos

Professor	Aluno
<i>Agente facilitador</i> – conduz e orienta o aluno na realização de atividades e tarefas e nas experiências para a construção de significados na/com a nova língua-cultura.	<i>Agente facilitador</i> – contribui para a realização das atividades e tarefas orientadas pelo professor e na construção conjunta de significados na/com língua-cultura que está aprendendo.
<i>Agente de interação</i> – contribui para a criação de oportunidades de interação entre ele, os alunos e os materiais de ensino, fazendo da interação o centro do processo de aprendizagem.	<i>Agente de interação</i> – contribui para a criação de oportunidades de interação entre ele, o professor, os outros alunos e os materiais de ensino, fazendo da interação o foco de desenvolvimento da sua aprendizagem.
<i>Agente de negociação</i> – negocia, com os alunos, os significados produzidos em sala, com o objetivo de minimizar conflitos, choques culturais, jogos de poder.	<i>Agente de negociação</i> – negocia, com o professor e os outros alunos, os significados produzidos em sala de aula.
<i>Agente de integração e co-produção de significados</i> – coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem na medida em que considera as suas necessidades, desejos e interesses como ponto de partida para as ações desenvolvidas em sala de aula e age como co-participante e colaborador na produção dos significados produzidos em sala de aula.	<i>Agente de integração e co-produção de significados</i> – divide, com o professor, a responsabilidade por sua aprendizagem e pela dos outros alunos, atuando como co-participante e colaborador na construção de significados na língua-cultura que está aprendendo.
<i>Agente de autonomia e criatividade</i> – o professor deve incentivar a autonomia e criatividade do aluno para a tomada de decisões e para o desenvolvimento de estratégias que contribuam para o avanço de sua aprendizagem, não só quando enfrenta dificuldades e problemas, mas como recurso retórico e discursivo no uso da nova língua-cultura.	<i>Agente de autonomia e criatividade</i> – o aluno deve responder positivamente às oportunidades oferecidas pelo professor para que desenvolva a sua autonomia e criatividade, ao tempo em que também incentiva a autonomia dos colegas, na tomada de decisões e no desenvolvimento de estratégias que contribuam para o avanço de sua aprendizagem, não só quando enfrenta dificuldades e problemas, mas também como recurso retórico e discursivo no uso da língua-cultura que está aprendendo.
<i>Agente crítico e empreendedor de mudanças</i> –	<i>Agente crítico e empreendedor de mudanças</i> –

observador e analista da sua prática e das ações desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de, juntamente com os alunos, decidir o que deve ser ensinado, quando e de que modo, assim como realizar as mudanças, adaptações e acréscimos necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa do estudante na língua-cultura-alvo.	observador e analista do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem e das ações desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de, juntamente com o professor e os outros alunos, decidir o que deve ser ensinado, quando e de que modo, assim como realizar as mudanças, adaptações e acréscimos necessários ao desenvolvimento da sua competência comunicativa na língua-cultura-alvo.
<i>Agente de interculturalidade</i> – contribui para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças, fazendo da sala de aula um espaço no qual as diferentes vozes, a sua em particular e também as dos alunos, possam ser ouvidas e interpretadas, com o objetivo de construir, conjuntamente, significados entre/inter culturas.	<i>Agente de interculturalidade</i> – contribui para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças, fazendo da sala de aula um espaço no qual as diferentes vozes, a sua, a do professor e dos outros alunos, possam ser ouvidas e interpretadas, com o objetivo de construir, conjuntamente, significados entre/inter culturas.
<i>Agente de afetividade</i> – contribui para criar um clima de harmonia, afetividade e conforto emocional em sala de aula, com o objetivo de minimizar os efeitos negativos da ansiedade, pressão e insegurança dos alunos no processo de aprendizagem.	<i>Agente de afetividade</i> – contribui, juntamente com o professor e os outros colegas, para criar um clima de harmonia, afetividade e conforto emocional em sala de aula, com o objetivo de minimizar os efeitos negativos da ansiedade, pressão e insegurança dos alunos, assim como os anseios, inseguranças e pressão sofrida pelo professor no processo de aprendizagem.

Gostaríamos de ressaltar, no entanto, que esses são indicadores ideais de como devem ser e agir professores e alunos sob a orientação de uma abordagem comunicativa intercultural. Naturalmente, na vida prática, nem sempre as coisas são como idealizamos ou planejamos que sejam. Não queremos dizer com isso que imaginamos professores e alunos irrealistas, cujos papéis façam sentido apenas no plano teórico. A nossa intenção é chamar a atenção para o fato de que precisamos tentar ser e agir de modo diferente, e podemos fazer isso. O quadro de referência que apresentamos, portanto, pode-nos dar algumas indicações de como professores e alunos, juntos, podem fazer da sala de aula um espaço de construção de significados dentro de um diálogo de culturas, no qual cada um seja responsável pelo todo e por todos.

No entanto, para que esse tipo de atitude possa ter lugar em sala de aula, ainda é o professor que, embora dividindo com os outros participantes a responsabilidade pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem, tem a incumbência de dar o pontapé inicial, de fazer com que os alunos se interessem e participem como co-autores no processamento da mudança.

4.3 PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA UM ENSINO INTERCULTURAL

4.3.1 Ambiente para aprender ou camisa de força? – o material como fonte

Dentro do panorama de desenvolvimento de pesquisas na área de ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira ou segunda língua (PLE/PL2), um dos aspectos que tem preocupado, de maneira contínua, professores e pesquisadores é a produção de materiais. Este fato justifica-se pela pouca variedade de materiais de que dispomos no mercado (hoje, pelo menos, em situação bem melhor do que há dez anos), muitos deles inadequados a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e necessidades dos alunos, além das diferentes culturas presentes em sala de aula. Esses materiais, de uma maneira geral, não nos deixam muito espaço para criar, transcendê-los, uma vez que são organizados de maneira centralizada, uniforme e trazem em si indicações de como deve ser norteada a ação do professor, através da apresentação de um insumo estruturado, dosado, de acordo com as etapas ou unidades que são ordenadamente apresentadas.

Ao usarmos, no título deste item, a expressão “camisa de força”, estamos com isso querendo eleger uma metáfora que, de forma abrangente, consiga revelar uma situação corriqueira em sala de aula de LE/L2. De uma maneira geral, alunos e professores vêm-se “atados” às instruções e conteúdos impostos pelo LD (livro didático), o qual assume o papel central no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Almeida Filho (1994), o LD assume o papel catalisador de experiências, sendo, muitas vezes, a única fonte de LE disponível. No entanto, ressalta que não deve ser considerado como única fonte de insumo, sob o prejuízo de empobrecer o processo de ensino/aprendizagem. Este processo, mediado pelo LD, traz em si forças potenciais como a abordagem de ensinar do professor, a cultura de aprender dos alunos, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a própria abordagem orientadora implícita no livro ou material didático. Cada uma dessas forças atua, em maior ou menor grau, como elementos potenciais de geração de insumo, as quais não podem, por isso mesmo, ser desconsideradas.

Em publicação que reúne artigos de vários pesquisadores¹⁵, é discutido, sob diferentes pontos de vista, o fato de como o LD tem sido o “lugar de estabilização” no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, o qual é legitimado pela escola e pela sociedade de uma maneira geral. Esta posição de destaque do LD, tanto no que se refere à aprendizagem de língua materna como à de estrangeira, vai determinar os papéis de professores e alunos, definindo *o que* deve ser ensinado, *como* deve ser ensinado, assim como define a própria concepção do que é aprender. Aprender, de acordo com a perspectiva amplamente difundida em sala de aula, é “aprender” os conteúdos oferecidos pelo LD, ao passo que a função de ensinar do professor é transmitir estes conteúdos, tal como são apresentados.

Em um dos artigos da referida publicação, Grigoletto (1999) faz uma análise das seções de leitura em livros didáticos de língua estrangeira, refletindo sobre os papéis atribuídos a professores e alunos pelos autores desses materiais. Uma das conclusões a que chega revela que professores e alunos, ao manejarem o LD, têm pouco ou nenhum direito à interpretação. As atividades de leitura quase sempre resumem-se ao levantamento das informações factuais e à verificação da capacidade do aluno de apreender as idéias já cristalizadas no texto: “A interpretação já está pronta, esperando para ser dita – ou escrita. As atividades do LD não dão margem a deslizos, a outras leituras, a posicionamentos diversos ou a questionamentos”(GRIGOLETO, 1999, p.83). Promove-se, dessa forma, um distanciamento entre o trabalho com textos e a realidade do aluno, pois, subjacente à produção desses livros, há a crença de que o aprendiz não é capaz de refletir por não ter o domínio da língua. Cabe a ele, então, destacar fatos, treinar a gramática, repetir expressões, realizar cópias. De acordo com a nossa experiência, constatamos que essa situação não se resume apenas às atividades de leitura, mas permeia todas as atividades e tarefas, independentemente do seu objetivo específico. O material já está pronto – seus caminhos já estão bem delineados –, cabe ao professor mostrá-los e os alunos segui-los. Não há encruzilhadas ou linhas paralelas, mas caminhos únicos.

Com relação ao ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira ou segunda língua, especificamente, esta realidade não é diferente. Além de termos poucas opções de livros e materiais que abordem a dimensão cultural como meio de integração e

¹⁵ Vide Coracini (1999).

produção de um discurso partilhado, carecemos de materiais mais flexíveis, que não moldem/estruturem de maneira rígida as suas atividades/conteúdos, que possibilitem ao aprendiz “ver com os seus próprios olhos”, aprender com a sua experiência e com as dos outros envolvidos no processo de aprendizagem, com os quais deseja estabelecer um diálogo intercultural.

O que percebemos, de maneira efetiva, é uma constante redução das possibilidades de interpretação/inferência dos alunos, de tomada de decisões, de desdobramentos e ampliação de significados, de liberdade, autonomia e criatividade, promovendo-se um afastamento entre o insumo fornecido pelo LD, por um lado, e a realidade/experiência do sujeito aprendiz, assim como as oportunidades que surgem em sala de aula, por outro. Além disso, como já fizemos referências ao longo desse estudo, os materiais didáticos para o ensino de LE/L2, de maneira geral, não incentivam as relações interculturais, uma vez que os conteúdos culturais veiculados quase sempre representam aspectos estanques da cultura da língua-alvo, expostos através de amostras descontextualizadas, que servem apenas para “praticar” os aspectos formais da língua.

Outro fator de destaque quanto à produção de materiais, não só voltados para o ensino/aprendizagem de português LE/L2, é que nos vemos tentados, constantemente, a produzir os nossos próprios materiais, acreditando que, assim, estamos contribuindo com algo inovador, mais autêntico, que auxilie de forma mais eficaz a nossa tarefa em sala de aula. No entanto, como bem ressalta Coracini (1999, p.23), continuamos a proceder da mesma forma como procedemos ao manipular o LD, pois “[...] a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno que veiculam já estão incorporados no professor”. Ou seja, a ausência de um material que nos sirva de guia não impede que realizemos os mesmos procedimentos ao monitorarmos, de forma controlada, as nossas tarefas, ou apresentarmos os conteúdos devidamente dosados, preestabelecendo o que deve ser aprendido com esta ou aquela atividade. E mesmo quando temos a intenção de produzir algo diferente, inovador, mais próximo do conceito de ensinar e aprender e da abordagem de ensino que escolhemos como orientadora, como é o caso aqui da ACIN, não raro nos vemos “na corda bamba”, balançando prá lá e pra cá, tentando conciliar o papel diferente que atribuímos aos materiais didáticos e o nosso “velho” modo de ensinar e de os alunos aprenderem.

Embora em nossas boas intenções tenhamos o objetivo de colocar o aluno como sujeito atuante e crítico no seu processo de aprendizagem, o que, muitas vezes, explicitamos em nossos próprios planejamentos e abordagens de ensino propostas, a realidade que se percebe na prática é outra. Temos, na verdade, uma grande dificuldade de quebrar o rígido padrão de ações promovido pelo LD, o qual nos atinge em cheio, em primeiro lugar, e, conseqüentemente, aos alunos. Nesse sentido, não é a presença do LD em sala de aula que deve ser abolida, pois ele pode ser um grande aliado, mas a sua posição de hegemonia, de única fonte de conhecimento disponível.

No entanto, para que haja esse deslocamento de papéis no processo de aprendizagem, o LD/MD deve refletir, em sua estrutura e organização, assim como nos procedimentos para a realização de atividades e tarefas, princípios claros que representem, de forma coerente, as concepções de língua/linguagem, de ensinar e aprender, bem como os papéis de professores e alunos que estão ali sendo veiculados.

Os materiais didáticos (MD)¹⁶ podem representar uma importante fonte de interação e apoio para o desenvolvimento de atividades e tarefas em sala de aula, assim como para a produção de insumo de qualidade, ou seja, conteúdo relevante que promova aprendizagem. No entanto, eles também podem funcionar como bloqueio, limite. Prabhu (1988), aprofundando esse paralelo, estabelece a distinção entre o que ele chama de *course materials* e *source materials*.

Os primeiros seriam aqueles que elegem todo e qualquer insumo oferecido aos aprendizes. Possuem um alto grau de previsibilidade, pois predeterminam e julgam o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e em que quantidade. Eles são altamente estruturados (*highly-structured*), e as suas atividades são orientadas considerando-se o que o autor do LD julga ser mais adequado para a promoção da aprendizagem. Dessa forma, determina-se qual tarefa ou atividades deve “praticar” determinados aspectos formais da língua, qual deve tornar o aluno capaz de responder perguntas específicas etc. O professor, por sua vez, deve seguir de perto as instruções fornecidas pelo livro do professor, sua responsabilidade é diminuída e a vantagem de ser um observador e participante privilegiado

¹⁶ Utilizaremos a denominação MD (materiais didáticos) quando nos referirmos à organização de materiais como *fonte*. Acreditamos que este termo possui uma conotação mais abrangente, pois não representa somente o livro didático em si, mas todo tipo de instrumento que, em conjunto, funcione como gerador de insumo em sala de aula.

do que ocorre em sala de aula é colocada em segundo plano. A consequência de se manejar dessa forma o LD é que passamos a ignorar as nossas percepções e a suprimir as estratégias e princípios que compõem a nossa própria abordagem de ensinar.

Voltando à nossa metáfora inicial, sentimo-nos atados a uma “camisa de força”, pois tudo já está ali, pronto para ser utilizado, dosado, de acordo com as etapas ou unidades que são ordenadamente apresentadas. Materiais dessa forma, centralizados, generalizadores, trazem em si o princípio de que podem ser usados em qualquer tempo, em qualquer lugar, com qualquer grupo, independentemente das suas necessidades e/ou interesses, ou das diferentes cargas culturais que levam para a sala de aula. Eles promovem um distanciamento entre os insumos por eles fornecidos e a própria experiência dos alunos, aos quais cabe seguir as instruções do professor e buscar atingir a sua meta de aprendizagem, ou seja, ser capazes de aprender os itens de língua tal como estão programados no plano de aula ou unidade.

O segundo tipo de materiais, aos quais Prabhu (1988) denomina de *source materials*, caracterizam-se por serem altamente flexíveis, sem objetivar predizer ou predeterminar o que deve ou não ser considerado adequado para a aprendizagem. Eles possibilitam variadas formas de planejamento de lições, atividades e tarefas, promovendo insumos variados, em diferentes níveis de dificuldades e em diferentes quantidades, deixando o professor livre para aproveitá-los de acordo com as necessidades e oportunidades concretas vivenciadas em sala de aula.

Prabhu (1988) argumenta que um material deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos, levando em consideração os esquemas prévios dos aprendizes, ou seja, o conhecimento que eles levam para o ambiente da sala de aula, e os insumos fornecidos pelo professor. Se as atividades desenvolvidas fornecem um grau adequado de interação entre esses elementos, acarretará, conseqüentemente, um avanço/evolução na aprendizagem. O material não deve ser posto à disposição do professor de forma centralizada, que permita apenas pequenos retoques e arranjos como se fossem concessões dos autores.

Também autores como Breen, Candlin e Waters (1998) discutem o fato de que a seleção e produção de materiais com uma forte preocupação com a organização prévia dos dados da língua, categorização e ordenação em seqüências, ao contrário de proporcionar ao

aprendiz um contato ou encontro significativo com a língua que está aprendendo, enrijecem o seu aprendizado e tornam a língua menos acessível para ele. Segundo os autores, nos materiais, qualquer que sejam os conteúdos ou dados atribuídos à língua, estes devem ser significativos, representar um conhecimento potencial que desejamos que o aluno internalize e use, e não dados prontos, definidos *a priori* e que devem seguir um modo específico de serem explorados. Os materiais devem preocupar-se, em primeiro lugar, com “[...] a forma como o aprendiz pode agir sobre e interagir com os dados”, e não como estes são selecionados ou ordenados. Desse modo, segundo os autores, “os materiais servirão melhor a esse processo enquanto fontes de recurso para ativar o conhecimento e as capacidades comunicativas iniciais do aprendiz, encorajando-o a se comunicar desde o início e, assim, desenvolver competência através e com a nova língua” (1998, p.43).

Trazendo essa reflexão para o ensino/aprendizagem de português LE/L2, constatamos que as exigências do público aprendiz estão cada vez maiores e mais diversificadas e os materiais didáticos que temos disponíveis no mercado não dão conta desta diversidade, sobretudo quando consideramos situações de aprendizagem específicas¹⁷. Independentemente das dificuldades que enfrentamos para a produção e publicação de novos materiais, precisamos criar alternativas, diversificar os materiais, ampliar as possibilidades de escolha do professor, uma vez que ele, muito raramente, tem tempo, condições necessárias e experiência para criar/desenvolver os seus próprios materiais.

Como alternativa para o ensino/aprendizagem de LE/L2, sugerimos, dessa forma, que os materiais didáticos apresentem um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. O material, portanto, não deve obedecer a seqüências rígidas ou à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos. Assumindo a

¹⁷ Vide Morita (1998). A autora faz uma análise dos principais materiais disponíveis no mercado para o ensino de PLE e destaca a escassez de materiais que se destinem a diferentes fins, assim como a ausência de instrumentos mais atuais e motivadores que complementem o LD em si.

terminologia sugerida por Prabhu (1988), estamos denominando este tipo de material de *fonte*.

O planejamento e a elaboração desse tipo de material devem ser norteados pela abordagem que orienta a operação global de ensino como um todo. A abordagem orientadora imprime no material, desse modo, as suas concepções de língua/linguagem, de ensinar e aprender, assim como que papéis assumem professores e alunos quando interagem em sala de aula com/através desses materiais.

Os materiais didáticos produzidos de acordo com a orientação da ACIN devem trazer em si os reflexos dos princípios e concepções que a definem. A produção de materiais dentro dessa orientação, portanto, pressupõe o processo de ensino/aprendizagem como dinâmico, construído através da interação de professores e alunos, de suas contribuições pessoais, dos insumos produzidos pelo MD e da interação entre esses elementos em sala de aula.

Ensinar e aprender envolve troca, negociação, construção conjunta de significados. O professor, nesse sentido, deve considerar o material *fonte* como suporte para a criação de insumo que vai auxiliá-lo a atuar *para e com* os alunos, induzindo-os a pensar, refletir, usar as suas estratégias de aprendizes e os esquemas prévios que eles levam para a sala de aula, além de incentivá-los a estabelecer um diálogo entre a sua língua-cultura e a língua-cultura que estão aprendendo.

Os materiais didáticos produzidos sob a orientação da *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN) devem permitir, quanto à sua estrutura e conteúdo:

- a) funcionar como suporte, apoio e fonte de recursos que criem oportunidades de interação entre alunos, professores e materiais, possibilitando a realização de experiências de uso comunicativo da língua-cultura e, conseqüentemente, maiores chances de desenvolvimento e avanço da aprendizagem;
- b) ser ajustado, modificado e adaptado de acordo com os desejos, interesses e necessidades dos alunos e com as percepções do professor do que acontece em sala de aula;

- c) ter um baixo grau de previsibilidade quanto ao que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e em que quantidade, permitindo aos alunos e professores decidirem os caminhos a seguir na construção do conhecimento em sala de aula;
- d) flexibilizar a ordenação e seqüência dos conteúdos, unidades, atividades e tarefas de acordo com as necessidades e avanços dos aprendizes e/ou percepções do professor; propor as atividades e tarefas como pontos de partida, pontapé inicial, gatilho para que se construam novas experiências de uso da língua-cultura em sala de aula, e não objetivo final ou etapa a ser cumprida dentro do planejamento da aula;
- e) organizar as suas atividades e tarefas dentro de ambientes propícios para a prática comunicativa da língua-cultura, os quais são compostos por *áreas de uso* culturais/interculturais que permitam o diálogo e troca de experiências das línguas-culturas em interação;
- f) deslocar o foco nas formas estruturais da língua para um segundo plano, ou seja, devem deixar de ter um papel de destaque para emergir em decorrência das situações de uso comunicativo da língua-cultura, das necessidades e interesses dos alunos e das dificuldades e/ou necessidades observadas pelo professor no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A elaboração de um material de acordo com a perspectiva que apontamos, organizado como *fonte*, pretende deslocar o foco da aprendizagem, antes centrada exclusivamente no professor, para o que acontece em sala de aula, isto é, para a interação entre professor/alunos/materiais, em todas as direções. O professor assume a posição de facilitador, orientador e co-participante na produção de conhecimento em sala de aula, e os alunos, atores principais na construção do seu saber.

No entanto, um material deste tipo vai de encontro a toda uma tradição difundida pela escola e pelas instituições de ensino de maneira geral, a qual estabelece o LD/MD como o centro gerador de conhecimento em sala de aula, quer seja na aprendizagem de língua materna ou estrangeira. O LD/MD, segundo essa tradição, deve ser seguido à risca, esmiuçado e não pode ser subvertido, “deturpado”; deve ser explorado como manda o “manual do professor”.

O movimento de elaboração de materiais com propostas alternativas, seja na forma de sua organização ou na eleição dos conteúdos para se vivenciar a língua, deve vir acompanhado de reflexão, não sobre a validade desses tipos de propostas, mas sobre o seu impacto nas situações concretas de aprendizagem, sobre o comportamento de professores e alunos em contato com esses materiais.

Como empreender uma mudança de enfoque, deslocando a posição do LD/MD para um lugar acessório, complementar, sem objetivar uma mudança de atitudes? Sem abalar as crenças já sedimentadas por anos de tradição escolar? Nesse sentido, o mais difícil para nós, professores e pesquisadores, não é elaborar materiais alternativos interessantes e inovadores, que sejam culturalmente significativos e centrados em conteúdos, mas conseguirmos penetrar na rígida cena da sala de aula e conseguirmos alterar posições, remanejar papéis e modificar atitudes e crenças. Do contrário, por mais inovadores, adequados e promissores que acreditemos sejam os materiais, correremos o risco de vermos o diferente, com os mesmos olhos de antes.

Talvez o mais desejável seja que o professor, ao entrar em contato com o tipo de material que aqui propomos, perceba que muitas vezes o que não pode premeditar ou controlar, porque surge de maneira espontânea em sala de aula, pode ser fonte rica de insumo positivo para a aprendizagem da língua-cultura alvo. Esta atitude de abertura e, dizemos até, de coragem de enfrentar o inesperado, é o caminho que nos levará a empreender mudanças significativas nos conhecidos modos de ensinar via materiais didáticos, e, conseqüentemente, nas culturas de aprender dos alunos. Esse conhecimento adquirido através da prática em sala de aula, aliado a uma formação teórica, poderá fornecer ao professor uma postura crítica que lhe permita atuar construindo as suas próprias estratégias de ensinar.

4.3.2 A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de línguas próximas

O processo de ensino/aprendizagem que envolve o contato entre línguas-culturas próximas sempre foi um desafio para professores, pesquisadores e teóricos da área de ensino de línguas. O desafio está no fato de que, como já é consenso no meio acadêmico, tal processo exige um tratamento diferenciado no planejamento e elaboração de cursos e

materiais, assim como na condução das experiências desenvolvidas em sala de aula, em oposição ao ensino/aprendizagem de línguas que não possuem essa especificidade.

Aqui no Brasil, por exemplo, o ensino de português a falantes de espanhol, e vice-versa, tem suscitado o desenvolvimento de diferentes estudos e pesquisas na área de ensino de línguas, quer pela necessidade de integração dos povos falantes dessas duas línguas, sobretudo na América Latina, quer pelo interesse de se desenvolver abordagens e materiais didáticos que contemplem as especificidades inerentes ao encontro de duas línguas irmãs.

Não é novidade para nós, professores de português para falantes de outras línguas, o aumento significativo de estudantes de fala hispânica em nossas salas de aula, sobretudo latino-americanos. Nesse contexto, o crescente interesse pela aprendizagem do português pode explicar-se pela necessidade de integração cultural entre os países do Cone Sul, em consequência de acordos econômicos e políticos estabelecidos, dentre os quais o próprio advento do Mercosul. Além disso, aprender português pode significar a senha de entrada para novas possibilidades de trabalho e negócios no Brasil, cuja economia demonstra fôlego para expandir-se e dominar outros mercados, dentro e fora da América Latina. Também, nos últimos anos, devido a maior abertura ao capital estrangeiro, sobretudo nas áreas de telecomunicações e na distribuição e comercialização de energia elétrica e de serviços, muitas empresas européias chegaram ao Brasil, sobretudo espanholas, aumentando a demanda por cursos de português para hispano-falantes.

Além desses contextos mais específicos, os quais estão presentes em diferentes regiões brasileiras, talvez mais significativa seja a necessidade de fortalecimento e disseminação do espanhol e do português, línguas de cultura, como modo de afirmação e fortalecimento cultural, político e econômico da América Latina, perante os outros continentes. Nesse sentido, é natural que se ponha em evidência a relação de ensino/aprendizagem entre português e espanhol, em ambas as direções, embora esse foco de discussão não seja novo.

No âmbito do avanço da lingüística aplicada ao ensino de línguas, diferentes estudos e pesquisas têm refletido sobre a necessidade e emergência de se desenvolver planejamentos de cursos, abordagens e métodos, assim como materiais específicos para o

ensino/aprendizagem de português a aprendizes de fala hispânica¹⁸. A questão principal, que tem ensejado muitas reflexões e ações alternativas, diz respeito ao modo como devem ser tratadas as especificidades que marcam o processo de ensino/aprendizagem de línguas tipologicamente próximas, como o português e espanhol. O que nos tem faltado, de uma maneira geral, é que as iniciativas teóricas dêem partida a ações planejadas de como devemos atuar nas práticas em sala de aula, assim como no planejamento de cursos e materiais destinados a esse fim.

A proximidade entre o português e ao espanhol, que aqui diretamente nos interessa, mais do que um fenômeno que se processa na estrutura das línguas, reflete diretamente nos comportamentos daqueles que estão em contato intercultural, uma vez que o estranhamento comum que envolve os primeiros contatos com uma LE/L2 é minimizado nesse tipo de situação. O estranhamento dá lugar a um tipo de sentimento que, se por um lado ajuda aos aprendizes e se sentirem “quase” que em casa, por outro reforça idéias que, no decorrer da aprendizagem, podem transformar-se em entraves ao seu avanço na língua-alvo. De fato, tanto de um lado quanto de outro, a proximidade entre as línguas produz a sensação de que estamos compreendendo e sendo compreendidos, e que, para atender às necessidades funcionais de comunicação, a aprendizagem formal de ambas as línguas pode ser dispensável.

Esse comportamento é reforçado pelo fato de que os conhecimentos comuns às duas línguas que o aprendiz já possui, coloca-o em vantagem com relação a outros falantes de línguas tipologicamente distantes, como, por exemplo, o inglês, o alemão etc. Segundo Almeida Filho (1995, p.15), o apagamento da categoria de principiante verdadeiro permite ao falante de espanhol iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade na língua-alvo. No entanto, esse “quase falar”, essa “criação possível”, como ressalta o autor, apresenta um outro lado, “o da facilidade enganosa e do conhecimento movediço”.

De acordo com o trabalho que desenvolvemos em sala de aula de português, temos observado que o aprendiz de fala hispânica experimenta diferentes emoções e atitudes no desenvolvimento da aprendizagem em direção à língua-cultura alvo, as quais

¹⁸ Vide Almeida Filho (1995); Ferreira (1995); Santos (1999); somente para citar os textos que aqui usamos como referência, uma vez que existem inúmeros trabalhos publicados sobre o tema.

vão desde a euforia e confiança excessiva, à frustração e sensação de que não conseguem avançar na aprendizagem. A aparente facilidade à qual nos referimos mostra então o seu lado indesejável, a comum sensação dos aprendizes de que não estão falando nem uma língua, nem outra de modo adequado. Nesse estágio de desenvolvimento da aprendizagem, a similaridade entre as línguas, que em estágios anteriores funcionava como vantagem, pode contribuir para a interferência negativa e, conseqüentemente, fossilização da interlíngua em desenvolvimento. A interferência, no entanto, não advém somente da língua materna do aprendiz, mas também da própria interlíngua em construção, como apontaram autores como Selinker (1974), Ferreira (1995), Brandão (2003), entre outros.

O processo de ensino/aprendizagem de línguas tipologicamente próximas, desse modo, exige de nós, professores e pesquisadores, um empenho maior no momento de definir e construir uma abordagem que considere as especificidades e características que envolvem o contato de duas línguas irmãs. A abordagem de ensino, portanto, deve considerar essa situação de contato entre línguas-culturas próximas nos diferentes momentos da operação global de ensino, as fases que compreendem o planejamento de cursos, a análise e produção de materiais, as técnicas ou experiências realizadas para o desenvolvimento da aprendizagem e as avaliações e rendimentos dos alunos.

Diferentes autores têm destacado que um dos maiores entraves na sala de aula de português para falantes de espanhol tem sido os materiais didáticos utilizados. Esse problema comumente atinge a maioria dos professores de português LE/L2, sobretudo quando estes não possuem preparação, incentivo ou condições satisfatórias para produzir os seus próprios materiais, o que acontece na grande parte dos casos, e têm que se utilizar de materiais destinados a aprendizes estrangeiros de uma maneira geral. Santos (1999), por exemplo, é uma das pesquisadoras que reflete sobre o fato de que os materiais de português elaborados para falantes de diferentes línguas tornam-se, normalmente, enfadonhos para os aprendizes de fala hispânica.

Ao se sentir desmotivado, não só em conseqüência dos materiais que normalmente são utilizados, como também pela maneira como os conteúdos e itens da língua são introduzidos no processo de aprendizagem, o aprendiz falante de espanhol fica mais vulnerável à fossilização em determinado ponto de desenvolvimento da interlíngua. Ferreira (1995) ressalta, inclusive, que há uma forte relação entre a fossilização e a

motivação do aluno para aprender português em ambiente formal de sala de aula. Ou seja, aliado à desmotivação do aluno, e fortemente relacionado a ela, está, portanto, o uso de materiais desinteressantes, inadequados ao nível de compreensão dos alunos, além de outros fatores que interagem no processo de ensino-aprendizagem como os socioculturais, psicológicos, emocionais etc.

O contato intercultural entre o português e o espanhol deve ser conduzido, em todas as etapas do processo de aprendizagem, de modo a explicitar a proximidade enganosa entre as línguas, sobretudo na elaboração dos materiais e na realização das atividades e tarefas em sala de aula. Considerando mais diretamente essa flagrante dificuldade, Almeida Filho (1995, p.17) destaca alguns aspectos que devem nortear a prática em sala de aula de língua portuguesa. Em primeiro lugar, observa que “[...] uma progressão lenta e gradual dos conteúdos baseada na forma e nas estruturas descritas do Português é inapropriada para uma aprendizagem motivante e duradoura”. O excessivo foco na forma, nesse sentido, parece contribuir para um maior enrijecimento das possibilidades de desenvolvimento, por parte do aprendiz, da competência lingüístico-comunicativa e das subcompetências a ela relacionadas, uma vez que a proximidade entre as línguas “[...] fala a favor de uma progressão de experiências de conteúdo e de processo mais ágil e íngreme [...]”. Ou seja, o lado positivo da compreensão facilitada entre as línguas é a possibilidade de se avançar na complexidade dos insumos fornecidos em situação de aprendizagem da língua-alvo, numa ação que minimize o bloqueio e a estagnação da interlíngua em processo de construção.

Um segundo aspecto destacado pelo autor refere-se aos efeitos negativos produzidos nos aprendizes quando estes, em determinado estágio da aprendizagem, não mais se dão conta das diferenças entre a língua-alvo e a língua materna. Esse aspecto, sobretudo, é um dos que mais contribui para que a interlíngua do aprendiz se estabilize em certo patamar intermediário de desenvolvimento, revelando, segundo Almeida Filho (1995, p.18), “a cara feia do Portunhol”.

Essas duas questões abordadas, sobretudo, relacionam-se diretamente com à reflexão que ora desenvolvemos – a produção de materiais para o ensino de português a hispano-falantes. Nesse sentido, qualquer que seja a abordagem de ensino que sirva de orientação, as concepções de ensinar e aprender que subjazem ao processo de aprendizagem, assim como o material selecionado ou produzido, devem considerar que a

proximidade tipológica entre as línguas pode contribuir, por um lado, para o uso de estratégias mais complexas e ricas em insumos, e, por outro, para um processo de estagnação da aprendizagem que culmina com a fossilização da interlíngua em construção do aprendiz.

Partindo desses princípios, e de acordo com a abordagem de ensino que aqui propomos (ACIN), um material didático específico para falantes de línguas próximas deve ter como características, além das que já apontamos no item anterior, as quais caracterizam o material-fonte proposto na nossa abordagem, uma forte preocupação em fazer desse contato entre línguas-culturas irmãs, uma fonte de crescimento e avanço na aprendizagem, através do conhecimento explícito do que é próximo e do que é distante, e daquilo que pode representar uma pedra no caminho.

Desse modo, além das características já apresentadas anteriormente, um material didático direcionado ao contato entre línguas-culturas próximas deve ainda permitir:

- a) aproveitar a proximidade entre as línguas e a facilidade de compreensão mútua para introduzir, desde os primeiros estágios de aprendizagem, conteúdos, atividades e tarefas de maior complexidade, as quais exijam maior empenho do aluno em arriscar, inferir, comparar, assim como problematizar sobre os diferentes temas e conteúdos apresentados;
- b) focalizar, com maior visibilidade, as características contrastivas entre o português e o espanhol, ressaltando as similaridades e diferenças fundamentais entre as línguas-culturas;
- c) desenvolver no aluno, através das atividades, tarefas e conteúdos apresentados, a consciência sobre o seu processo de aprendizagem e sobre as dificuldades e/ou interferências provenientes da proximidade enganosa entre as línguas;
- d) utilizar-se de estratégias que desenvolvem a competência comunicativa do aluno para aprender a partir dos seus erros, revendo as suas próprias produções na prática de diferentes habilidades comunicativas na língua.

O modelo de material aqui sugerido busca contribuir para um ensino mais eficaz e interessante do português para falantes de espanhol, introduzindo três diferentes

perspectivas de ação. Em primeiro lugar, ao partir de uma estruturação e organização flexíveis de unidades, atividades e tarefas, característica principal do material-fonte, permite a tomada de decisão de professores e alunos para moldarem, ajustarem e adaptarem o material de acordo com suas percepções, desejos, necessidades e dificuldades. Em segundo, possibilita a criação de oportunidades autênticas de interação, através do foco no sentido e da eleição da cultura e das relações interculturais como ponto central de apoio para o desenvolvimento de experiências em sala de aula e para o uso comunicativo da língua, em detrimento da excessiva ênfase na forma e nas amostras de linguagem descontextualizadas. E, por último, viabiliza a reflexão e a análise crítica de aspectos lingüísticos e culturais contrastivos das duas línguas-culturas, assim como a conscientização dos alunos sobre as suas dificuldades e avanços na aprendizagem, através da monitoração da sua própria produção na/com a língua-cultura que está aprendendo.

No próximo capítulo, apresentaremos o material por nós elaborado de acordo com a perspectiva da ACIN, o qual foi destinado a aprendizes falantes nativos do espanhol, bem como o seu funcionamento em sala de aula e a receptividade dos alunos ante a alternativa proposta.

4.4 O ALUNO APRENDEU? O QUE E COMO AVALIAR?

A avaliação, como uma das etapas da operação global de ensino, sempre representou uma preocupação para pesquisadores e teóricos da área educacional e, sobretudo, para os professores e elaboradores de currículos, cursos e materiais pedagógicos. No entanto, embora seja uma dimensão extremamente importante do processo de ensino/aprendizagem de maneira geral, ainda são poucas as contribuições no sentido de fornecer, aos professores e envolvidos nesse processo, modos e procedimentos de avaliação condizentes com o que apontam as discussões teóricas, as quais, de maneira geral, defendem a necessidade de se empreender mudanças nos modos tradicionais de avaliação, cujo objetivo principal tem sido “medir” quantitativamente o que o aluno aprendeu.

Ao contrário do que imaginamos, como nos lembra Almeida Filho (1993), não estamos livres de problemas depois que definimos a abordagem de ensino orientadora, selecionamos conteúdos e procedimentos pedagógicos e elaboramos os materiais didáticos

que conduzirão o nosso processo de aprendizagem. Pelo contrário, a partir desse momento inicial do planejamento de um curso ou organização de currículos enfrentaremos outros problemas, às vezes bem mais difíceis, que advêm da iniciativa de colocar o processo de aprendizagem em movimento e depois avaliar o desenvolvimento da aprendizagem daqueles que estão imbuídos de aprender uma nova língua-cultura.

Para nós, professores de LE/L2, avaliar o desenvolvimento da aprendizagem tem significado muitas coisas. Entre as diferentes feições que a avaliação pode apresentar, via de regra, podemos tentar organizá-las em dois grandes blocos. De um lado, estão os procedimentos de avaliação que priorizam a quantidade do que se aprende e não a qualidade, que estabelecem como foco da avaliação o aluno e elegem o professor como o único capaz de avaliar. A preocupação nesse tipo de avaliação tem sido voltada para a “medição” e constatação do conteúdo que foi dado em sala de aula e se esse conteúdo foi aprendido em quantidade suficiente para que o aluno seja aprovado ou alçado para outro nível de proficiência na língua.

A questão é: que tipo de proficiência o aluno adquiriu? Ou melhor, que qualidade de proficiência ele alcançou? Nesse tipo de avaliação estas questões importam menos. Felizmente, as discussões relativas à avaliação de aprendizagem no ensino/aprendizagem de línguas têm focalizado a necessidade de se empreender mudanças, não só nos modos e procedimentos de avaliação, mas também uma mudança na postura de professores e alunos e também das instituições diante do processo de avaliação. O questionamento que devemos nos fazer diz respeito ao tipo de conhecimento que desejamos que os nossos alunos desenvolvam, ou seja, o que desejamos que ele aprenda.

O outro bloco ou conjunto de procedimentos de avaliação representaria as iniciativas que visam empreender mudanças no processo de avaliação como um todo e, conseqüentemente, no desenvolvimento do processo de ensinar e aprender línguas. Aqui a preocupação não é a quantidade, e sim a qualidade do que se aprende. Ou seja, qual a importância do meu aluno dominar todos os conteúdos e aspectos gramaticais da língua dados em sala de aula se ele não sabe contextualizá-los socioculturalmente, transformá-los em discurso que o permita interagir através da língua? Também o foco da avaliação deixa de ser o aluno e volta-se para todos os elementos envolvidos no processo de aprendizagem e para o que ocorre em sala de aula a partir das experiências de interação e uso

comunicativo da língua-cultura alvo. O que importa na avaliação não é a meta final que devemos alcançar, mas o desenvolvimento da aprendizagem em todas as suas etapas, o qual inclui também a reflexão sobre as atuações dos sujeitos envolvidos e os acontecimentos em sala de aula com o objetivo de promover mudanças.

O desenvolvimento do processo de avaliação de acordo com a *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN) pretende inserir-se nesse segundo grupo, visto que a consideramos uma das dimensões fundamentais do processo de aprendizagem e ferramenta indispensável para que ele se desenvolva como um todo – inclusive ser re-alimentado enquanto caminha, no movimento de se construir à medida que avança.

De acordo com as características da ACIN, suas concepções de língua/linguagem, ensinar e aprender, de papéis de professores e alunos, a avaliação não deve ser algo que acontece à parte do que alunos e professores fazem em sala de aula. Pelo contrário, assim como avaliar é uma ação natural que realizamos a todo momento em nossas vidas, assim deve ser quando ensinamos e aprendemos uma LE/L2.

Avaliar, no sentido que acreditamos ser importante, é estarmos atentos para *o que fazemos e como fazemos* quando aprendemos, e para *o que devemos fazer* para que possamos avançar. Desse modo, deixamos de ser apenas espectadores das nossas ações em sala de aula e passamos a agir como protagonistas na construção dos nossos saberes. Como nos aponta Romeiro (2000, p.79): “Avaliar é refletir sobre uma determinada realidade, a partir de dados e informações, e emitir um julgamento que possibilite uma tomada de decisão”.

Com o objetivo de melhor explicitar as características do processo de avaliação que consideramos desejável de acordo com a ACIN, apresentaremos, no Quadro 3 a seguir, uma comparação dos procedimentos e princípios da avaliação tradicional e dos sugeridos pela nossa abordagem¹⁹:

¹⁹ Este quadro comparativo foi desenvolvido a partir de reflexões incentivadas pela leitura de textos variados, entre eles os que tratam de teorias de aprendizagem (Vigotski, 1998; Freire, 1996), avaliação de aprendizagem no contexto escolar (Romeiro, 2000), avaliação e pesquisa (Demo, 2001), avaliação de aprendizagem no ensino/aprendizagem de LE/L2 (Almeida Filho, 1993; Mejia, 1995; Scaramucci, 1997 e 1999; Freitas, 1999; Shepard, 2000).

Quadro 3 – Comparação entre o modelo de avaliação tradicional e o sugerido pela ACIN

Avaliação tradicional	Avaliação proposta pela ACCUS
O professor é quem detém o poder e a autoridade para avaliar os alunos, que são os objetos principais da avaliação, e o desenvolvimento do processo de aprendizagem.	Todos participam do processo de avaliação: o professor avalia a si mesmo, os alunos e as ações compartilhadas; os alunos se auto-avaliam, avaliam os outros alunos, avaliam o professor e também as ações que desenvolvem em sala de aula.
O aluno é o principal objeto da avaliação.	O foco da avaliação volta-se para as ações e experiências desenvolvidas em sala de aula através da interação e do uso comunicativo da língua, assim como para todos os participantes do processo.
Preocupação com o produto da aprendizagem; a avaliação como objetivo final.	Avaliação como processo.
Predomínio de dados quantitativos.	Predomínio de dados qualitativos.
O importante é a aferição/confirmação dos conteúdos dados em sala de aula.	O importante é o que o aluno sabe/pode fazer com/atraves da língua à medida que aprende.
Incentiva a quantidade de acertos.	Incentiva a qualidade do desempenho.
Preocupação com a nota e a aprovação.	Preocupação com o avanço na aprendizagem.
O erro é indicio de fracasso na aprendizagem e deve ser abolido.	O erro e sua análise representam uma importante estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem e para a consciência do aluno sobre suas dificuldades e avanços.
Avaliação como modo de reafirmação e sedimentação dos conteúdos e procedimentos desenvolvidos em sala de aula.	Avaliação como meio de promover mudanças e de fazer com que o processo de ensino/aprendizagem seja sua própria fonte de alimentação e retroalimentação.
Avaliação como processo separado e independente do processo de aprendizagem.	Avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem.
O processo de avaliação incentiva a segregação, a discriminação e a criação de “ilhas” dentro da sala de aula.	O processo de avaliação incentiva a cooperação, o trabalho conjunto e o respeito às diferenças; os avanços e fracassos são de todos.
Desconsidera o que o aluno já sabe no processo de construção da sua aprendizagem.	Aproveita o que o aluno já sabe para a construção de novos conhecimentos.

As características acima descritas apontam para o fato de que o processo de avaliação não deve ter existência à parte do desenvolvimento do processo de aprendizagem, mas constitui uma de suas partes. Mais do que isso, a avaliação, como dimensão reflexiva e crítica das ações que têm lugar na sala de aula quando professores e alunos interagem através da língua-cultura alvo, é fator fundamental para que as experiências de ensinar e aprender adquiram sentido.

O processo de avaliação, em todas as suas etapas, também deve considerar o conhecimento que o aluno já possui e sua relação com aquilo que ele pode ou tem

capacidade para desenvolver²⁰. Nesse sentido, é a interação entre os elementos participantes do processo de aprendizagem, bem como a relação entre as experiências conhecidas e novas, entre o que se sabe e o que se pode aprender que representam o motor para que a aprendizagem tenha lugar na sala de aula. A avaliação interessada na qualidade da aprendizagem, desse modo, deve voltar-se para as ações advindas da interação entre esses elementos, e também preocupar-se com o aluno, ou seja, com o contexto sociocultural que o caracteriza. Conforme destaca Demo (2001, p.67), é fundamental para o processo de avaliação que se conheça bem o aluno, suas motivações, anseios, desejos, sua história familiar, social, cultural, suas expectativas e características do seu desempenho etc. A partir do conhecimento do aprendiz e do que ele leva para a sala de aula, é possível “[...] conhecer a partir do que já se conhece, aprender do que já se aprendeu, refazer contextos interpretativos similares, e assim por diante”.

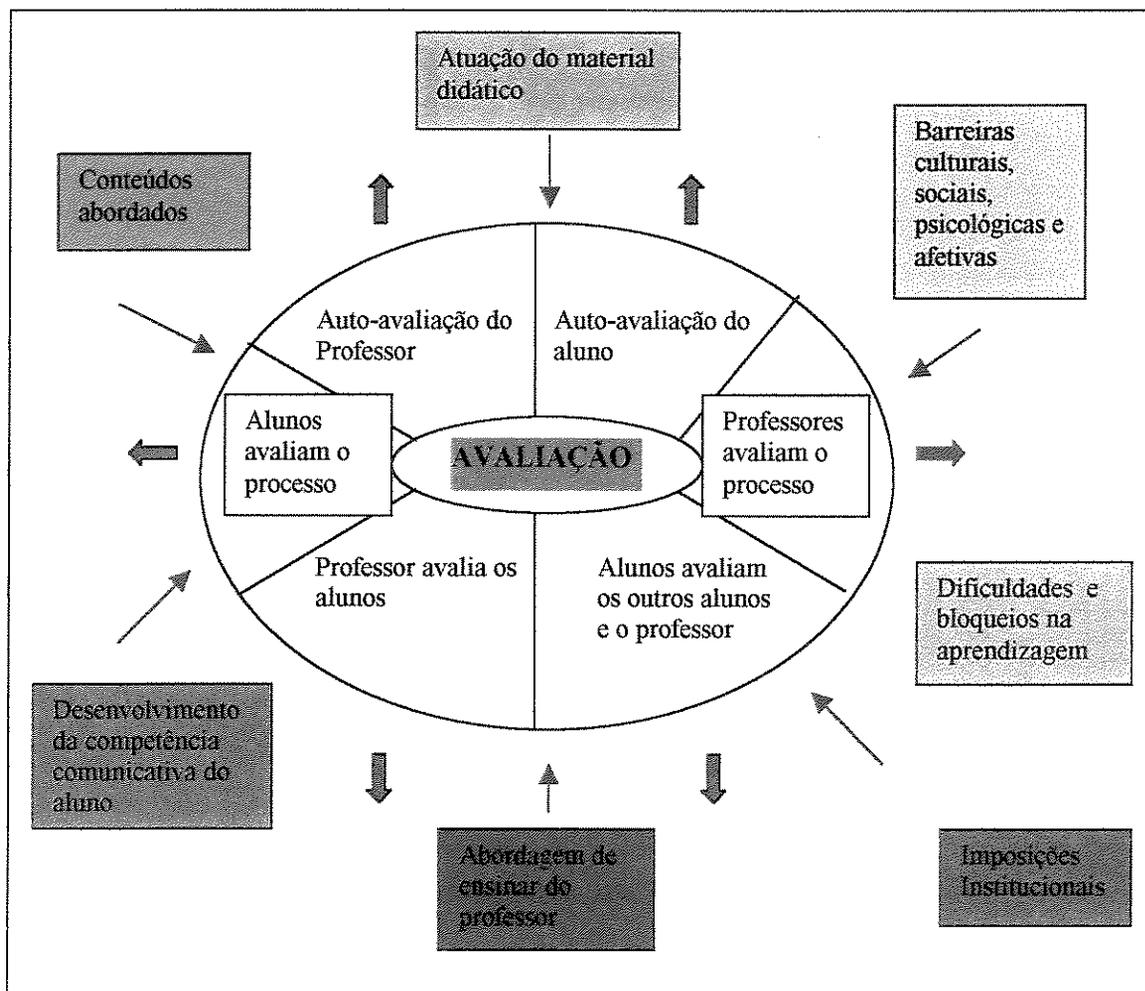
Numa situação de ensino/aprendizagem de LE/L2, é importante que os participantes do processo possam conhecer os outros e se deixar conhecer, que o ambiente de sala de aula permita o diálogo entre experiências antigas e novas, entre os sujeitos-mundos culturais que estão ali em interação. A avaliação deve ser um processo integrado a esse conhecimento, pois somente pode contribuir para a aprendizagem se considerar essas relações e suas conseqüências para o avanço da competência lingüístico-comunicativa dos aprendizes.

A avaliação, portanto, deve ser um processo amplo, aberto, flexível, que se faz presente em todas as etapas da aprendizagem e que envolve todos os participantes do processo: professores, alunos, instituição educacional etc. Ela exerce a importante função de promover a mudança, a tomada de decisões para que o processo de aprendizagem seja alimentado constantemente de novas possibilidades e oportunidades de crescimento e

²⁰ Vigotski (1998) demonstrou a importância dessa relação com a sua definição da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1998:112). “Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (1998, p.117-118). A teoria de desenvolvimento da aprendizagem da criança desenvolvida por Vigotski e a importância que ela atribui à interação e à cooperação social como condição para o desenvolvimento da aprendizagem, assim como a noção da ZDP, têm sido fonte crescente de interesse e de pesquisas na área de ensino/aprendizagem de LE/L2.

avanço na construção de novos conhecimentos. A Figura 2, a seguir, mostra de modo esquemático o processo de avaliação como responsabilidade de todos, o qual também é o principal motor das mudanças em todas as etapas da operação global de ensino e interfere em todos os fatores que atuam em sala de aula.

Figura 2 – A dinâmica do processo de avaliação



Um planejamento de curso, ou abordagem de ensino mais ampla, que incorpore o processo de avaliação tal como o caracterizamos, como algo flexível, dinâmico e como etapa fundamental do processo de aprendizagem, pode utilizar diferentes tipos e procedimentos de avaliação, de acordo com o contexto no qual o processo de aprendizagem se desenvolve, características dos alunos, objetivos do curso etc. Entre os tipos de avaliação

que podem ser utilizados, destacamos dois principais: a avaliação diagnóstica e a avaliação processual ou sistêmica.

O primeiro tipo deve estar presente nos estágios iniciais da aprendizagem ou nos primeiros encontros entre os sujeitos em interação, pois o seu objetivo principal é estabelecer um diagnóstico inicial, traçar um panorama dos alunos/sujeitos aprendentes, seus anseios, expectativas e ansiedades, conhecimentos prévios, interesses e objetivos de aprendizagem etc. Para esse tipo de avaliação, muitos procedimentos podem ser utilizados, como atividades e tarefas orais e escritas, entrevistas, debates, *brain-storming* etc.

O segundo tipo, mais amplo e diversificado, está presente em todos os momentos do processo de aprendizagem, pois envolve os diferentes procedimentos (qualitativos e quantitativos) que podem ser utilizados para avaliar os sujeitos participantes, suas atuações e as experiências desenvolvidas em sala de aula. Os procedimentos aqui utilizados podem ser muito variados, no entanto, quaisquer que sejam as atividades, tarefas e instrumentos de avaliação, eles têm que ter como objetivo principal a qualidade do desempenho do aprendiz e do processo de aprendizagem.

A avaliação processual, como estratégia que está presente em todos os momentos de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da LE/L2, embora se preocupe com a qualidade da aprendizagem em primeiro lugar, pode utilizar-se de dados quantitativos quando o objetivo for avaliar a realização de uma tarefa específica, de uma ação conjunta, a análise explícita de itens de gramática etc. No entanto, os procedimentos quantitativos de avaliação devem ser utilizados como auxiliares, coadjuvantes no processo mais amplo de avaliação, e não dominarem a cena da sala de aula.

A avaliação, em toda a sua amplitude e importância, deve ser uma ferramenta, uma estratégia complementar do processo de aprendizagem como um todo, de modo que contribua para o enriquecimento das experiências desenvolvidas em sala de aula e, conseqüentemente, para o avanço da aprendizagem. A avaliação sendo responsabilidade de todos e estando voltada para a qualidade e não a quantidade, para o avanço e não o retrocesso, para o respeito e a colaboração e não a discriminação, pode ser capaz de seduzir professores e alunos no sentido de fazer do ato de avaliar algo mais prazeroso, através do qual todos trabalham juntos para empreender as mudanças e para construir novos conhecimentos na/com a língua-cultura alvo.

5 – ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS DE MODO INTERCULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de “estocagem”) *de* e *entre* afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (BRANDÃO, 2002, p.26).

5.1 FAZER O QUÊ, PARA QUEM?

5.1.1 O planejamento como ponto de partida

Quando decidimos realizar algo em nossas vidas, qualquer que seja o projeto, escrever um texto, costurar uma roupa ou comprar um apartamento, costumamos fazer planos, delinear etapas, estabelecer previsões. Na maioria das vezes, no entanto, isso é feito de modo natural, pois algumas atividades não exigem um registro escrito, nem uma narrativa explícita das situações que planejamos. Também não nos damos conta de que os planejamentos que fazemos quase nunca são cumpridos tal como os imaginamos. Eles são sempre atravessados pelas circunstâncias, novidades, contingências, mudanças de interesses e necessidades etc. Sofrem modificações e adaptações de modo a permitir que as exigências do contexto, da vida que vai sendo vivida, sejam respeitadas e conduzam as ações subseqüentes.

Assim como na nossa vida cotidiana, ocorre o mesmo quando pretendemos planejar currículos ou cursos para o ensino de uma língua estrangeira ou segunda língua, ou para qualquer outra situação de ensino/aprendizagem. Antes de mais nada, precisamos de um plano, de um ponto de partida que oriente as nossas ações, pelo menos de modo inicial.

Ressaltamos esse caráter preliminar do planejamento porque é assim que o compreendemos, como um plano estratégico, uma previsão ou registro de intenções, modos de ação e suas etapas de realização. O planejamento visto desse modo traz em si a marca da flexibilidade e da abertura e a possibilidade de ser constantemente alterado, acrescido, adaptado a depender do que ocorre em sala de aula, entre professores, alunos, materiais; ou seja, das diferentes experiências e suas respostas ao que foi inicialmente planejado.

O planejamento do curso que realizamos foi elaborado dentro dessa perspectiva, como um planejamento aberto, flexível, ponto de partida para o desencadeamento das ações de ensinar e aprender em sala de aula, o qual sempre está em alteração, em processo de mudança em curso. Uma situação de ensino/aprendizagem intercultural, na qual são expostas e respeitadas as diferentes culturas em contato e em situação de interação, exige, ainda mais, que os planejamentos sejam flexíveis, que incorporem as iniciativas e mudanças impostas pela situação.

O nosso objetivo de realizar o curso estava atrelado a outros objetivos também importantes, os quais, juntos, fazem parte do projeto maior que explicitamos neste estudo: possibilitar o ensino/aprendizagem de uma LE/L2 através do diálogo entre culturas. Desse modo, buscamos, nessa experiência, pôr em funcionamento a *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN), de acordo com os princípios que a caracterizam, bem como verificar a atuação do material didático elaborado para este fim.

Algumas questões, no entanto, guiaram os nossos planos iniciais. Qualquer planejamento, antes de ser realizado, deve tentar responder a pelo menos quatro questões principais: quem são os nossos alunos/aprendizes? O que os motiva a aprender? O que vão aprender e/ou o que vamos ensinar? Como vão aprender e/ou como vamos ensinar? Sem que tenhamos as respostas para essas questões iniciais, correremos o risco de planejar algo que não tem reflexo na realidade, que funciona apenas como plano formal, sem preocupação com a contextualização. Orientando-nos nessa direção, Fennes e Hapgood (1997) destacam quatro questões que consideram básicas para o planejamento e desenvolvimento de um projeto de aprendizagem intercultural: *quem, por quê, o quê e como*, o que já havíamos destacado no Capítulo 3. Essas questões devem ser respondidas em todos os níveis de desenvolvimento do processo de aprendizagem, seja para a elaboração do planejamento geral ou para a elaboração de lições específicas.

A primeira questão, *quem*, envolve o conhecimento do público ao qual se destina o curso ou ação pedagógica. De onde vêm os nossos alunos, qual a sua língua materna, em que situação vão aprender a língua-cultura, em imersão ou não-imersão, quais as suas idades, o que fazem, enfim, envolve desde o conhecimento mais geral dos sujeitos como pertencentes a uma determinada comunidade de fala, até o conhecimento mais particular de suas características individuais. A segunda questão, *por quê*, está intimamente atrelada à primeira, pois também contribui para um melhor conhecimento do aluno, do que ele pensa, deseja e sente. Aqui podemos ter acesso às necessidades, aos interesses e aos motivos pelos quais eles desejam aprender a nova língua-cultura, além de que são de extrema importância, as expectativas que alimentam quanto ao processo de aprendizagem, ao curso especificamente etc. Esta pergunta também pode dar-nos acesso a outros tipos de conhecimentos mais implícitos, como as concepções que têm de aprender, de ensinar, dos papéis de professores e de seus próprios papéis, do conceito de língua/linguagem, suas motivações e bloqueios etc.

Para alcançarmos as respostas iniciais a essas duas perguntas, temos a possibilidade de utilizar diferentes estratégias e instrumentos. Os mais comuns são as informações que obtemos, normalmente, na inscrição do aluno para o curso, a qual pode ser acompanhada de uma ficha ou questionário resumido que visa fornecer seus dados principais, seus interesses, expectativas, grau de proficiência na língua, contatos anteriores com a língua etc. Além disso, o professor pode, nos primeiros encontros, fazer entrevistas, aplicar questionários e, até mesmo, obter informações através de conversas com seus alunos e das observações que tem do que acontece em sala de aula.

No entanto, nem sempre é possível para o professor fazer um diagnóstico ideal dos seus alunos, visto que, na maioria das vezes, ele só conta com as informações iniciais feitas na inscrição para elaborar o seu planejamento. Daí a importância de que o planejamento esteja sempre aberto, exposto à mudança, para que o professor possa adaptá-lo a partir do conhecimento que adquire em sala de aula, e os alunos, por sua vez, possam também participar das decisões que envolvem o desenvolvimento da sua aprendizagem.

As respostas às outras perguntas, *o quê* e *como*, embora façam parte do planejamento inicial, até mesmo antes de as experiências de ensinar e aprender serem realizadas, dependem, em grande medida, das informações e dos conhecimentos obtidos a

partir das duas perguntas iniciais, e também a partir do próprio desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ou seja, são perguntas cujas respostas nunca serão definitivas ou completas, as quais, conforme nos lembram Fennes e Hapgood (1997), devem ser feitas durante todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem. Elas envolvem o conhecimento/definição do que vai ser ensinado e como vai ser ensinado. Isto é, qual será o foco da aprendizagem? Ensinaremos a estrutura da língua e abordaremos conteúdos diversos como modo de praticar essas estruturas? Ou ensinaremos conteúdos com o objetivo de permitir ao aluno usar a língua de modo comunicativo? Ou um pouco dos dois? Se são conteúdos, quais? E que tipos de instrumentos, atividades e tarefas iremos utilizar? A conclusão é que planejar um curso, uma ação pedagógica não é tarefa fácil. Pelo contrário, envolve uma multiplicidade de aspectos que o professor ou planejador deve considerar, o que nem sempre tem sido a realidade.

O planejamento de um curso, desse modo, a partir das respostas a essas quatro questões, deve ser algo dinâmico, flexível, que pode ser manipulado e decidido por todos aqueles que participam do processo de aprendizagem, e não uma fórmula, uma receita do que utilizar e de como agir, a qual não admite alterações ou mudanças e que deve ser seguida em todas as suas etapas. A ação de planejar, portanto, deve sempre envolver os aprendizes, buscando incorporá-los às ações e decisões, visando aumentar o seu interesse, motivação e identificação com o projeto como um todo; um projeto voltado para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aluno através do diálogo verdadeiro entre culturas.

5.1.2 O curso de português para falantes de espanhol

Ao planejarmos realizar um curso de português para falantes de outras línguas, tínhamos em mente a possibilidade de criar um contexto adequado para que pudéssemos pôr em prática a abordagem de ensino que desenvolvíamos, assim como o material didático elaborado sob orientação dessa abordagem. Inicialmente, imaginamos poder realizá-lo com uma turma heterogênea de alunos, procedentes de diferentes países e falantes de línguas diferentes. No entanto, o contexto no qual se desenvolveu esta pesquisa, uma universidade estadual paulista, mostrou-se extremamente favorável para que a experiência fosse

direcionada a um grupo específico de aprendizes, os falantes de espanhol (FE) como língua materna.

Além do fato de haver, na universidade e na comunidade em geral, um grupo relativamente numeroso de FE, estávamos, no momento, vivendo um aumento crescente do interesse desses alunos em aprender o português, assim como o desenvolvimento de diferentes pesquisas voltadas para a relação de aprendizagem português/espanhol, e vice-versa, planejamentos de cursos específicos para esses falantes, elaboração de materiais didáticos, comparação dos sistemas dessas duas línguas, e muitas outras, sempre com o interesse principal de desvendar as especificidades que envolvem o contato entre duas línguas-culturas irmãs.

Desse modo, em julho de 2002, nas dependências da referida universidade, oferecemos o curso de extensão de português para falantes de espanhol, com carga horária total de 30 horas, distribuídas em duas semanas. O curso somente exigiu como pré-requisito para a inscrição que os aprendizes fossem falantes de espanhol como língua materna. Não havia, portanto, qualquer exigência quanto ao conhecimento do aluno sobre a língua, grau de proficiência etc. Buscávamos, com isso, não limitar a participação de diferentes tipos de aprendizes, com diferentes motivações, interesses, graus de proficiência, idades etc. Um grupo mais heterogêneo e diversificado poderia dar-nos a possibilidade de desenvolver experiências igualmente ricas em diversidade.

A partir desse passo inicial, tínhamos em mente o tipo de curso oferecido, o tipo de alunos com os quais iríamos trabalhar, a definição do material didático e, sobretudo, a abordagem de ensino que orientaria as experiências de ensinar e aprender. Inicialmente, desse modo, como respostas às perguntas *quem, por quê, o quê e como*, traçamos o plano preliminar, o qual pode ser conferido no Anexo A.

A partir desse planejamento inicial, o qual, como já ressaltamos, serviu apenas de etapa preliminar para o começo da experiência pedagógica, demos início ao curso, sempre atentos para o fato de que ainda teríamos muito a conhecer e a explorar a partir de novos dados e conhecimentos advindos da própria experiência de interação entre professor/alunos/materiais. Como as informações que tínhamos dos aprendizes resumiam-se a alguns dados pessoais e ao fato de que eram falantes de espanhol, as quais constavam da ficha inicial de inscrição, elaboramos um questionário para ser aplicado logo no primeiro

dia de aula. O objetivo do questionário era obter mais dados dos alunos, identificar os seus interesses, preferências e expectativas em relação ao curso, assim como conhecer as suas visões de língua, do que significa ensinar e aprender uma LE/L2 e as suas opiniões, estereótipos e preconceitos relativos ao processo de aprender português de modo intercultural.

As informações obtidas através desse primeiro instrumento de pesquisa nos forneceu importantes dicas para o planejamento das aulas, em particular, e também para a condução das experiências desenvolvidas em sala de aula. Também foram informações importantes para a análise final dos outros dados coletados, como as gravações das aulas, as entrevistas e o segundo questionário, aplicado ao final do curso.

Algumas das informações aqui contidas, sobretudo as relativas aos dados pessoais dos alunos, já foram destacadas no Capítulo 1, quando discutimos e apresentamos a metodologia que orientou a realização da pesquisa. No entanto achamos conveniente repetir algumas dessas informações para uma melhor orientação do leitor neste ponto do estudo. O Quadro 4, a seguir, resume alguns dados iniciais:

Quadro 4 – Características do grupo de alunos

Aluno/a	País de origem	Formação	Contato formal com a língua-cultura alvo	Tempo em que mora no Brasil
Alcira	Peru	Superior	Sim	4 meses
Carmem	Chile	Superior	Não	20 anos
Elizabeth (Beth)	Peru	Superior	Sim	3 meses
Maria Del Carmem	Bolívia	Superior incompleto	Sim	7 meses
Nancy	Equador	Superior incompleto	Não	5 meses
Piedad	Colômbia	Superior	Não	4 meses
Sergio	Chile	Pós-graduação incompleta	Não	3 meses
Suzana	Chile	Superior incompleto	Não	3 meses
Waldina (Uba)	Colômbia	Nível Médio	Não	14 anos
Janete	Colômbia	Superior	Não	3 meses

Matricularam-se no curso dez alunos/as, nove mulheres e somente um homem, cujas idades variavam de 22 a 46 anos, todos falantes de espanhol como língua materna e nascidos em países da América Latina: Chile, Peru, Bolívia, Equador e Colômbia. Os

alunos/as eram de diferentes profissões e possuíam, em grande parte, formação superior ou superior incompleto, à exceção de uma aluna, com nível médio.

De uma maneira geral, o grupo partilhava alguns aspectos em comum, além do fato de serem falantes de espanhol. Dos dez alunos, somente 3 já haviam freqüentado um curso de português antes e com duração de, no máximo, três meses. Ou seja, 70% do grupo não havia tido contato com o português em situação formal de ensino e sim, de maneiras diferentes, com o português falado em situações informais de comunicação. Além desse aspecto em comum, a maioria estava morando no Brasil há poucos meses, com exceção de duas alunas que já estavam aqui com suas famílias, uma há 14 anos e outra há 20 anos.

Embora suas estadias no Brasil fossem por diferentes motivos (trabalho, estudo, acompanhando a família, buscando melhores condições de trabalho etc.), era desejo comum, e mais forte, melhorar o seu desempenho em português, sobretudo a competência comunicativa oral, para melhor poderem integrar-se à sociedade, “adquirir maior confiança, comunicar muito melhor com pessoas brasileiras” (Sergio). Podemos dizer, inicialmente, que os aprendizes tinham em comum uma motivação integradora, o que já representava um ponto positivo da turma.

Além do fato de a maioria da turma não haver tido contato com o ensino formal de português antes, 60% dos aprendizes registraram que não costumavam falar português fora da sala de aula (Alcira, Beth, Del Carmem, Sergio, Suzana e Janete) e 40% disseram falar a língua em outras situações (Carmem, Nancy, Janete e Uba). No entanto, dessas alunas, somente Carmem e Uba disseram usar a língua em todas as situações cotidianas, inclusive com os familiares dentro de casa, enquanto Nancy e Janete citaram situações específicas como “ao atender telefone, com o porteiro do prédio, com uma amiga [...]” (Janete), e “quando assistimos na televisão, na universidade, na feria, na rua, nas festas” (Nancy). No primeiro caso, o uso freqüente do português justifica-se pelo tempo em que as alunas estão no Brasil, 14 e 20 anos, respectivamente, e terem as suas famílias completamente integradas à cultura local.

No entanto, conforme veremos, o fato de essas alunas falarem o português constantemente e terem exemplos na família de falantes que dominam competentemente o português, não assegura que elas mesmas sejam competentes no uso do idioma padrão. Do grupo em questão, Carmem e Uba foram as que apresentaram maior índice de elementos

identificadores de fossilização na língua, principalmente Uba. Esse tipo de situação pode gerar importantes discussões como, por exemplo, sobre a influência ou não da instrução formal no aprendizado de uma nova língua-cultura, no caso específico, o fato de essas alunas estarem há muito tempo no País e nunca terem tido instrução formal na língua-cultura alvo. No caso de Uba, por exemplo, os dados gerados no curso e também a entrevista realizada deu-nos indícios de que o seu desempenho na língua, que ela mesma qualificava de “insatisfatório”, devia-se ao fato de que quando veio para o Brasil achava que não era necessário “aprender português”, uma vez que era possível comunicar-se, entender e fazer-se entender através do “portunhol”.

Os aprendizes, em sua maioria, não falavam outra língua além do português e da sua própria, com exceção de Alcira (Quechua, língua falada no Peru, e inglês), Carmem (inglês) e Del Carmem (alemão). Os aprendizes, além de Carmem que aprendia inglês, não tinham contato formal com outra língua estrangeira.

Os dois quadros a seguir mostram as visões dos alunos em relação ao português, assim como a avaliação do seu próprio conhecimento da língua.

Quadro 5 – O que os alunos acham da língua que estão aprendendo

Aluno	Importante	Interessante	Bonita	Difícil	Fácil	Útil	Chata	Inútil	Agradável	Sem importância
Alcira	■									
Carmem	■		■							
Beth						■				
Del Carmem		■	■						■	
Nancy	■		■			■				
Piedad	■									
Sérgio	■		■			■				
Suzana		■	■			■			■	
Uba	■		■			■			■	
Janete				■						
Quant.	06	02	06	02		06			03	

Esse quadro mostra que a turma possui uma visão alegadamente positiva da língua que estão aprendendo, representada pelas escolhas que fizeram ao caracterizarem o português. As maiores ocorrências foram para “importante”, “bonita” e “útil”, que foram selecionadas seis vezes, sendo seguidas por “agradável”, com três, e “interessante” e

“difícil”, com duas ocorrências. Nenhuma característica negativa foi destacada pelos aprendizes entre as escolhas apresentadas, no entanto reconhecem que o português, embora tenha todas as qualidades que destacaram, é uma língua “difícil”. Talvez o tempo de contato com a língua portuguesa aqui no Brasil, embora para alguns apenas de uns poucos meses, já os tenha alertado para o fato de que a aparente facilidade de intercompreensão entre as línguas é enganosa, sobretudo para os que estão aqui há mais tempo. O que pesa mais para a turma, como percebemos, é o fato de que a língua é “importante” e “útil”, o que sugere uma motivação instrumental e revela, talvez, um objetivo, muitas vezes implícito, de dominar a língua como forma de alcançar objetivos profissionais, financeiros, criar novas oportunidades, além da motivação integradora.

Quadro 6 – Como os alunos classificam o seu conhecimento do português

Aluno	Muito fraco	Fraco	Razoável	Insuficiente	Suficiente	Satisfatório	Avançado
Alcira							
Carmem							
Beth							
Del Carmem							
Nancy							
Piedad							
Sergio							
Suzana							
Uba							
Janete							
Quant.	20%	30%	20%	20%		10%	

No Quadro 6, percebemos que os alunos reconhecem as suas deficiências, limitações e necessidades quanto ao conhecimento do português, visto que, dos dez alunos, somente Carmem disse ter um conhecimento “satisfatório” do português. O fato de estar há 14 anos no Brasil contribui para o seu conhecimento da língua, além de estar em contato constante com o português em casa, na universidade, na escola em que ensina etc. No entanto, essa mesma variável não adquire significado no caso de Uba, que está há 20 anos no Brasil e, no entanto, classifica o seu conhecimento de “insuficiente”, percebendo que o tempo de contato com a língua-cultura não assegura que ela use o idioma de modo aceitável ou desejável.

Alcira e Beth classificaram o seu conhecimento de “muito fraco”, embora as duas já tivessem freqüentado curso formal de português por três meses. Nancy, Piedad e Suzana, que escolheram a opção “fraco”, mostraram, no decorrer do curso, que eram as que tinham menos conhecimento da língua, sobretudo Suzana. Del Carmem e Sergio, que optaram por “razoável”, já falavam em sala de aula o português, como Carmem e Uba, embora no caso deles, ainda permeado por interferências típicas da interlíngua, que para Sergio era mais “portunhol” do que português. Dos aprendizes como um todo, somente Carmem demonstrou maior conhecimento da língua padrão e maior competência comunicativa nos primeiros encontros, e, na posição oposta, Suzana, que apresentou maior dificuldade para “deixar” o espanhol e tentar comunicar-se em português.

Quando perguntados sobre os tipos de habilidades que achavam importante serem desenvolvidas em sala de aula, os aprendizes identificaram, por ordem decrescente de importância, as seguintes habilidades e competências: (1) produção oral (conversa); (2) compreensão oral; (3) compreensão escrita (leitura); (4) competência cultural (conhecimento de aspectos lingüístico-culturais); (5) produção escrita; (6) competência gramatical (conhecimento da gramática). As respostas, que a princípio causaram alguma surpresa por demonstrarem uma visão do que é importante aprender, diferente do que apresenta o senso comum, adquiriu maior coerência quando confrontadas com outras respostas semelhantes. Eles classificaram a “produção escrita” e o “conhecimento da gramática” como menos importantes na aprendizagem de uma LE/L2, e “produção e compreensão oral” como mais importantes. A “competência cultural” aparece em quarto lugar, atrás da “leitura” e como mais importante que a escrita e o conhecimento gramatical. Isso parece indicar que os alunos têm consciência do que é importante para eles: o domínio da comunicação oral. Para isso, não consideram importante o domínio explícito da gramática, ou pelo menos fundamental. No entanto, classificam a “competência cultural” como mais uma habilidade que estaria no nível das outras, como a produção oral, por exemplo.

Ao serem perguntados, em seguida, sobre a opinião deles a respeito da importância do conhecimento da gramática quando se aprende uma LE/L2, as respostas apresentadas foram as seguintes, por número de ocorrência: (1) muito importante; (1) indiferente; (8) necessário. Ou seja, embora tenham classificado anteriormente o

conhecimento da gramática como o menos importante em sala de aula, responderam, no entanto, que ele é necessário. Nas respostas abertas, justificaram-se dizendo que o conhecimento de aspectos da gramática pode auxiliar no melhor desempenho oral e escrito, principalmente no desenvolvimento da escrita. Duas alunas, Alcira e Uba, destacaram que o conhecimento da estrutura da língua é necessário para que o falante de espanhol possa fazer comparações e inferências com relação à estrutura da sua própria língua materna, e assim destacar as proximidades e diferenças e as possíveis dificuldades advindas desse contato.

Perguntamos também aos aprendizes como a gramática deveria ser estudada num curso de língua estrangeira. Destacamos seis modos diferentes de abordagem da gramática e pedimos que eles os classificassem de acordo com o grau de importância, conforme o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Opinião dos alunos sobre como a gramática deve ser estudada

Item	Modos de aprendizagem da gramática em sala de aula	1 (+) / 6 (-)
a	A partir do uso comunicativo da língua	1
b	De acordo com as necessidades e interesses dos alunos	2
c	Com exercícios para praticar os aspectos estudados	3
d	Através da produção de textos escritos	4
e	Através do estudo de textos	5
f	Através de memorização e treinamento de aspectos gramaticais	6

As respostas a essa pergunta lançaram, por um lado, alguma luz às respostas anteriores a respeito do que é importante aprender em sala de aula e sobre o conhecimento da gramática, e, por outro, alertou-nos para o fato de que os aprendizes talvez tivessem sido influenciados pelas informações fornecidas previamente sobre o curso. Ao escolherem, em sua maioria, os itens “a” e “b”, e colocarem como última opção o item “f”, demonstraram uma visão do uso da gramática em sala de aula que deixaria feliz qualquer professor ou pesquisador empenhado no desenvolvimento de abordagens de ensino com enfoque comunicativo.

No entanto, a aparente adequação das respostas pode também indicar que os alunos já possuíam expectativas e idéias preconcebidas sobre o curso, fornecidas pelo folheto de divulgação, pelos cartazes e pelas informações de outros professores. No folheto, por exemplo, há informações como: “ênfase no uso comunicativo da língua, em situações reais e contextualizadas”, “estudo da gramática a partir das necessidades, interesses e

dúvidas dos alunos” etc. O indicativo dessa influência talvez também possa ser confirmado pelo terceiro item que consideraram mais importante, o item “b”, “com exercícios para praticar os aspectos estudados”, que demonstra uma preocupação de praticar o que talvez precisasse ser explicitamente ensinado. Do total dos aprendizes, somente Carmem e Alcira já tinham tido algum contato com textos teóricos e materiais didáticos de cunho comunicativo, por serem professoras de LE e também por estarem pleiteando uma vaga na pós-graduação.

Quanto aos conteúdos que gostariam de abordar e/ou trabalhar em sala de aula, os aprendizes apresentaram preferências mais ou menos comuns. Por número de ocorrências, os itens destacados foram: estilos de vida (9); educação, festas populares (7); turismo, história (5); música, literatura (4); lazer, artes, ecologia, trabalho (3); esportes, economia, cinema, opinião (2); política, religião, tecnologia (1). Os temas e/ou conteúdos mais destacados relacionam-se mais de perto com cultura, educação e história, além dos temas recorrentes da música e da literatura.

Nas perguntas finais do questionário, as quais questionavam, diretamente, a opinião deles a respeito de alguns encaminhamentos que seriam postos em prática no curso, os aprendizes foram bastante positivos e receptivos com relação às sugestões propostas. Quando pedimos que dessem a sua opinião, por exemplo, sobre aprender português a partir do uso comunicativo da língua, sem que a gramática fosse o enfoque principal, as respostas foram bastante encorajadoras e demonstraram, pelo menos a princípio, a disposição e a abertura, por parte deles, de vivenciarem essa nova experiência, conforme podemos constatar no Quadro 8:

Quadro 8 – Opinião dos alunos sobre aprender português a partir do uso comunicativo da língua

Alunos	Respostas abertas
Alcira	“É uma maneira menos chata de aprender porque muitas vezes os alunos tein temor de aprender uma língua por isso por a gramática que é complicada e muitas vezes os professores não estão preparados para ensinar os alunos, é dizer não conhecem o idioma, não tein didática, etc”.
Carmem	“Muito importante já que se centra no individuo, nas suas necessidades reais, não das impostas por um esquema supostamente ‘ierarquico gramaticalista”.
Beth	“Eu acho muito interasante porque e más directo”.
Del Carmem	“Acho que é uma forma mais prática para o dia a dia”.
Nancy	“Acho que é o principal, mas também acho que não se podi esquecer a gramática, pois também faz parte da língua”.

Piedad	“Meu opinião e que para aprender nos debemos escutar muito bem na pronunção das demais perssoas”.
Sérgio	“Aproveitar de falar bastante na língua y depois pegar texto que explicitem gramatica”.
Suzana	“Falar português y aprender a comunicarme es muito importante para mi, para poder relacionarme com las personas, fazer amizades, estudar cursos e intercambiar culturas”.
Uba	“Es a mi modo de ver mas fácil de aprender”.
Janete	“É mas importante a partir do uso comunicativo da língua porque é uma forma natural de aprender uma língua e entrar mas em contato com ela”.

Também quando perguntados se gostariam de aprender português em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante, os aprendizes demonstraram o mesmo entusiasmo e interesse, como revelam as respostas no Quadro 9:

Quadro 9 – Opinião dos alunos sobre aprender português através da cultura

Alunos	Respostas abertas
Alcira	“Porque seria uma maneira de no ficar cansada, conhecendo a cultura do Brazil, seus mixturas, seu folklore que é muito variado, seu historia, é muito bonito conhecer coisas novas”.
Carmem	“Sim, é mais dinámico, integra cada um dos individuos que participam do curso”.
Beth	“É melhor”.
Del Carmem	“Sim, gostaria. De esse jeito, acho que conheceria muitos aspectos do pais, e não só a língua”.
Nancy	“Sim eu gostaria porque aprender uma língua é também conhecer as pesosas”.
Piedad	“Sim, por que eu gosto muito de saber o que fazer nas demais perssoas por ejemplo: su comida, idioma, forma de vivir”.
Sérgio	“Gostaria sempre de aprender a língua, de forma interativa, conociendo a cultura”.
Suzana	“Sim, porque así podí conocer melhor las personas, sus costumbres, sentimientos, calidad, qualidade de vida e valores”.
Uba	“Teria alguna dificultad em participar nas aulas praticas (saídas etc)”.
Janete	“Sim porque ajudaria mas a entender a língua”.

Nestas respostas, implícita ou explicitamente, está a visão da cultura como meio de acesso ao conhecimento de “pessoas” e também da língua que estão aprendendo. Além disso, também está presente o sentido de cultura como aquilo que é característico ou que marca um país ou grupo de falantes, nesse caso o Brasil. Então, na visão dos alunos, aprender português é também um modo de conhecer o Brasil e sua gente, e vice-versa.

E, por fim, quando perguntados se consideravam importante o conhecimento da cultura do país onde a língua-alvo é falada, demonstraram, para a nossa satisfação, uma visão de língua como algo indissociável da cultura e da vida social de um povo, sendo, portanto, um conhecimento necessário para se aprender a língua-cultura alvo, como nas respostas destacadas no Quadro 10 adiante:

Quadro 10 – Opinião dos alunos sobre a importância de se conhecer a cultura do país onde a língua-alvo é falada

Alunos	Respostas abertas
Alcira	“Eu acho que sim, porque si uma pessoa não conhece esses aspectos, é dizer aspectos culturais de otro lugar, neste caso de Brazil, eu não chagaria a compreender os usos da lingua que eu quero aprender, as expressões, como responder em distintas atividades, etc”.
Carmem	“Sim, porque lingua e cultura andam juntas”.
Beth	“Si e muito importante por que por meio da (ling)cultura nos podemos aprender melhor”.
Del Carmem	“Sim, pois acho que conhecendo a cultura também é mais fácil entender as pessoas e a vida nesse país”.
Nancy	“Sim porque o linguagem também forma parte da cultura dos povos”.
Piedad	“Por que e muito importante saber como las pessoas viven, como es su comida, sus fiestas, y el comportamiento que cada uno de ellos tiene com estrangeiros o com perssoas de su mesmo país”.
Sérgio	“Porque, você pode entender melhor”.
Suzana	“Por que la lengua es parte de la vida de las pessoas, com ela uno também puede trasmitir valores, sentimientos”.
Uba	“Ajuda a conhecer como e formada la lingua”.
Janete	“Sim porque a língua é a expressão da cultura”.

No entanto, não é tão seguro considerar que os alunos tenham, de fato, essas posições tão desejáveis para o desenvolvimento da experiência que iríamos dar início sem imaginarmos que, mais uma vez, podem ter sido influenciados pelas informações sobre o curso e, até mesmo, pelo discurso do senso comum. Queremos dizer com isso que acreditamos que, em nem todas as respostas, as opiniões são realmente conscientes ou fazem parte da visão de mundo dos alunos.

A partir dos dados obtidos através desse primeiro questionário, e também das observações e contatos realizados no primeiro encontro com os aprendizes, nosso campo de conhecimento a respeito do grupo com o qual iríamos trabalhar se ampliou. O questionário, nesse sentido, representou uma importante ferramenta para que pudéssemos traçar um diagnóstico dos alunos (preferências, expectativas, crenças, interesses, graus de conhecimento da língua-alvo etc.). Esse tipo de instrumento também pode ser aplicado em conjunto com outros, como entrevistas, dinâmicas de grupo, entre outros, com o objetivo de ampliar o conhecimento entre si dos participantes do processo de aprendizagem, o que também pode contribuir para criar, logo de início, um clima de confiança e integração entre todos.

O planejamento inicial do curso, a partir desse ponto, começou a adquirir as feições do contexto, das circunstâncias, das situações e dos acontecimentos na sala de aula, assim como das opiniões e decisões dos alunos, em conjunto com o professor, a respeito do

que gostariam de aprender e como. Desse modo, o planejamento inicial, o qual servia como diretriz geral do curso que estava sendo realizado, desdobrou-se em planos mais específicos, representados por cada aula realizada. A estrutura desses planos de aula, embora apresente etapas bem definidas, é flexível e independe de seqüência ou hierarquia de execução, as quais podem ser alteradas, antecipadas, retardadas etc., como sugere o roteiro de plano individual de aula a seguir:

Plano individual de aula

Dados da aula: número da aula, dia, horário e alunos presentes.

a) Comunicados gerais

Espaço para que o professor e os alunos possam trocar informações, avisos, discutir problemas, resoluções, combinações de eventos, horários etc.

b) Retroação

Momento de retomada das lições, atividades e tarefas realizadas anteriormente; conteúdos abordados, dúvidas, contribuições, complementações, correção de exercícios, apresentação de trabalhos feitos extraclasse, conteúdos trazidos pelos alunos etc.

c) Atividades do dia

Trabalho com as atividades, tarefas e conteúdos planejados para a aula do dia, selecionados do material didático ou que foram sugeridos pelos alunos, pelo professor, negociados em sala de aula etc. Esta etapa pode ser dividida em vários momentos, assim como as outras etapas do planejamento.

d) Tarefas para casa

Sugestões de tarefas para serem realizadas extraclasse: atividades do livro didático, leituras, pesquisas, entrevistas, tarefas sugeridas pelos alunos etc.

e) Sugestões para as próximas aulas

Este é um momento de negociação, um espaço para que os aprendizes sugiram temas e conteúdos, tarefas, exercícios, aspectos formais da língua, encaminhamentos, mudanças etc., de acordo com as suas necessidades e interesses, assim como com as dificuldades que enfrentam no desenvolvimento de seu processo de aprendizagem.

f) Diário do professor

Este representa o espaço privilegiado do professor, no qual ele fará os registros do desenvolvimento da aula, do desempenho dos alunos, da atuação do material didático, da sua abordagem de ensinar, das mudanças em relação ao plano de aula, ou seja, do que aconteceu em sala de aula através da realização de experiências na/com a língua-cultura-alvo. É a partir dessas observações que o professor poderá empreender mudanças não só nos conteúdos, atividades e tarefas, como também no seu próprio modo de atuar em sala de aula. É melhor que esse registro seja feito logo após a realização da aula, quando as idéias e observações ainda estão “frescas”.

Como todo planejamento de aula, pelo menos numa aula aberta, na qual todos contribuem ativamente para a construção de significados, nem sempre o que planejamos é o que de fato é realizado. Por um lado, este é um dado positivo porque não engessa a aula e permite que os acontecimentos sejam guiados pelas exigências da situação, do contexto de

interação entre alunos/professor/materiais. Mas por outro lado, a depender do conhecimento e experiência do professor, esse alto grau de flexibilidade pode incorrer numa falta de objetividade e, até mesmo, empobrecimento dos insumos produzidos em sala de aula. Desse modo, cabe ao professor estar atento para guiar os aprendizes de modo a não permitir o esvaziamento das experiências de ensinar e aprender a nova língua-cultura.

Como exemplo de funcionamento do plano de aula, a partir do plano geral exposto, explicitamos, no ANEXO A, uma aula realizada na primeira semana do curso. O plano de aula, tal como o descrevemos, orientou inicialmente as ações do professor, dotando-o de ferramentas para guiar as experiências de interação e produção de sentidos em sala de aula. Em vários momentos, no entanto, como podemos verificar nas anotações feitas após a aula (vide ANEXO A), os encaminhamentos diferiram do que foi planejado, etapas foram antecipadas, novas experiências, não previstas, tomaram o espaço da sala de aula, e assim por diante.

Um dos pontos altos da aula, na opinião do professor, surgiu justamente de uma situação não planejada, quando discutiram o uso das formas de tratamento em português e espanhol. Queremos ressaltar com isso que, por vezes, o planejamento do curso ou o plano de aula são o menos importante no desenvolvimento do processo de aprendizagem. O que deve importar, em primeiro lugar, é o modo como o professor, a partir do que planejou, permite a entrada em sala de aula de outras vozes, de outros sentidos não previstos, de modo a deixar brotar novos insumos, novas oportunidades de aprendizagem, como veremos com mais detalhes na análise das interações.

Também é de extrema importância, no planejamento de cursos, de maneira geral, e nos planos de aula, de modo específico, que o professor destine um espaço para que registre as suas dúvidas, questionamentos, incertezas e observações a partir dos acontecimentos em sala de aula. No caso da aula que utilizamos como exemplo, o professor, além das observações sobre como foram realizadas as atividades e tarefas, a participação dos alunos, as questões surgidas em sala de aula etc., expôs as suas dúvidas, inquietações, questões que precisavam ser refletidas e/ou analisadas e, sobretudo, os pontos de sua atuação que precisavam ser revistos, modificados, adaptados, criticados etc.

A partir das percepções e auto-avaliação do professor, das anotações do que acontece, como acontece e por que acontece, das sugestões e contribuições dos alunos, o

processo de ensinar e aprender torna-se dinâmico, afinado aos interesses e necessidades dos aprendizes, num processo constante de alimentação e retro-alimentação. Também esses registros contribuem para que professores e alunos, juntos, sejam os próprios críticos de suas ações, dos modos como ensinam e aprendem a língua-cultura-alvo, no sentido de julgarem se estão contribuindo para que as experiências em sala de aula signifiquem mais do que seguir um planejamento, mas representem um esforço para a promoção da aprendizagem através do encontro e do diálogo intercultural.

5.2 O MATERIAL DIDÁTICO *AQUARELA BRASIL*

Ao planejarmos o curso de português para falantes de espanhol de acordo com a *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN), a qual, desejávamos, pudesse agir como mediadora das experiências de uso comunicativo da língua e da interação entre sujeitos-mundos culturais diferentes, precisávamos também definir qual seria o material ou materiais didáticos que contribuiriam, juntamente com o professor e os aprendizes, para a geração de insumos em sala de aula e, conseqüentemente, a construção de novos conhecimento na/com a língua-cultura alvo.

Em experiências de sala de aula de LE/L2 anteriores, já havíamos trabalhado com pequenos blocos de materiais didáticos de enfoque cultural e estruturados como *fonte*, organizadores das experiências de ensinar e aprender a partir da interação professor/alunos/materiais, como descrevemos no Capítulo 4, quando discutimos a elaboração de materiais dentro da perspectiva da ACIN. A partir dessas experiências, planejamos elaborar materiais alternativos, organizados como fonte de recursos, os quais tivessem como conteúdo central a cultura brasileira.

Desse modo, a primeira iniciativa foi a elaboração de um material didático específico para o ensino de português a aprendizes de fala hispânica. Esta foi a primeira escolha porque, se já temos poucas opções de materiais de PLE/L2 no mercado, pelo menos que fujam da fórmula tradicional de ensinar e aprender línguas, essa disponibilidade é bem menor quando o objetivo é o ensino de português para falantes de espanhol. Além disso, o material em desenvolvimento contribuiria de forma direta com parte da nossa pesquisa

empírica, ou seja, a implementação, num curso de português para falantes hispano-falantes, da ACIN e suas diferentes etapas de organização da operação global de ensino.

Desse esforço, surgiu o material didático *Aquarela Brasil – Língua e Cultura para Falantes de Espanhol*¹, o qual foi estruturado em quatro partes, com três unidades cada uma delas. Como já discutimos mais demoradamente nos capítulos anteriores, não é a opção por conteúdos culturais referentes ao país ou grupo de falantes da língua-cultura-alvo que assegura que um material valorize a cultura e as relações interculturais. Ser e agir de modo culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem exigem daqueles que planejam cursos, elaboram materiais didáticos e ensinam uma LE/L2, muito mais do que a simples eleição de conteúdos apropriados. Exigem um esforço especial para fazer com que as experiências de ensinar e aprender, mais do que meios de alcançar competência comunicativa na nova língua-cultura, sejam um meio de construir, através do diálogo entre culturas, a interação entre sujeitos-mundos diferentes e a construção de novos conhecimentos e experiências surgidos a partir desse encontro.

Quando escolhemos como foco central para a elaboração do *Aquarela Brasil* a cultura brasileira, tínhamos em mente poder fornecer aos aprendizes um pouco da história do Brasil, alguns fatos e aspectos de suas representações culturais, economia, política, manifestações populares, estilos de vida etc. Tínhamos consciência, no entanto, de que quaisquer que fossem as nossas escolhas de conteúdos, temas e/ou recortes da cultura brasileira, seriam sempre visões parciais e incompletas, atravessadas por nossas próprias visões de mundo. No entanto, os temas da cultura brasileira estão ali como ponto de partida, como *gatilho* de experiências para o uso comunicativo da língua-cultura-alvo e não com a pretensão de mostrar a totalidade de cultura alguma, mesmo porque isso seria uma ambição impossível.

Também os temas culturais não visam abordar somente fatos, acontecimentos, características e dados histórico-culturais do Brasil, mas permitir ao aprendiz, a partir da discussão sobre a cultura brasileira e sua própria cultura em relação a ela, ter acesso à rede de significados, à interpretação dos sistemas simbólicos que fazem de nós o que somos, com o nosso jeito de ser, agir e sentir, com os modos como organizamos as nossas vidas e,

¹ Vide ANEXO C, no qual apresentamos as duas primeiras unidades do material já editoradas e impressas.

sobretudo, como usamos a língua-cultura brasileira para construirmos o mundo à nossa volta.

O *Aquarela Brasil* foi organizado, portanto, de modo a permitir que as suas partes fossem flexíveis, sem uma hierarquia rígida de conteúdos ou ordem de abordagem, e para que os aprendizes, juntamente com o professor, possam decidir o que desejam discutir de acordo com os seus interesses. Os aspectos formais da língua, que nos materiais tradicionais de ensino de LE/L2 são o foco principal, não aparecem no *Aquarela Brasil* de modo explícito, ou seja, não há momentos de sistematização formal ou exercícios voltados para a prática de itens gramaticais. A intenção dessa ausência, conforme já ressaltamos em momentos anteriores, não é minimizar a importância da explicitação gramatical, mas deixar que ela surja a partir do uso comunicativo da língua, das experiências surgidas da interação entre os participantes do processo de aprendizagem com os insumos fornecidos por eles e pelo material didático, das dificuldades, necessidades e/ou interesses dos aprendizes quando buscam adquirir competência comunicativa na língua-cultura-alvo.

O aluno, desse modo, deve assumir maior consciência sobre as suas dificuldades e necessidades durante o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, tendo autonomia para decidir *o que* precisa saber, *como e quando*. Para isso, além do professor em sala de aula, ele também conta, ao final do livro, com um glossário gramatical para que possa consultar, estabelecer comparações com a sua língua-cultura materna, propor itens de estudo etc. O material, portanto, pretende focalizar não só a cultura brasileira, mas também a própria cultura do aluno, pois as suas atividades e tarefas organizam-se de modo a fazer uma ponte entre as duas línguas-culturas em contato².

A produção de materiais para um ensino comunicativo de línguas e, mais ainda, para o desenvolvimento de um processo de ensinar e aprender que pretenda ser culturalmente sensível a professores e alunos e voltado para a construção de um diálogo entre culturas exige do professor, sem dúvida, um esforço diferenciado, um modo de atuação comprometido com a produção conjunta de significados, com os interesses e necessidades de seus alunos, com o incentivo à autonomia e à liberdade de expressão.

² Das doze unidades do *Aquarela Brasil*, as quais, como destacamos, organizam-se em quatro blocos temáticos (Encontro de Culturas; Os Muitos Brasis; Brasil: Arte, Folclore e Magia; Brasil: Sociedade, Política e Economia), somente as duas primeiras unidades da Parte I foram editoradas e passaram por processo de impressão, visto que seriam suficientes para a experimentação no curso, conforme pode ser conferido no ANEXO C.

Acima de tudo, acreditamos, envolve uma mudança de postura, de visão do que significa ensinar e aprender de modo intercultural e com o auxílio de materiais que, mais do que ditar regras, conteúdos e etapas de ação, são o ponto de partida, a experiência inicial que tem o potencial de desencadear muitas outras experiências significativas no uso comunicativo da nova língua-cultura.

5.3 A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Quando pesquisadores e professores, imbuídos do objetivo de empreender mudanças que imprimam maior qualidade à sua prática pedagógica, propõem novos métodos, abordagens e materiais de ensino, necessitam do momento privilegiado de colocá-los em ação, experimentá-los juntamente com os sujeitos que são os agentes da mudança que pretendem desencadear no processo de ensino/aprendizagem. A sala de aula, desse modo, representa esse espaço privilegiado, o ambiente no qual diferentes forças potenciais colocam em ação os nossos projetos e planos de ação e nos dizem o que precisamos saber. Esse conhecimento, no entanto, exige de nós, pesquisadores, o cuidado de olhar para essas experiências com o senso crítico de quem está, ao mesmo tempo, dentro e fora, de quem é, ao mesmo tempo, analista e objeto de análise.

Essa não é uma tarefa fácil, sobretudo porque, como sujeitos históricos e culturais que somos, levamos também para a sala de aula as nossas visões particulares de mundo, além das concepções de ensinar e aprender, de língua/linguagem e de papéis de professores e alunos, implícitas na abordagem de ensino e nos materiais didáticos. Além disso, somos constantemente “traídos” pelas idéias que acreditamos, as quais, não sem prejuízo, às vezes tomam a dianteira e não nos deixam enxergar o que precisamos enxergar. Enfrentamos, por um lado, a ansiedade de poder atribuir um sentido positivo àquilo que planejamos e imaginamos como ideal para o desenvolvimento da aprendizagem dos nossos alunos, e, por outro, a necessidade de estarmos alertas e observantes a respeito do que efetivamente acontece quando professor, alunos e materiais interagem em sala de aula de língua estrangeira ou segunda língua em busca do desenvolvimento de um diálogo intercultural.

Neste estudo, desse modo, ao analisarmos as experiências de interação que tiveram lugar na sala de aula de português para falantes de espanhol, tal como identificamos anteriormente, tentamos deixar de lado os nossos desejos e nos voltarmos para a experiência em si mesma, para o que acontecia quando os diferentes sujeitos interagiam com o objetivo de aprender uma nova língua-cultura em situação de encontro entre culturas. Essas experiências, conforme poderemos verificar no decorrer da análise, mostraram-se bastante significativas, fornecendo-nos importantes pistas para as nossas interpretações de como se pode ensinar e aprender uma nova língua a partir do projeto de construção de um diálogo intercultural.

Antes de abordarmos, no entanto, algumas seqüências de interação que escolhemos para análise, gostaríamos de ressaltar que a abordagem de ensino que vimos construindo teoricamente ao longo deste estudo, o material didático produzido, assim como as concepções de língua/linguagem, ensinar e aprender e de papéis de professores e alunos que subjazem à abordagem orientadora como um todo, funcionam como bússola, orientação e fonte de recursos para que a cultura, como dimensão fundamental do humano, e sua relação com a linguagem, emerja como instância fundadora da experiência de ensinar e aprender uma nova língua, a qual deve basear-se na construção conjunta de conhecimentos através da comunhão e diálogo de culturas.

A partir desta consideração fundamental, traremos para análise algumas seqüências de interação que pretendem mostrar, como nos aponta a nossa questão geral de pesquisa, o que acontece quando professor e alunos se posicionam quanto à(s) sua(s) cultura(s) e à(s) cultura(s) do outro em sala de aula de LE/L2 através do trabalho com uma abordagem de ensino e com um material didático que se querem comunicativos e sensíveis às culturas dos participantes do processo de aprendizagem. Aliados a essa questão principal, há os modos como os sujeitos que ensinam e que aprendem colocam-se em sala de aula, identificam-se em face do encontro com o outro, e também como se desenvolve a aprendizagem da língua sem que a gramática seja o enfoque explícito e sim a interação e o uso comunicativo da língua.

Uma vez que a abordagem de ensino e o material didático propostos, que se pretendem comunicativos e culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, assim como ao contexto vivente de maneira geral, focalizam a cultura e

as relações interculturais, a cultura não só foi abordada como fonte de informações e conhecimentos sobre o Brasil e a língua portuguesa aqui falada, mas também foi o próprio tema de discussão enquanto idéia, conceito.

Na realização das tarefas da Lição 6, por exemplo, cujo gatilho é um manifesto sobre a cultura brasileira escrito por estudantes da UNE³, a professora pergunta aos alunos o que entendem por *cultura*. As respostas, como veremos a seguir, nas seqüências destacadas da Aula 6, expõem diferentes visões sobre a cultura, as quais, em conjunto, contribuem para a compreensão da complexidade que envolve o tema, através da colaboração de todos:

22. [...] P – [...] Agora eu queria saber de vocês o que é que... que pra você é cultura, Sergio? Independente do texto, pra você o que é cultura?... Em poucas palavras o que é que vocês poderiam me dizer... o que é que vocês acham que é cultura?
23. Sergio – (.) Identidade... é... identidade... conhecimento... é... da língua... que é mais que eu vou falar... educação também... também o povo para dar-se...
24. P – Quando você fala, por exemplo, de cultura... a cultura do Chile... a cultura... a cultura do Brasil...
25. Yaneth – É... para mim, é cultura es um conjunto (inc.)de cada povo... de cada país. A outra cultura diferente, é... por exemplo, em China as pessoas falam de um jeito e aqui falam de outro jeito, isso es una cultura, porque (inc.) só na forma de comportar-se as pessoas, que um povo comporta-se de uma forma e outro povo de outra. Aqui e em um mismo país, como a la Colômbia que em Calí (inc.) e em Bogotá es diferente... e assim são um conjunto de diferentes pessoas...
26. P – Hum... hum... então olhe que pela fala dela... que interessante! Além da cultura de cada país, dentro de cada país tem suas culturas. Então, tem a cultura brasileira que eu... eu me identifico como brasileira... eu tenho a cultura brasileira, mas dentro do... do Brasil também tem diferentes culturas. Então tem culturas dentro... da cultura... tá? é a mesma coisa com a identidade como Sérgio falou. Que a... a cultura é conhecimento... é identidade... é a educação... é a crença dentro de um determinado grupo... Suzana.
27. Suzana – Eu acho que crença é muito importante da cultura, porque... a población es muito preocupada com a religión (inc.) quando a persona tem maior cultura, melhor condiciones, já tem uma vida religiosa mais elevada, mais mística, mais...(inc.) en cambio, se as personas son de povo... de (inc.) la religión es orgulho pra eles... (inc) e isso marca bastante... (inc.)
28. P – Então, aí ela colocou uma das dimensões da cultura importante é a... é a crença, é a religião... tá? [...]

Nesta seqüência, a professora estimula os alunos a darem as suas opiniões sobre o que significa cultura para eles, ou seja, a partir da tarefa realizada, que focaliza a cultura brasileira e a necessidade de sua preservação, é criado o espaço em sala de aula para uma discussão explícita sobre questões culturais. Na resposta de Sergio estão presentes duas

³ Vide ANEXO C, p. 19-20.

idéias de cultura. Por um lado, a cultura como identidade, ou seja, como instância de identificação do sujeito ao seu país, à sua língua, ao seu povo etc. E por outro, a cultura aparece como “conhecimento” e “educação”, ou seja, assume um dos seus sentidos clássicos de erudição ou conhecimento especializado.

Janete expõe a sua visão de cultura como “conjunto de cada povo”, isto é, conjunto de bens, produções culturais, modos de vida etc. que opõe um determinado grupo humano a outro. Embora esta tenha sido a definição de cultura da antropologia tradicional, como também a mais reconhecida pelo senso comum, é importante a observação de Janete de que esse “conjunto” é significativo em relação a outro que lhe é diferente; está presente aí, mesmo que implicitamente, o fato de que o significado cultural é sempre relacional, afirma-se em função do que não é, como a própria identidade. Também Janete chama a atenção para o fato de que num mesmo país existem “culturas dentro da cultura”, introduzindo na sala de aula a visão de que a cultura é complexa e varia em todas as direções, inclusive internamente.

A contribuição de Suzana expõe uma das dimensões da cultura, que é a crença religiosa e seus diferentes modos de expressão. Apesar dela ter falado em crença e religião, talvez influenciada pela fala anterior da professora, a religião aparece dentro da cultura como modo de identificação de classes mais privilegiadas em relação às menos privilegiadas. Ou seja, para Suzana, a cultura é erudição, tal como também sugeriu Sergio, e está na relação direta com a religião no sentido de que quanto mais cultura tenha uma pessoa, mais “elevada” será a sua vida religiosa, ao passo que quanto menos cultura, mais a religião vai ser “orgulho” para eles. Compreendemos esse “orgulho” como preocupação principal e fonte de alienação.

A professora, no decorrer das exposições, vai retomando a fala dos alunos e acrescentando informações, as quais também revelam a suas próprias concepções sobre cultura, como veremos em outros momentos. No entanto, algumas vezes essas interferências podem, na nossa opinião, influenciar de maneira negativa, quando são excessivas, a fala dos alunos, seja porque “põem palavras em suas bocas” ou porque dominam a cena e impedem o fluxo da comunicação, sobretudo quando o aluno fala pausadamente ou tem dificuldade de articular a sua idéia, como podemos ver a seguir:

29. [...] Alcira – Eu queria relacionar a história com a cultura... porque eu acho que história... (superp)
30. P – Olha que importante, cada um falou uma coisa... ele falou, olha, o conhecimento, a identidade... ela falou a questão dos costumes... a crença... a história...
31. Alcira - ... porque as culturas se iniciam de uma determinada história... como a cultura... uma cultura assim... evol... evolu...
32. AA – Evoluíram...
33. Alcira – ...evoluíram até agora, e essa... esse desejo de conhecer as outras culturas, as crenças ... (inc)... então a história traz muito reflexo da cultura...
34. P – Ou seja, a cultura também é um produto histórico... porque ao lado de toda... da questão dos costumes... das crenças... do conhecimento de um povo é... do conjunto de... de dimensões, né, que formam essa coisa que a gente chama cultura... tudo isso está inserido em momentos históricos... Então é importante a sua observação... [...]

A fala de Alcira denota a compreensão da cultura como fenômeno histórico, produto de evoluções sociais e culturais. Ela relaciona a cultura à história e sugere que o conhecimento histórico nos pode levar a um conhecimento cultural. No entanto, devido à própria dificuldade da aluna em se expressar, a professora interfere para pontuar a sua fala, também retomando o que os outros alunos disseram, e termina por completar a idéia sugerida pela aluna. Podemos sugerir a partir deste trecho citado que também a professora, como sujeito que também está ali em interação, com sua cultura e modos de identificação, expõe as suas posições assim como os alunos, ou seja, o espaço da sala de aula passa a ser também o espaço de quem, tradicionalmente, estaria ali para “ensinar”. No ambiente de contato de culturas, de diálogo intercultural, os papéis de professores e alunos tornam-se fluidos, vez que as posições não são fixas e alternam-se em função das situações de interação e negociação de significados.

Na seqüência seguinte, Carmem emite a sua opinião:

35. [...] Carmem – Eu... eu... é... como ela fala, a partir da... a partir da nossa noção de cultura... é... a gente não percebe que é... esquecemos das diferentes perspectivas que... (inc.) dentro do país... por exemplo, é... o que está falando sobre o descobrimento, sobre Portugal, né, então, por exemplo, se nós como adultos, já bem mais maduros que um adolescente, temos a acreditar que são choques culturais... porque pra nós cultura é uma coisa já bem mais acabada... bem mais trabalhada...
36. P – Segmentada, né?
37. Carmem – ...então, enquanto, por exemplo, ontem eu estava observando é... tinha muita gente vendo o show, mas se você olhasse, antes de começar o show, “o que eu tô fazendo aqui...”né? porque você, assim, é... é... se sente... culturalmente fora do espaço deles... é... meninos esquemitistas... meninos é... é... tipo... vestidos assim... culturalmente tinha outra maneira que você não se veste então essa... essa coisa da cultura também nós... nós percebemos que é sua maneira de ser, ou seja, você está dentro de uma cultura geral, que é cultura brasileira, mas mesmo dentro dessa cultura brasileira tem as subs, não as sub-

culturas... mas as culturas pequenas é... [...] pra mim, eu vejo a minha cultura é... eu vim de fora do país, nada a ver o Brasil, com outros apegos de lá que vem de outra cultura, uma cultura espanhola...

38. P – Uma coisa... uma coisa importante que... que Carmem tá falando é o seguinte... é muito mais fácil a gente conhecer e observar, saber, notar a nossa cultura quando a gente está em confronto com outra...
39. Carmem – Claro...
40. P – Por isso que quando eu falo... quando eu falo em... em curso comunicativo de base cultural, não é só a cultura da língua portuguesa que importa, importa a cultura da língua que vocês estão aprendendo, mas também a cultura de vocês... que é trazida pra cá, que a gente só tem consciência da nossa cultura e da nossa identidade quando a gente está em confronto com outro... porque a gente... a gente... não percebe conscientemente... aqui tá bem presente... o que é que você acha, Uba? O que é que... que é cultura pra você? [...]

Nesse trecho, mais uma vez, há a interferência da visão de cultura da professora, que tenta organizar a fala entrecortada da aluna para exprimir a idéia que estava ali implícita, ou pouco esclarecida, de que existem diferentes “pequenas culturas” ou “sub-culturas” como diz Carmem, dentro da cultura de um país, como também já havia ressaltado Janete, e que reconhecer essas diferenças e até mesmo a nossa própria identificação cultural fica mais fácil quando estamos expostos ao “outro”, ao que é diferente de nós. Também aparece na fala de Carmem a relação entre cultura e identidade, isto é, reconhecemos o que é nosso ou o que faz parte de nós quando nos sentimos “confortáveis”, nos identificamos com aquilo. O sentimento, portanto, de pertencer a um grupo, um país etc, passa pelos modos como eu me identifico com eles.

A compreensão da nossa própria cultura como algo que se constrói em relação ao que é diferente, assim também como a identidade, é uma idéia que se repete na fala da professora, o que nos faz pensar que, para ela, essa compreensão por parte dos alunos é importante, talvez até para chamar a atenção para a própria experiência intercultural que estava sendo buscada em sala de aula. Indicação deste objetivo é o fato de que ela aproveita o momento para discutir a própria abordagem de ensino que está sendo proposta, ressaltando a importância do diálogo, do confronto positivo entre as culturas que estão em interação, a entrada em sala de aula das “culturas” dos alunos. Em seguida, devolve o turno aos alunos:

41. [...] Uba – É... eu vou explicar assim mais ou menos: é... eu sou uma mistura de culturas do meu país... meu pai foi criado... nascido e criado na costa norte... bem diferente de onde minha mãe nasceu... costa ao sul da... da Venezuela... e a gente, nós filhos, nós fomos criados no interior... na capital...

42. P – No interior ou na capital?
43. Uba - Na capital... no interior e na capital... geograficamente tava no interior depois na capital...
44. P – Ah, tá.
45. Uba – Então, é... somente quando a gente se encontra com outros companheiros colombianos... as pessoas percebem que eu não sou de nenhum lugar... porque é uma mescla, não gosto de uma coisa nem de outra... eu gosto de Bogotá, mas, por exemplo, as crianças não gostam... e não gosto das coisas que nasceram em (inc) e gosto só das coisas que nasceram em Barranquilla... minha casa é uma mistura... agora, meus irmãos... o meu irmão mais novo, que nasceu no/na capital, mas criou-se lá na fronteira com a Venezuela não tem os mesmos costumes que a gente... e os meus sobrinhos tem os mesmos costumes que aqueles... que a esposa dele tem... não agora onde ele está morando tem... Então as características das... do... dos povos vai variando de acordo como eles se juntam... no caso...
46. P – Ou seja, aquilo que... que Yaneth falou que são as culturas dentro da cultura...
47. Uba – Agora é diferente...
48. P – Mas existe, por exemplo, uma identidade colombiana...
49. Uba – Sim, é isso, sim... lógico!...
50. P – Quando você diz assim: “eu sou colombiana”, vocês ficaram chateados, todos colombianos aí, falando da Globo que tava falando que a Colômbia só tem guerrilha, falando que só mostra esse lado da Colômbia, quem estava falando era a identidade (superp) colombiana... não é a identidade de Bogotá... nem a identidade de Cáli... nem a identidade de Barraquilha... né? O que tava falando era a identidade colombiana... Carmem... [...]

Nesta seqüência, Uba expõe novamente a idéia já destacada anteriormente por Janete e Carmem de que as culturas nacionais ou culturas de um determinado país ou grupo de falantes é diversificada, múltipla, heterogênea dentro de seus próprios espaços, de seus limites geográficos ou simbólicos. A aluna corrobora a sua afirmativa com exemplos da sua própria vivência como sujeito social e cultural e destaca que: “[...] eu sou uma mistura de culturas do meu país [...]”, ou seja, não só se identifica com uma cultura colombiana, mas com várias culturas dentro de uma só. Na visão da aluna, esses diferentes modos de identificação que assume também são percebidos pelos que olham de fora, inclusive os que partilham com ela a mesma referência cultural colombiana, como ela explica: “[...] as pessoas percebem que eu não sou de nenhum lugar... porque é uma mescla... [...]”. Aqui, novamente, a cultura e a identidade não se dissociam. Ela se reconhece como uma “mescla” cultural e compreende que a sua identidade cultural é também essa mescla, que a faz ser uma e, ao mesmo tempo, várias culturalmente. A cultura e os modos de identificação do sujeito, para Uba, variam em função de como ele “se junta” com outros.

A professora complementa a fala da aluna e põe em destaque novamente a questão da identidade. Na verdade, a sua intenção é aproveitar a interlocução de Uba para

expor outra visão de identidade, que reconhece, apesar das diferenças, uma identidade cultural maior, a qual responde pela coletividade de um país ou grupo cultural mais amplo. Seria a idéia das identidades dentro da identidade, em analogia às culturas dentro da cultura. A sua contribuição serviu como auxílio para reforçar a compreensão da identidade como algo complexo, tal como a cultura, a qual, a depender das circunstâncias e contextos nos quais se encontre o indivíduo, pode assumir diferentes feições ou configurações, como discutimos no Capítulo 2 deste estudo.

A fala de Del Carmem, a seguir, que introduz a visão de cultura como um conjunto complexo de aspectos, desencadeia uma grande discussão na qual a cultura e, principalmente, a identidade, são vistas como dimensões complexas, cambiantes e que agem de diferentes maneiras e em diferentes direções, a partir do ponto de vista que se tome como referência:

51. [...] Del Carmem – É... eu acho que a cultura es uma soma de muitas coisas...mas...
52. P – Uma soma?
53. Del Carmem – É... tradição... história... língua... costumes... é... pode variar em torno de uma região... mas tem coisas comuns... mesmo a cultura de um país, de um continente pode ser... (.)
54. P – Ah... é... é... boa observação... por exemplo, a gente também fala da cultura brasileira... da cultura colombiana... da cultura chilena... da cultura argentina... mas a gente também fala da cultura... latino-americana... então, uma coisa que une... (superp)
55. Del Carmem – (inc.) é uma cultura latino-americana, é... se identifica mais com seu país, mas é mais maior também o continente...
56. P – Ham ham... pois é...
57. Del Carmem – ...identifica mais (inc.) depende de onde você está e com que olhos você está olhando...
58. P – Exatamente... depende de onde você está e com que olhos você olha, né? interessante...
59. Uba – É interessante... a gente quando sai da... da Colômbia, no caso, depende do lugar, da ... lá é... é bem maior o espaço que ela é... que não é um... nós estamos num país que não é Colômbia, é Brasil e ela já falava... é latino-américa...(superp)
60. Del Carmem – (superp) mesmo lá... estar em outro continente é me faz ser de latino-américa... pode ser globalização mas eu sou... é meu país, meu continente...(inc.)
61. P – Exatamente....
62. Del Carmem – ...meu país... meu continente... (inc.)
63. P – Exatamente... mas é como você falou, depende do olhar que você olha... tá? Se você tá olhando uma identidade maior... posso falar da identidade latino-americana... se eu tô falando da identidade brasileira, por exemplo, agora na copa ninguém era baiana, nem paulista, nem nada... eu era brasileira... todo mundo era brasileiro... mas, por quê? nós temos várias identidades... não tenho só uma...
64. Del Carmem – Es Brasil, mas Brasil é um país tão maior, que tem diferentes identidades regionais... diferentes línguas...
65. P – ideologias... crenças...
66. Sergio – Eu sou bras... eu sou brasileiro! Tava torcendo pelo Brasil!

67. AA – É... é... (superp) ((risos))

68. P – Quase toda a América Latina estava também torcendo... que era uma coisa latina... (superp) Então naquele momento todo mundo assumiu uma identidade brasileira... se não fosse o Brasil... fosse o Uruguai... fosse... a Colômbia... todo mundo ia torcer contra o europeu... contra o inglês... contra o americano ... o que fosse... Piedad... [...]

Esta seqüência apresenta contribuições variadas dos alunos, as quais se complementam a favor de uma compreensão mais alargada sobre os significados de cultura e de identidade. A fala de Del Carmem, além de caracterizar a cultura como uma soma de aspectos, um conjunto complexo de fenômenos interconectados, expõe a sua diversidade e variabilidade de acordo com o país, a região, o continente que se tome como referência. Neste ponto, a professora aproveita o gancho fornecido pela aluna e fala de uma identidade maior, a identidade latino-americana, à qual se havia referido Del Carmem. A partir daí, as contribuições dos alunos somam-se na construção de diferentes imagens sobre cultura e identidade, mostrando sempre a importância da perspectiva a partir da qual se está olhando. Ou seja, podemos identificar-nos com a nossa região, com o nosso país ou, mais amplamente, com o nosso continente, a América Latina, a depender “[...] de onde você está e com que olhos você está olhando... [...]”, como revela Del Carmem.

Nesse ponto, é importante destacar como as referências a uma identidade maior, latino-americana, provoca um sentimento de união, de solidariedade entre as culturas que interagem na sala de aula e que se reconhecem como latino-americanas em oposição às culturas de outros continentes, como ressalta Del Carmem e também Uba, quando diz que, ao sair da Colômbia, o que era antes a “sua” cultura e, conseqüentemente, a sua identidade a ela vinculada assumem uma dimensão muito maior, “[...] é bem maior o espaço que ela é [...]”. Esse sentimento de “pertencimento” a uma cultura local, cuja referência é a região ou o país de origem, e depois a uma cultura mais ampla, latino-americana, desloca a idéia de identidade cultural como algo fixo, imutável, dada *a priori* e que permanece inalterada ao longo da vida do indivíduo. As falas das alunas mostram isso bem claro quando expõem que apesar de se reconhecerem como fazendo parte da cultura de um país ou região específica, expandem, a depender do contexto no qual se encontrem, as fronteiras de identificação para algo bem mais alargado, que pode abarcar, por exemplo, um continente como a América Latina.

Também a professora dá a sua contribuição e reforça as idéias expostas por Del Carmem e Uba de que nós podemos assumir diferentes identidades, a depender dos contextos que tomemos como referência, e novamente convida os aprendizes a observarem que, assim como fazemos parte de diferentes grupos culturais, também possuímos diferentes identidades, utilizando como exemplo o seu próprio modo de inserção na cultura brasileira, com uma identidade regional, a “baiana”, uma identidade brasileira e também a identidade latino-americana que ali unia, numa mesma referência cultural e identitária, todos os participantes da interação.

A partir dessas discussões, os alunos, representantes de diferentes culturas latino-americanas, revelam como algo natural a possibilidade de assumirem, mesmo que temporariamente, uma identidade brasileira, a qual poderia fazer parte das suas experiências como sujeitos latino-americanos, como ressalta a fala bem humorada de Sergio, que afirma “ser brasileiro” por ter-se identificado com o Brasil, em um momento especial, representado pelo evento da Copa do Mundo. Naquele momento, para Sérgio, torcer pelo Brasil era também ser um pouco brasileiro, afirmação, inclusive, corroborada enfaticamente pela turma. O Brasil, como também ressalta a professora, era o representante da identidade maior que unia todos os povos latino-americanos em oposição a outros países e continentes.

Na seqüência destacada a seguir, a cultura novamente aparece em seu sentido antropológico, como as “tradições que tem cada povo”, explicitada na fala de Piedad, e também como “mistura”, mescla de muitas coisas, como ressalta Nancy. Além disso, outras questões surgem como reveladoras das concepções sobre cultura e identidade dos alunos:

69. [...] Piedad – Para mim a cultura son tradições que tem cada povo e eu acho que, por exemplo, quando encontramos com outro país, temos que ... devemos ficar por muito tempo porque... acostumamos à cultura que temos...
70. Del Carmem – Mas isso não quer dizer deixar sua cultura... (superp).
71. Piedad – Ah, não!
72. P – Por isso... por isso que nos cursos de línguas quando um professor fala assim: “você tem que falar inglês como americano”...
73. Del Carmem – Não pode ser... Não tem que ser... (inc)
74. P – É... né? você tem que falar como falante nativo?... nati... nativo?... você tem que falar bem a língua, mas você não vai perder a sua identidade... tá? isso é importante que a gente fale... eu não quero que vocês percam a identidade de vocês... quero que vocês falem bem o português, mas a sua identidade tá lá... vai estar sempre presente na sua fala... E aí Nancy... o que é que você acha?

75. Nancy – Bem... a cultura... é uma mistura (inc.) é... é melhor e... é verdade estamos aí nesse país é acho que devemos acertar... acertar a é... as nossas... mas não temos que esquecer é... nossas... nossas culturas... nossos costumes e mais... mais que... temos o melhor por mais que queremos ficar aqui, nós temos que ensinar nossos filhos nossa cultura também...
76. P – Ensinar a... a cultura de vocês, mas também... é... ensinar como conviver sem choques, porque é isso que é importante... não é você... é você... é você na verdade... não é você... adotar a cultura do outro e perder a sua, é você conviver com a cultura do outro... aceitar... a cultura do outro... que se você não aceita... você não se integra... tá? Por exemplo, eu senti dificuldade em aprender inglês, porque eu não aceitava a cultura... como não aceito, até hoje o inglês pra mim foi uma necessidade... não foi uma questão de gosto... tá? porque eu tinha uma resistência cultural... e quando você tem essa resistência, as coisas ficam mais difíceis... Então eu acho que você tem razão... ensinar a sua cultura a seus filhos e ensinar seus filhos a aceitar a cultura dos outros... aceitar qualquer uma, a brasileira... a... até... até a americana ((risos))(superp)
77. AA – ((risos)) (superp) Até a americana... a americana...
78. P - Essa foi ótima, né? “Aceitar a cultura dos outros até a americana” ((risos)) Aí tinha/ aí teve uma pontinha de preconceito... não teve?
79. AA – Teve... teve...(superp) [...]

A fala de Piedad sobre a necessidade de se estar em contato prolongado com a nova cultura para poder conhecê-la, porque temos dificuldade de baixar o nosso próprio filtro cultural, suscitou uma interpretação diferente da turma e fez com que algumas manifestações surgissem no sentido de reafirmar as identidades locais. Ou seja, embora no momento anterior houvésssemos discutido o fato de que as culturas são complexas e heterogêneas e que as identidades não são fixas, foi enfatizado que estar em contato com o outro ou conhecer outra cultura não significa perder de vista a nossa própria cultura e identidade, tida como original, fundadora, como revela a frase de Del Carmem: “[...] Mas isso não quer dizer deixar a sua cultura [...]”, com quem a própria Piedad concorda. Também Nancy declara o cuidado que eles devem ter de viver em outra cultura, aceitá-la, mas sem perder a sua própria referência cultural, como também transmiti-la aos filhos. Aqui também está presente a idéia de cultura como algo que se transmite através das gerações, e que, neste caso, deve ser “ensinada” aos filhos como modo de preservação em relação à cultura que se está em contato.

As questões que surgem nesta seqüência não só chamam a atenção para o fato de que os alunos marcam fortemente as suas identidades culturais e têm a consciência de que não precisam perdê-las ao estarem em contato com outra cultura ou aprendendo uma nova língua-cultura, como também abrem o espaço para que a professora fale da identidade lingüística como parte da identidade cultural do falante. Ou seja, ela preocupa-se em

ressaltar que aprender uma nova língua-cultura não significa ter que falar “igual a um nativo” ou “como um nativo dessa língua”, ao contrário, deixa também escapar a sua concepção de que também para ela a identidade cultural e lingüística é fundamental, o que de certa forma é um modo de “tranqüilizar” os alunos e de reforçar as suas referências originais, sobretudo quando diz: “[...]eu não quero que vocês percam a identidade de vocês... quero que vocês falem bem o português, mas a sua identidade tá lá... vai estar sempre presente na sua fala [...]”.

A seqüência seguinte do diálogo apresenta uma longa fala da professora, a qual, mais uma vez, chama a atenção dos alunos para o fato de que aprender uma outra cultura, uma nova língua-cultura, não significa ter que deixar a sua própria cultura, mas estar aberto para o diálogo intercultural, para a aceitação das diferenças, para que seja possível a integração ao invés do choque cultural e, conseqüentemente, evitar a rejeição. Aqui aparece de maneira explícita as concepções teóricas que subjazem a própria abordagem de ensino que a professora buscava por em prática, e que para isso também era importante “seduzir” os alunos em busca da realização de um projeto comum.

Em seguida, ela revela a sua própria experiência como aprendiz de uma língua estrangeira e deixa escapar o seu preconceito, o seu próprio bloqueio e rejeição a uma língua-cultura diferente da sua, no caso o inglês, que aparece identificado com a cultura norte-americana. Na seqüência, ela própria critica, em tom de brincadeira, a sua posição e a expõe para os alunos, meio como um pedido de desculpas pelo que ela deixou “escapar”, os quais concordam a respeito do seu julgamento preconceituoso. O que estava em jogo, na verdade, era o fato de que o seu posicionamento, marcado pelo preconceito e por certa visão estereotipada da cultura americana, poderia enfraquecer o seu próprio discurso a favor da comunhão, do respeito às diferenças em busca da construção de uma relação dialógica entre culturas em situação de encontro.

Seqüências de interação como as citadas anteriormente, em si mesmas, já possibilitariam uma extensa análise devido à multiplicidade de questões que suscita. Em nosso caso específico, os comentários que fizemos, embora não exaustivos, tiveram como objetivo mostrar o que acontece em sala de aula quando diferentes culturas e diferentes sujeitos interagem ao ensinarem e aprenderem uma LE/L2 em situação de contato intercultural. Aqui, especialmente, chamamos a atenção para o fato de que as experiências

desenvolvidas em sala de aula, não só criaram oportunidades reais para que os alunos fizessem uso da língua-cultura que estavam aprendendo, como também favoreceram a construção de conhecimentos importantes sobre o significado de cultura e de identidade, pondo em exposição e em discussão as concepções dos alunos e também da professora quanto a essas questões. Ou seja, não só falaram *da* cultura ou culturas como também *sobre* a cultura e seus significados como dimensão da existência humana, despertando nos alunos as suas consciências como sujeitos humanos, além de suas diferentes identidades que estavam ali em jogo.

Nesse ponto, não havia diferenças entre a professora e os alunos, entre quem ensinava ou aprendia, pois os que estavam ali em interação eram igualmente sujeitos culturais, com suas visões de mundo particulares, suas crenças e desejos, suas limitações. Todos estavam ali, colocando como referência e fonte de conhecimentos a sua própria cultura e sua própria identidade como sujeito cultural. Os significados, portanto, construídos em sala de aula, quer sobre os sentidos atribuídos às idéias de cultura e identidade, quer com relação ao próprio desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes na língua-cultura-alvo foram resultado de um trabalho conjunto, feito a muitas mãos.

Ainda com relação às seqüências analisadas, é importante ressaltar que embora as situações de interação e as discussões surgidas a partir delas promovessem oportunidades reais de uso da língua-cultura-alvo, a professora evitou interromper os alunos para fazer correções quanto ao uso “desejável” da língua, assim como não surgiram questões formais sugeridas pelos aprendizes. Isto parece indicar que, tanto para o professor, principalmente, como para os alunos, o interesse naquele momento era construir um outro tipo de conhecimento, não necessariamente formal, mas, sobretudo, cultural.

Em outras seqüências, é possível identificarmos, a partir da realização de outras tarefas e da discussão de temas variados, como as culturas em sala de aula e seus diferentes modos de identificação emergiram quando em interação com o outro, neste caso, representado pela própria língua-cultura que estava sendo aprendida, assim como as diferentes culturas individuais ali presentes. Em diferentes situações, quer seja na realização de atividades e tarefas específicas, quer na exploração de diferentes conteúdos, previstos ou inesperados, o ambiente desejado era o de troca, compartilhamento de

significados, integração entre os sujeitos-mundos culturais ali presentes. O aprendizado da língua-cultura deveria ser a consequência desta comunhão, ou melhor, deveria acontecer juntamente com ela.

Assim como nas experiências citadas anteriormente, as quais mostraram diferentes visões dos alunos e da professora sobre questões de cultura e identidade, durante a realização do curso, muitos outros temas e gatilhos serviram de ambientes para o desenvolvimento de experiências na/com a língua-cultura-alvo, como aspectos culturais do Brasil e dos países ali representados, fatos e acontecimentos históricos, aspectos sociais e políticos da atualidade, estereótipos culturais e preconceitos, aspectos formais da língua etc. Somente para citar alguns exemplos, destacaremos algumas seqüências que exemplificam a diversidade de insumos produzidos em sala de aula. A seqüência a seguir, destacada da Aula 7, por exemplo, teve como gatilho as tarefas da Lição 7-Unidade I⁴, a partir das quais os alunos discutem o significado da expressão *Brasil brasileiro*:

56. [...] P - Vejam aí... depois que a gente ouviu um pouquinho essa música... a gente vai ouvir de novo... é... vamos ver se a gente comenta aquela justificativa... Olha a justificativa aqui... “Minha senhora, respondeu alguém, é que o Brasil é muito brasileiro, é o único país brasileiro do mundo e só quem nos conheça bem será capaz de entender isso...”. Que é que vocês acham que quer dizer isso?
57. Alcira – Eu acho que... é o Brasil é... nos poucos meses que eu tive a oportunidade de estar aqui... eu vejo que... eles amam muito... muito... muito o seu país... Isso não acontece com outros... outras pessoas, por exemplo, muitas pessoas não gostam de ser peruanos... eu conheço gente que está aqui anos, mas eles não aceitam ser peruanos... eu conosco bolivianos que não gostam de ser bolivianos pero...
58. P – Aqui também tem brasileiros que não gostam de ser brasileiros...
59. Alcira – Mas eles..
60. P – Você acha que é menos....
61. Alcira – Em outros lugares existe sempre orgulhosos de ser brasileiro... eu também conheço muitas pessoas que são de Brasil... eles siempre... sempre estan falando do Brasil... é... a.... o sentimento é muito forte... por exemplo, eles em estos dias da Copa eu também me senti brasileira, porque ((riu)) eu gritei... me contagiei de toda felicidade que... eles irradiam...
62. P – Foi o que eu falei, lembra que a gente comentou ontem? Na copa muita gente é brasileiro, além dos brasileiros... né? Uba o que você acha desse comentário...
63. Uba – (inc.) o Brasil brasileiro... é uma coisa que somente se compreende, vivendo... (inc.) captar as duas coisas... Nós temos as nossas, da nossa cultura... vamos captar mais coisas... Você cantando a música, eu estava pensando na minha filha... eu nunca vou conseguir dançar tanto como minha filha, porque por mais que ela me explique como se dança samba... el... el som que ela tem, eu não tenho... por mais que eu goste de dançar... (inc.)
64. P – Ela é brasileira?
65. Uba – Ela é... e ela samba e hoje tem que fazer... Mamãe você... no é assim, é assim...

⁴ Vide ANEXO C, p.22-24.

66. P – Você tenta fazer?
67. Uba – No... no consigo... no consigo fazer... Então isso somente... as brasileiras gostam de fazer... como salsa...
68. P – Mas isso não significa que um... que um estrangeiro não possa aprender a sambar... e que um brasileiro não possa aprender salsa, pode, agora... você passa por um processo mais...
69. Uba – O brasileiro é brasileiro...
70. P – É... é uma habilidade como qualquer outra... tem gente que tem habilidade pra dançar e aprende qualquer coisa... Agora, por exemplo, você pega um latino-americano e bote junto de um... de um europeu ((risos)) qualquer latino-americano você bota uma música, ele pode até não saber dançar direito, mas ele dança no ritmo... [...]Quer dizer, nós temos é... o do sangue latino... é... nós temos isso... todos nós temos... que dizer, isso é cultural... isso é cultural... você pega um... bota um... cubano pra dançar... ele dança qualquer coisa... um latino-americano dança qualquer coisa... um brasileiro ele se arrisca a dançar qualquer coisa... é diferente... agora é... é... é você tem razão, a gente vive, a gente aprende muita coisa... agora pra uma pessoa que nasceu e tá crescendo no ambiente, é claro que não há espaço do que você que tem toda uma cultura sedimentada... veio pra cá adulta... tá?... com uma cultura sedimentada... mas o que mais vocês podem comentar? Suzana... por que... ele diz... somente quem vive aqui pode entender isso?... o que é o Brasil brasileiro...
71. Suzana – O que acho é que... por isso... (inc.) adquire aqui um sentimento... e através do sentimento... é que... [...] (inc.) o sentimento ajuda as pessoas a (inc.) mas você entende isso... como colocou... colocava... Uba... vivendo no lugar...
72. P – Vivendo aqui...
73. Suzana – Vivendo aqui... e no... fora... Esse sentimento que capta o lugar... a forma de falar... de... de viver... [...]

Aqui está presente na fala das alunas a visão de que só se pode conhecer o Brasil vivendo a sua cultura, interagindo com ela e com as pessoas que aqui vivem, como denota a fala de Uba: “[...] o Brasil brasileiro.... é uma coisa que só se compreende vivendo... [...]”. Nestas opiniões está implícita uma certa visão do brasileiro como um ser especial, apaixonado, que ama o seu país e se orgulha disso, e que também contagia os que aqui estão, como revela a fala de Alcira. Também o brasileiro é visto, especialmente na fala de Uba, como o único capaz de realizar ou dominar certas habilidades ou características típicas da cultura brasileira, como dançar samba, por exemplo. As alunas atribuem um caráter especial ao fato de que o brasileiro explicita e reforça a sua identidade através da manifestação da satisfação de sentir-se brasileiro, quando, segundo Alcira, muitos peruanos não gostam de ser peruanos, assim como muitos bolivianos não gostam de ser bolivianos. A professora contrapõe a aluna dizendo que também há brasileiros que não gostam de ser brasileiros. No entanto, a aluna vê o brasileiro como um ser diferente, que exacerba a sua identidade não só dentro do país mas também fora dele. Novamente Alcira se refere ao

evento da Copa do Mundo para reforçar o caráter contagiante do brasileiro, que a fez, assim como Sergio, sentir-se brasileira.

O brasileiro, além de reforçar o seu amor ao país, mais do que os outros povos, também possui dons especiais que só ele sabe fazer, como revela Uba. Para ela, saber sambar, por exemplo, é um atributo que somente brasileiros possuem, como a sua filha que nasceu no Brasil. Esse caráter atribuído ao brasileiro fica mais claro quando a professora interfere e observa que a habilidade de dançar pode ser desenvolvida por qualquer um, independente da cultura a que pertence, embora alguns tenham mais predisposição a aprender mais rápido. A aluna responde que “brasileiro é brasileiro” e fecha a questão, parecendo indicar que, na sua opinião, somente brasileiro pode sambar.

A professora, no entanto, expõe a sua opinião e convida os alunos a partilharem da identidade que assume no momento, a de latino-americana ou a da cultura latina. Aqui, novamente, manifesta-se uma identidade mais alargada, agora assumida pela professora, a qual une os povos latinos também como seres especiais, que podem, em oposição aos europeus, por exemplo, “dançar qualquer coisa”.

Nesta seqüência, as alunas mostram uma visão um tanto romântica e ingênua do brasileiro, um ser especial, dotado de dons especiais, o qual só se pode compreender, vivendo aqui. Isto pode sugerir que a própria maneira como vêem o Brasil, sobretudo Alcira e Uba, já demonstra que estão “olhando de dentro” e não de fora, e que, de certa forma, também se sentem identificadas com o Brasil e com o “ser brasileiro”.

Em outra seqüência da mesma Aula 7, os alunos, após a discussão da letra da música *Aquarela do Brasil* e a exposição das músicas e cantores brasileiros de que gostam, falam das músicas e danças típicas de seus países:

248. [...] P – [...] Agora a gente tá falando de música brasileira... agora do... dos países de vocês, por exemplo, Piedad, de seu país que música é mais típica lá...

249. Piedad – Salsa...

250. P – Salsa? É verdade?

251. Piedad – Merengue...

252. P – Quem é assim um cantor bem conhecido de salsa?

253. Piedad – (inc.)

254. P – Boniti?

255. Piedad – Grupo Nit...

256. P – Ah... Grupo Nit... (superp)

257. Sergio – Gilberto Santa Rosa...

258. P – Gilberto Santa Rosa? É, mas então o... o... a... a música mais típica é salsa e merengue... esse tipo... é... de música bem latina...
259. AA – (superp) ((todos falam ao mesmo tempo))
260. Carmem – Quando eu morava no Chile... quando eu morava no Chile... (superp)
261. Yaneth – Dependendo da cidade que... quem nasce em Bogotá gosta mais de merengue... Cáli gosta mais salsa... (inc.) [...] e na costa atlântica es la cumbia...
262. P – Cumbia?
263. Yaneth – Cumbia...
264. Suzana – Em Chile se dança muito cumbia...
265. Carmem – Se dança... se você tem uma festa pra deixar sua festa muito, mas muito assim, agitado, você põe um disco de cumbia, nossa! Até um paralítico ((riu)) dança... ((risos))
266. P – Como é que é esse ritmo da cumbia?
267. Carmem – Tarantarantan... Tarantarantan... Tarantarantan... ((imita o som e o ritmo))
268. P – Parece com... parece com salsa?
269. Carmem – Parece...
270. AA – No...
271. P – Não? (superp.) ((risos))
272. Carmem – Tarantarantan... Tarantarantan... Tarantarantan...
273. P – Coladinho?
274. Carmem – Coladinhos e ‘por favor’.....
275. AA – ((todos falam ao mesmo tempo, cantam e batem palmas))
276. Uba – Eu me lembro... é... eu na saia... rodadona... sabe aquela saiona enorme ((risos)) Aí eu... me lembro da música é... (superp) ((risos)) ((palmas)) ((canta com os outros alunos))
277. Sergio – Eu gosto muito de cumbia...
278. Carmem – Nós adoramos cumbia...
279. P – Ah, não... vocês vão trazer uma cumbia pra gente ouvir...
280. Uba – Vou trazer...
281. Carmem – Ah... traga, traga, vai ser muito legal...
282. Sergio – Eu gosto muito da cumbia que fala... (super) ((todos estão muito agitados))
283. P – Peraí gente!
284. Sergio – (inc.)...de Colômbia... baila muito bonito... dança muito bonito...
285. P – Olha, então já temos a lista, olha... a cumbia... tá? é... que salsa... salsa e... e... merengue e... isso aí a gente...
286. Uba – Conhece....
287. P – Se disseminou muito, né? pela... pelo... pelo mundo todo... [...]
288. Uba – No consulado que eu... porque normalmente quando tem um consulado... aqui no Colômbia na... associação Brasil-Colômbia... tem um grupo que dança cumbia... tem os nativos (inc.) e eles vêm... dançar cumbia, então eu acho que la cumbia mesmo era colombiana [...]
289. Suzana – Mas em Chile... em Chile la cuenca, pero non todas las personas dançan cuenca...
290. P – Peraí... o Chile é o que? Cuenca?
291. Suzana – É... (superp) Pero... pero no... no acho que as personas saben bastante lá cuenca... cantam todos la cuenca... [...]

Esta seqüência, por exemplo, mostra o grande interesse e a participação dos alunos quando eles encontram o espaço, na sala de aula, para falar de suas próprias vivências e experiências, de suas próprias culturas, como tivemos vários exemplos durante

a realização do curso. Este espaço estava sempre aberto em sala de aula, ou seja, não somente estávamos ali discutindo questões da língua e da cultura brasileira, mas também as línguas e culturas dos sujeitos ali presentes. Nesse sentido, os alunos se sentiam um pouco “em casa” e podiam partilhar com a professora e com os outros alunos a sua própria vivência cultural. Nessas ocasiões, eles ficavam bastante agitados e todos queriam falar ao mesmo tempo, como mostram alguns turnos deste trecho analisado.

Neste episódio, no qual eles expõem suas músicas e danças típicas, eles falaram muito e todos ao mesmo tempo, além de cantarem, todos juntos, as melodias e letras das músicas que conheciam. Também nesta seqüência está presente o fato de que alunos de diferentes países da América Latina reconheceram características culturais e preferências comuns quanto às músicas que estavam levando para a sala de aula, fato que despertou um maior sentimento de partilhamento e de comunhão entre eles. No dia seguinte a esta aula, os aprendizes levaram para a sala de aula vários exemplos de músicas de seus países, explicaram suas origens, modos de dançar, regiões nas quais exercem mais influência etc. Todo esse processo de troca e de interação cultural partiu da realização das tarefas citadas anteriormente e contaram com o incentivo do professor para aproveitar os insumos fornecidos pelos alunos.

Neste exemplo de interação, não só estavam sendo expostos diferentes conhecimentos sobre as culturas ali em contato, como também as próprias identidades dos indivíduos, as quais, naquele momento, faziam referência às suas regiões e países específicos, representados pelas diferentes manifestações musicais.

Em outros momentos de interação em sala de aula, foram discutidos fatos e características históricas do Brasil e, conseqüentemente, dos outros países ali representados, não só como culturas singulares, mas também como países representantes de uma identidade maior, a latino-americana. Nas seqüências da Aula 9 apresentadas a seguir, que se seguem à realização das tarefas da Lição 4 – Unidade II⁵, os alunos discutem algumas conseqüências do encontro entre os colonizadores europeus e os povos originais que viviam no Brasil e em outros países da América Latina:

⁵ Vide ANEXO C, p. 41-43.

155. [...] P – [...] Então vocês acham que tem essas causas do extermínio dos índios, mas se a gente for ler sobre o descobrimento... ler sobre todo o processo, tem muito mais do que isso, né? mas numa palavra geral, eu acho que Uba tocou na questão é... principal que é a imposição de uma outra cultura... não é a convivência... que é diferente... é a... imposição cultural... tá? e também... é... essa imposição de uma forma violenta né?... de uma forma violenta... porque há... há... há contatos culturais e imposições menos agressivas... se bem que qualquer imposição é agressiva, mas não no sentido assim de matar... de... de usar esses povos como escravos.. etc... Uba...
156. Uba – É... nossa... como é... como é que eu posso dizer... mas aqui é... quando eu cheguei... meu filho assim... foi o reflexo dessa imposição... (inc) mas aqui no Brasil não tem como mudar, eu observei isso, o povo indígena e o povo... é... negro... é... quis pegar que... os padres religiosos colocassem a imposição de sua cultura... ainda que escondido, eles seguiram preservando a sua cultura... ainda que escondido...
157. P – Tentando preservar...
158. Uba – Tentando preservar... então esse é muito forte...
159. P – Mas vejam bem... tem duas... eu acho que teve dois momentos diferentes... já que você tocou nos negros... Vocês acham que os portugueses tentaram escravizar os índios?
160. Del Carmem – Acho que não...
161. Uba - Sim.. sim...
162. P - E eles escravizaram?
163. AA – Não conseguiram...
164. P – Não conseguiram... Não conseguiram, né? Por quê?... Alguém sabe... poderia comentar isso?
165. Carmem – Eu acredito por eles serem muito independentes... por serem muito livres... (inaud)
166. P – Você já ouviu história sobre isso?... já leram alguma coisa?
167. Carmem - ...eu tô tomando consciência do meu país... tinha... tinha ao chegar os espanhóis... eles foram arrasados e não conseguiram passar de uma determinada região do Chile... porque (inc.) e eles não se submeteram... eles guerrearam é... trezentos anos, até eles conseguirem... assim com muita guerra.. muita mesmo... então eu acredito que não era uma questão singular... em todos os países aconteceram...
168. P – E como é que foi... Suzana...
169. Suzana - (inc.) Mui diferente pra el... aqui... não tem... mudança de atitude... acione... eram escravos... tinham essa mentalidade de escravos... (inc.)
170. Carmem – Acho que ... a população indígena americana... era toda... era toda pacífica...
171. P – Olha o que vocês levantaram... que o índio era um ser livre... e ele estava, como Suzana falou, na sua casa... são duas coisas muito importantes... Uba...
172. Uba – É... para os portugueses... os espanhóis, no caso, a mão... a mão indígena era muito fraca, parecia que ele não tinha a força que o negro demonstrava... ou quando eles... como eles... como eles sabiam que o negro vai fazer o corte de cana em todas as lavouras... eles trazem a mão que já conheciam... a mão do... do africano... então para isso que ele traz o negro... e no caso da... do índio e do negro...seria pra ele mais... fácil trazer o negro... mais forte, mais fornido... muito mais corajoso...
173. P – Mas... como é que é mais fornido?
174. Uba – Nem sei...
175. Alcira – Forte... forte... [...]

Esta seqüência, que começa com a professora fazendo referência ao choque de culturas que representou o processo de colonização no Brasil e na América Latina,

apresenta também os conhecimentos dos alunos acerca dos fatos históricos que marcaram a chegada dos europeus no continente americano. É importante, sobretudo, a visão dos povos originais como seres pacíficos e, ao mesmo, tempo, lutadores e difíceis de serem escravizados, os quais lutaram contra a dominação dos conquistadores. Por outro lado, os negros são apresentados como um povo conformado à servidão, acostumado a ser escravo e também os preferidos pelos colonizadores pela força de trabalho que tinham. No entanto, ambos os povos, índios e negros, são vistos como vítimas da imposição cultural européia, os quais, apesar da violência com que foram enfrentados, mantiveram resistência. No caso dos índios por se negarem a ser escravos, e no caso dos negros por tentarem preservar, mesmo sob a influência e dominação da cultura agressora, a sua cultura ancestral, como destaca Uba. Também na seqüência seguinte, essa visão aparece novamente de modo mais explícito, sobretudo com relação aos índios:

176. [...] P – E vocês? eu quero saber como é que é... como é que foi no Equador?
177. Nancy – Igual...
178. P – Igual também?
179. Nancy – (inc.) os espanhóis tiveram que...
180. P – Espanhóis?
181. Nancy – ...espanhóis foram os primeiros que... que... tiveram que combater muito para submeter a população indígena... e eles... tiveram que trazer escravos...(inc.) tem uma demarcação de escravos no Equador que... eles são escravos que chegaram... acho que era mais fácil... eu acho que o povo preto eles estavam acostumados a ser escravos... (superp) eles já eram escravos dos europeus que chegaram à costa dos países... por isso... era mais fácil...
182. P – E como é que foi no Peru, Alcira?
183. Alcira – Eu queria a... falar do índio num aspecto mais geral...
184. P – Mais geral...
185. Alcira – (inaud.) ...Todos sabemos que em toda América eles defenderam... (inc.) por exemplo em algumas cidades eles não permitiram que os espanhóis chegassem a entrar... e por essa razão que (inc) é conhecida como uma cidade importante... porque os espanhóis, ao contrário de Chile, eles não conseguiram entrar...
186. P – Não conseguiram entrar?...
187. Alcira – Não... não... (inc.) Eu acho que todos os indígenas.. tem um passado comum... (inc.) [...]
188. Uba – É... é... eu quero... é... eu vou... nós temos a costa pacífica e nós temos a costa atlântica é... da costa atlântica ela não tem montanha, né?... então ela foi invadida mais...
189. P - ... mais facilmente...
190. Uba – ...mais facilmente pela costa atlântica... e o povo que vive na costa aí... esse povo guerreiro... os guerreiros... não tem mais... por isso a invasão... É... e quando chegavam pela parte de... da costa pacífica... eles chegam em Cáli, mas aí já tem a montanha, logo logo já começa a montanha... a Cordilheira toda dos Andes... Então isso dificulta a chegada... eles chegam é... mas como... logicamente a subida e descida impede que sus povos sejam disseminados... Agora chegando na parte da Amazônia agora... nos temos

bastante (superp.) tem muitos povos ainda que tem preservado sua identidade... não como antigamente... na terra dos meus pais também tem indígenas...

O modo como os índios são descritos pelos alunos com relação aos encontros com os colonizadores, em outras regiões da América Latina, difere da visão dos índios brasileiros em contato com os portugueses. Aqui, ao contrário, os povos originais foram mais pacíficos e resistiram com menos força à imposição cultural e ao extermínio. Nos depoimentos dos alunos está fortemente marcada, quanto ao conhecimento que têm sobre a história dos seus países, a visão do índio como guerreiro, os quais resistiram bravamente à invasão e à conquista pelos povos europeus. Em alguns momentos, no entanto, não há separações entre os índios brasileiros e os outros povos indígenas americanos, todos se reúnem sob a identidade do “índio” em oposição ao “europeu”. Nesta seqüência, as identidades deslocam-se de seus países de origem, suas regiões etc., para assumirem uma outra posição, a dos povos originais da América Latina, dos quais nos sentimos herdeiros e também orgulhosos pelo modo como exercemos resistência.

Nestas seqüências, a professora tentou incentivar os alunos a exporem os seus conhecimentos históricos a respeito dos seus países e dos movimentos de conquista na América Latina, a partir das reflexões sobre fatos históricos que marcaram a chegada dos portugueses ao Brasil. Assim como nas discussões sobre as características de suas culturas, os alunos mostraram-se bastante interessados, sentindo-se também parte dos acontecimentos relatados. A partir daí, a professora tenta expandir esses conhecimentos além das fronteiras da América Latina:

191. [...] P - Agora deixa eu perguntar um coisa pra vocês... É... a gente teve depoimento do Chile... do Peru... é... do Brasil... da Colômbia... Equador... a gente está discutindo essa questão... parece que a... a... o movimento de... de destruição dos povos originais... de massacre... de extermínio... foi... foi bastante parecido, né? na América Latina... com uma... somente com uma diferença... é... eram povos ocidentais, mas foram povos diferentes... no caso do Brasil, mais fortemente os portugueses...no caso do resto da América Latina... os espanhóis, né? Mas ambos ibéricos... não é isso? Mas me parece que esse movimento foi igual... Eu pergunto a vocês... é... isso aconteceu também na América do Norte, né?... Como os povos originais...

192. Del Carmem – Sim...

193. P – Vocês acham que há... alguma... alguma diferença... do modo como... como... é... é... os europeus, que também foram os europeus, né?... como os europeus, é... invadiram, impuseram a sua cultura na América do Norte... Vocês acham que tem alguma diferença em relação ao que aconteceu na América Latina? Uba...

194. Uba – Assim... eu ia responder o seguinte: o povo que invadiu a... os Estados Unidos foram os ingleses e eles não tinham terra para cultivar e então vieram a cultivar e a produzir

- aqui... eles não quiseram... eles queriam a terra... Então la forma dele se impor foi diferente nesse sentido... (superp.)
195. P – Eles não vieram explorar, tirar ouro, pau-brasil...
196. Carmem – É... (superp) uma maneira bastante diferente... (inc.) que eles... é...eles não quiseram que... que... que eles já vinham com algumas é... doações de terra... o rei que era... que mandava... (inc.) deram as terras pra eles... tanto é que a diferença dos portugueses e espanhóis é que eles não vinham sozinhos, vinham com suas famílias... (inc.)
197. Del Carmem – Eu acho que as pessoas que... chegaram na América Latina... (inc.) latino-américa... para explorar e levar coisas que encontravam... pensando que achariam riquezas e outras coisas... mas na... na Norte América os colonizadores vieram para morar, colonizar lá... para fazer a casa deles... com sentimentos diferentes... [...]
198. P – [...]Ô gente... é... pra gente fechar esse pedaço aqui... (superp)
199. Uba – Ah, mas foi muito bom...
200. Piedad – Muito bom...
201. Alcira – falar da história...
202. P - ...não é bom?... É bom... é bom a gente falar assim das origens históricas... porque é a nossa origem... é origem de todos nós... [...]

A intenção da pergunta era expandir os conhecimentos dos alunos, provocando-os para uma discussão a respeito dos processos de colonização das Américas. São curiosas as opiniões que apresentam sobre os dois processos de conquista, as quais mostram os colonizadores portugueses e espanhóis como exploradores e saqueadores, sobretudo, e os colonizadores ingleses como povos que desejavam a conquista das terras, de um novo mundo para construir suas vidas. Isto parece, a princípio, sugerir duas questões: primeiro denota o desconhecimento dos alunos sobre o processo histórico de conquista e colonização da América do Norte e, segundo mostra uma perspectiva diferente a partir da qual os alunos estão considerando os fatos.

Assim como na América Latina, a colonização na América do Norte, longe de ser pacífica e guiada por “sentimentos mais nobres”, como ressaltam os alunos, foi também marcada pelo choque, pelo extermínio dos povos originais e pela imposição cultural esmagadora. A visão dos alunos, desse modo, parece supor que não possuem conhecimentos suficientes, como têm da colonização da América Latina, para emitir, com mais propriedade, as suas opiniões. Também assumiram a posição de quem “olha de fora”, ou seja, o processo de colonização em questão não os envolve enquanto povo, não os incita à identificação, ao contrário do sentimento que os envolve quando falam dos povos originais latino-americanos. Ou seja, para ao alunos, neste caso, somos o “nós” em oposição a “eles”.

Em determinado momento do debate, a professora tenta fechar a discussão para realizar outra tarefa e é interrompida pela fala dos alunos, que manifestam a sua satisfação pelas discussões e temas abordados. Em muitas outras ocasiões, esse tipo de situação ocorreu, ou seja, ao contrário do que comumente acontece, os alunos pediam para continuar com a discussão, com o debate ou o trabalho que estava sendo realizado. Este fato indica que, quanto mais participativa e receptiva for a turma e quanto mais interessantes e envolventes forem os temas tratados, maior é a possibilidade real de produção de insumos ricos, de novas oportunidades para a produção de conhecimentos na/com a língua-alvo. Nesse sentido, também o material didático pode representar uma importante fonte de experiências e também contribuir, em maior ou menor escala, para a criação de oportunidades de aprendizagem.

Os trechos analisados, destacados da Aula 9, mostram que, em diferentes oportunidades, a abordagem de conteúdos relativos à história do Brasil suscitou a produção de diferentes insumos, incentivando os alunos a falarem, sobretudo, de suas próprias experiências e conhecimentos como sujeitos históricos e culturais bem marcados.

As análises desenvolvidas até aqui tiveram como enfoque principal diferentes aspectos relativos à cultura e culturas(s) em interação, as diferentes configurações identitárias que estavam em jogo, assim como abordaram características do Brasil e dos brasileiros e alguns aspectos relativos à sua história. Neste momento, gostaríamos de introduzir outros trechos de interação, nos quais não somente são exploradas informações e fatos culturais sobre o Brasil e sobre as outras culturas presentes, como também aparecem, mais fortemente, aspectos relacionados ao uso da língua-cultura que está sendo aprendida.

Os primeiros recortes que gostaríamos de analisar e discutir dizem respeito à realização de um conjunto de tarefas do material didático *Aquarela Brasil* e os momentos que se seguiram à sua realização. A nosso interesse é mostrar como as tarefas, as quais, a princípio, não apresentam objetivos rígidos e definidos a serem alcançados, podem promover uma quantidade inesperada de insumos de qualidade em sala de aula, pelo envolvimento e colaboração dos sujeitos participantes da interação. Nestes momentos, além da experiência efetiva de uso comunicativo da língua-cultura-alvo, estava sempre presente, de modo implícito ou explícito, a dimensão cultural que envolve o contato intercultural, seja através dos temas que surgiam, ou pela necessidade de conhecimento, por parte dos

alunos, das implicações culturais que envolvem o uso de uma nova língua em contextos variados.

As tarefas em questão foram as da Lição 1, cujo texto que serviu de gatilho apresentava o histórico dos sobrenomes mais comuns no Brasil⁶. Os alunos leram e discutiram o texto e em seguida realizaram as tarefas, as quais pediam que eles listassem os sobrenomes mais comuns nos seus países de origem, comparassem com os sobrenomes brasileiros, destacassem também nomes próprios comuns aos diferentes países, revelassem seus nomes próprios etc. Como tarefa para casa, a professora pediu que eles tentassem fazer uma pesquisa sobre o histórico dos seus nomes.

As seqüências citadas a seguir foram destacadas da Aula 3, as quais apresentam uma continuidade:

633. [...] P – O que você ia falar?

634. Sérgio - Quando você liga pelo telefone e depois...

635. P – Ah... é importante isso...

636. Sérgio – ... e depois bota é... uma resposta para... eu... e sempre... quando fala... Sê Sérgio...
Sê Sergio...

637. Uba – Seu Sergio! Seu Sergio!

638. Sérgio – Seu Sergio... não fala Sergio... é Seu Sergio... “Oi, seu Sergio!”...

639. P – SEU Sergio! É o seguinte... É o seguinte...

640. Sérgio – O que é isso?

641. P - ... é importante você falar sobre a questão dos tratamentos... por exemplo, pra vocês, quando vocês usam ‘tu’, é próximo... e quando vocês usam ‘usted’, é distante. Pra gente, é o contrário... a gente não usa ‘tu’ e quando a gente usa ‘você’ é que é próximo. Quando não é próximo, a gente usa ‘o senhor’... aqui a gente usa ((escreve no quadro)) ‘o senhor’, ‘a senhora’... ‘a senhora’ e nós falamos ‘seu’... que é correspondente a ‘senhor’. Então, quando alguém fala ‘seu Sergio’, tá querendo dizer: ‘Senhor Sergio’... e quando é mulher... ‘dona Carmem’... Por exemplo... normalmente... uma pessoa... normalmente uma pessoa que não conhece você, ela dificilmente vai chamar logo de ‘você’, tá? Agora se você for jovem, as pessoas normalmente já chamam de ‘você’... mas se você for uma pessoa já adulta, não precisa ser... é.. é... ter setenta anos... ((risos))... mas se você já é uma pessoa adulta, as pessoas normalmente vão dizer ‘a senhora... a senhora quer isto?’, ‘o senhor quer aquilo?’... certo? E as pessoas quando querem chamá-lo falam: ‘Seu Sérgio’... [...] ‘dona Suzana’, ‘seu Sergio’, ‘dona Alcira’, ‘dona Carmem’, ‘dona Waldina’... [...]

A partir da pergunta de Sergio, a qual tem o reforço de Uba, que já reconhece a expressão e completa a fala do aluno, a professora aproveita para chamar a atenção sobre a importância do uso adequado das formas de tratamento em português e sistematiza a questão no quadro. Também há a preocupação dela em estabelecer uma comparação dessas

⁶ Vide ANEXO C. p. 5-6.

formas em português e suas equivalentes em espanhol. Além dos aspectos formais implicados nesses usos, há o fato de que o adequado conhecimento de que formas utilizar, quando e como dependem, em grande parte, dos contextos nos quais estão sendo empregadas. São usos, portanto, que possuem contextos culturais bem marcados.

Em seguida, a professora continua a explicação:

643.[...] P – Dona Waldina, tá? É... é... ‘dona Nan’cy’... não ‘Nancy, certo?... ‘dona Piedade’, ‘dona Janete’, ‘dona Beth’, sempre assim. Agora aqui tem uma coisa curiosa que também tem na Espanha. As pessoas que têm cargos ou posições subalternas... ou seja... na classe social estão abaixo... elas costumam chamar todo mundo de ‘senhor’ e ‘senhora’... é uma questão de classe... Mas mesmo numa empresa, o presidente da empresa é a autoridade máxima... todo mundo chama de ‘senhor’ e ‘senhora’, mas se chega uma mulher idosa, uma senhora, servindo cafezinho, ele vai chamar essa senhora de ‘senhora’... Não por causa da classe dela, mas porque ela é uma pessoa mais velha. Isso é igual na América Latina e na Espanha... falantes de espanhol... as pessoas que são mais velhas são sempre chamadas de ‘senhor’ e ‘senhora’. Mas aqui sempre ‘você’ vai ser sempre igual ao ‘tu’ de vocês... não tem é... é... ‘usted’... não tem essa variação. Ou a gente chama ‘você’, ou ‘o senhor’ e ‘a senhora’, ‘seu’ e ‘dona’, tá? Então é ‘seu Sergio’. Outra coisa que eu queria observar é falar no telefone... porque vocês confundem muito... porque a gente diz assim: “Sergio tá aí?”... “Sergio tá aí?”... quer dizer... “Sergio está aí?”... e não “está lá”. Porque ‘lá’ seria... a pessoa pergunta: “lá aonde?” Porque ‘lá’ pra gente é um lugar que não é próximo, tá distante. Então eu tenho... eu tenho ((escreve no quadro)) ‘aqui’, que é junto de mim... ‘aí’, é junto de você... e ‘lá’ é distante de mim e de você. Então, por exemplo: “seus óculos... eu acho que estão lá na cantina, Janete”... “oh! Janete, veja se seus óculos não estão aí, atrás de você?”... “aqui não está”. Então... ‘aqui’... ‘aqui’ sempre é próximo a mim. Então quando a gente fala por telefone, a gente fala assim: “Ivete tai?”... “Nancy, Ivete tá aí?”... aí você diz: “ah, tá aqui... tá aqui sim... um momento”. Então é ‘tá aí’, certo? “Posso deixar um recado?”... “posso deixar uma mensagem?” [...]

Nesta longa exposição, a professora pega o mote fornecido por Sergio e expande a sua explicação, abordando a questão do uso das formas de tratamento e sua relação com questões sociais e culturais, como as diferenças de classe social, as relações de hierarquia no trabalho e os padrões culturais de tratamento de acordo com a posição social, idade etc. Mostra também que, em muitos aspectos, as culturas latinas se aproximam culturalmente quanto à questão abordada.

No mesmo momento de explicitação, a professora aproveita a situação de comunicação exposta pelo aluno, para chamar a atenção da turma sobre uma questão que comumente confunde os alunos nesse tipo de interação, o uso de palavras reduzidas como *tá*, *tô* e os advérbios de lugar como *aí*, *aqui*, *lá* etc., assim como os modos adequados de

expressão nessas situações. Como exemplo, faz perguntas à aluna Janete que havia perdido os seus óculos naquela manhã, movimentando toda a turma para procurá-los.

A partir da explicação da professora, outras questões surgiram:

644. [...] Beth – Mas essa palavra ‘tá’ está mal?
645. P – Não, porque na fala a gente usa o ‘tá’. A mesma coisa é... é... “isso aí tá... isso aí tá bom?”... “tá”.
646. Beth – Então posso usar o ‘tá’?
647. P – Pode... pode...
648. Beth – Ahhhh...
649. P - Você fala... tanto faz falar ‘está’ quanto ‘tá’. Só que ‘tá’ você só usa na fala. Quer ver uma coisa... a gente fala assim... eu falei hoje: “vumbora gente”... eu falei: “VUMBora gente”. ‘Vumbora’ é ‘vamos embora’... mas a gente fala “vumbora... vumbora... vumbora...”... “Oh, gente... vumbora que tá tarde”.
650. Sérgio – Reduz, reduz...
651. P – Reduz porque a fala ela é econômica. A gente fala: ‘tá’.. “você tá bem... você tá bem?”... “tô... tô”... “Você tá bem”... “tô, e você?”. Yaneth. ((risos))
652. Yaneth – Tô!
653. P – Tô.
654. Alcira – É... se fala ‘obrigado’ ou ‘brigado’? Porque... (superp.)... mas as pessoas aqui falam ‘brigado’.
655. P – É.
656. Alcira – E minhas amigas falam para mim que é “obrigada”. Qual é a palavra correta?
657. P – A palavra é ‘obrigado’ e ‘obrigada’... mas na fala, assim como ‘tá’, ‘tô’... a gente fala ‘brigado’. Não é errado... olha... não é errado... mas é... é uma coisa que a gente só fala na linguagem oral... a gente não escreve isso. Mas todo mundo fala “brigada”... ou até “brigadão, viu?”...
658. Uba – Brigadão... é...
659. P - ...eu mesmo... (superp.)... eu falo: “oh, gente brigadão, brigadão aí”. Porque é assim ‘MUIto obrigado’, tá? Você pode falar... às vezes, a gente fala enfaticamente: “Poxa, MUIIIto obrigado”, tá? “Brigadão”. Agora... na fala a gente usa essas coisas... ‘brigado’... ‘brigado’... ‘brigado’. “Licença... cença aqui gente... cença aqui gente... gente, cença aqui... deixa eu falar agora”, tá? Que a gente diminui... ((risos)) (superp.).
660. Piedad – A gente... (inc.)... o para, o pra.
661. P – A mesma coisa... a mesma coisa. ‘Para’, você vai usar sempre na escrita... e você pode falar também ‘para mim’, mas normalmente, na escrita... ou... na fala... como ela é mais econômica... a gente fala ‘pra mim’. “Você trás pra mim?”... “olha, vocês vão trazer pra mim, na sexta-feira, uma receita de cada um, vocês vão trazer pra mim, tá bom?... ((entra na sala uma visita)) Iara, visita de Iara. Iara tá trazendo pra gente... ah... é pra Carmem só... pra gente não tem não?... (...) Viu gente, então ‘pra’ é a mesma coisa de... de ‘brigado’... é a mesma coisa de ‘tô’... ‘tá’... [...]

Nesta seqüência, a pergunta de Beth expõe uma preocupação comum dos alunos, que diz respeito aos contextos de uso de formas reduzidas normalmente freqüentes nas situações de comunicação oral. Esta questão é importante porque revela que os diferentes usos dessas formas depende dos graus de formalidade da situação comunicativa,

assim como do tipo de modalidade discursiva, se oral ou escrita. A professora, desse modo, confirma a possibilidade de uso de expressões como *tá*, *tô* e outras formas reduzidas comuns na fala como *brigada/brigado*, *cença de licença*, *pra* etc., a partir das contribuições dos alunos. Ela também mostra que essas formas são típicas do uso oral informal e, portanto, não são formas usadas na escrita que é, por natureza, mais formal.

Na mesma situação de interação, a professora aproveita a entrada na sala de aula da secretária que traz um documento para um dos alunos para pôr em prática o uso das expressões que eram o foco da discussão: “[...] Iara *tá* trazendo *pra* gente... ah... é *pra* Carmem só...*pra* a gente não tem não? [...]”.

A próxima seqüência, que aborda ainda o uso dessas formas reduzidas, coloca uma outra questão importante, a qual foi introduzida por uma das alunas:

666. [...] Beth – Aqui o povo falando... ‘tá’... ‘tô’... não demonstra o grado de cultura que ele tem... (inc.)?

667. P – Como é que é?

668. Beth – O grado de cultura que tem... o grado de estudo...

669. P – Não. Oh... ((escreve no quadro)) grado é grau... GRAU.

670. AA – Grau... grau.

671. P – Não... não... sabe por que não? Porque se alguém falar... chegar aqui na sala e falar: ‘A gente vamos’... isso demonstra o grau de cultura... que quem usa ‘a gente vamos’ e não a ‘gente vai’... demonstra que ele não tem cultura. Quando ele fala ‘as pessoa foi’, também demonstra o grau de cultura... mas quando ele diz: ‘tô’, ‘tá’, ‘pra’, ‘brigado’... não... porque essa é uma característica da fala de qualquer pessoa... seja ela culta... ou seja ela inculta, no sentido de não ter estudo... certo? Porque é uma marca da oralidade. Então... a oralidade tem uma série de características que diferem... né?...da escrita e da linguagem formal... assim... assim como tem no espanhol... é igual.

672. Beth – É igual... (inc.) [...]

A pergunta de Beth abre uma outra frente de discussão, porque revela uma preocupação dos alunos a respeito dos usos da língua que revelam a posição social do falante ou seu grau de formação escolar, tal como ocorre em qualquer comunidade de fala de uma língua-cultura. A professora, inicialmente, aproveita a fala da aluna para corrigir o vocabulário e destacar o equivalente da palavra *grado* em português, a qual escreve no quadro para que os alunos anotem. Em seguida, reforça as explicações anteriores mostrando que o uso das formas reduzidas é uma marca da oralidade, utilizada por falantes de diferentes níveis de formação escolar, em situações de interação oral. Também chama a atenção dos alunos para o fato de que essas características da linguagem oral em situações

informais estão presentes em qualquer língua, como no espanhol. Em seguida, os alunos continuam perguntando:

674. [...] P – Nancy que tinha uma pergunta...
675. Nancy – É... a expresión ‘vamos embora’ é... só se utiliza quando a gente vai embora... (superp.)... você... você utiliza ‘embora’, pero não ‘vamos embora’... é...
676. P – Ah sim! ‘Embora’, ‘embora’ sozinha... a palavra... ((escreve no quadro)) ‘embora’ é uma conjunção que liga orações, por exemplo: ‘embora... embora eu esteja com frio... embora eu esteja com frio, eu vou continuar aqui’...
677. Uba – Ainda que...
678. P - ...‘ainda que’... ‘ainda que’... (superp)
679. Nancy – Aunque...
680. P – Tem vários sinônimos... ‘aunque’... ‘ainda que’... só que ‘aunque’ a gente não tem em português... e ‘ainda que’ tem... então... aqui é uma conjunção. Agora... a expressão ‘vamos embora’, na verdade é... ‘vamos em boa hora’... ((escreve no quadro))
681. AA – Ahhhhhh..... (superp.)
682. P - Isto aqui... ‘em boa hora’...
683. Del Carmem – Que quer dizer ‘boa’?
684. P - Boa? (superp).
685. Uba – (superp.) Que que é boa!?
686. AA – (superp.) Boa!? Boa!? ((risos))
687. Del Carmem - Ahhh... ((risos))
688. P - ...então... ‘vamos em boa hora’, quer dizer... está no momento da gente sair. Aí a gente vai falando em ‘boa hora’, ‘emboara’, ‘embora’... certo? Então... ‘vamos embora’... esta é uma expressão, tá? ((escreve no quadro)) E esse ‘embora’ aqui... que liga... é conjunção... é ‘ainda que’... que é uma conjunção. Nós vamos fazer exercícios com isso... tá?...mais coisas... [...]

A partir de uma expressão utilizada pela professora anteriormente, “vamos embora” e “vumbora”, que seria uma expressão informal presente na sua fala, Nancy reconhece outro uso da palavra *embora* e expõe a sua dúvida. A professora faz anotações no quadro, dá exemplos do uso da conjunção *embora* e tem como reforço a participação de outra aluna, Uba, que dá outra conjunção com o mesmo sentido em português: *ainda que*. Nancy, após a explicação, reconhece a forma em espanhol, *aunque*. A professora esclarece que essa não é uma conjunção em língua portuguesa e, em seguida, explica o significado da expressão “vamos embora”, para depois informar que vai abordar o assunto mais adiante e também fazer exercícios com alunos.

O clima de cooperação e participação dos alunos, nestas situações de interação, é sempre muito positivo, os quais comumente brincam uns com os outros, a exemplo da gozação que fazem com Del Carmem por perguntar o que significa a palavra *boa*. Em

seguida, a professora tenta ouvir Sergio, que levanta outra dúvida que desencadeou uma série de interferências e contribuições da turma:

692. [...] P – [...] Vamos lá, Sergio.
 693. Sérgio – Existe outra expressão que... se utiliza muito... é... se numa loja... num supermercado... (superp.)
 694. P – Olha, gente... ele tá falando de outra expressão!
 695. Sérgio – ...e... a pessoa que atende... “Pois não?”
 696. AA – Ahhh... sim...!
 697. P – ‘Pronto?’... ‘Pois não?’... é o mesmo... é o mesmo que ‘pronto?’... ‘posso atendê-lo?’...
 698. Sérgio – ‘Pronto?’...
 699. Del Carmem - ‘Alô?’... ‘alô?’...
 700. P - ‘Pois não?’... por exemplo... ‘alô, pois não?’... ‘pois não’ é... é.. ‘pois não’ quer dizer... deveria ser, pela lógica, ‘pois sim’, né? Deveria ser ‘pois sim’... mas é ‘pois não’... quer dizer, isso significa... é... ‘posso atendê-lo’... ‘estou pronto para atendê-lo’.
 701. Sérgio – ‘Diga’.. ‘diga’...
 702. P – É... ‘diga!’... só que ‘diga’ é mais grosseiro, né?
 703. AA – (superp.) É...! É...!
 704. P - Agora... entre amigos... entre amigos... eu posso dizer: ‘diga aí?’... ‘diga aí, Carmem, como é que tão as coisas?’...
 705. Sérgio – Eu... eu interpreto ‘pois não?’ como... como ‘diga’...
 706. P – Ah! É, sim... sim... sim... ‘diga’, é. “O quê... o que você precisa?” Mas só que é uma forma... é uma forma fixa que é... é polida... é educada... é uma forma educada de dizer: “diga o quê o senhor quer?”... então... “pois não?”... “posso atendê-lo?”. É a mesma coisa... óh... é assim... ((escreve no quadro))
 707. Sérgio – ‘Pois não... pois não..’...
 708. P – É assim... ((escreve no quadro))... ‘pois não?’... é o mesmo que... ‘posso atendê-lo?’...e mais... e menos formal ainda: ‘posso te atender?’
 709. Del Carmem – Isto se pronuncia t[i]?
 710. P – É... a gente não usa o ‘tu’... mas usa o ‘te... ‘vou te falar!’... ((risos)) ...vai da linguagem... da linguagem oral... “Te amo, meu amor” ((risos))... a gente fala: “ah, eu te adoro!”... “ah, eu te adoro, te amo”. Ele diz assim: “posso te dizer?”... “olha, vou te dizer uma coisa”... [...]

Esse trecho, em particular, destaca uma variedade de aspectos que reforçam a dimensão cultural que envolve o uso da linguagem . Além das questões levantadas quanto a formas de tratamento, usos da linguagem para interação oral e encontro com pessoas desconhecidas, em diferentes contextos, a dúvida de Sergio inclui outro tipo de expressão muito comum na fala e em situações mais formais ou que exigem uma certa polidez do interlocutor, como a expressão “pois, não?”.

As dúvidas dos alunos nesse tipo de estrutura, os quais reforçam a pergunta de Sergio, sempre recaem no uso das partículas de negação, como *não* e *nem*, por exemplo, que no caso da expressão colocada em destaque, ao invés de negar, afirma, ou seja, é uma

expressão de polidez que significa um retorno afirmativo à pergunta ou solicitação do interlocutor. A professora ressalta que *pois não* é uma expressão de polidez, a qual, em outros contextos menos formais, como em situações de comunicação com pessoas próximas, pode ser substituída por outras, como a que foi sugerida por Sérgio, que disse interpretar o significado de *pois, não?* como *diga?*. No entanto a professora explica que esta última expressão é mais grosseira e inadequada para o uso em situações mais formais ou com pessoas desconhecidas, fato que é confirmado enfaticamente pelos outros alunos no turno 703. Além disso, ainda na mesma seqüência, temos a pergunta de Carmem sobre o uso de *te*, muito comum na linguagem oral, e a sua pronúncia adequada [ti]. A professora brinca e utiliza exemplos exagerados, bem tipicamente brasileiros e, especialmente, característico da sua abordagem de ensinar, para exemplificar este último uso.

Sobretudo com relação aos aspectos abordados neste último recorte, foi importante para os alunos perceberem que o desenvolvimento da competência comunicativa na nova língua-cultura não depende, exclusivamente, do conhecimento formal da língua, mas, sobretudo, em saber adequar esse conhecimento ao contexto cultural de comunicação.

Os recortes seguintes, ainda seqüências da mesma aula, continuam a mostrar novos insumos e oportunidades de aprendizagem fornecidas pelos próprios alunos e pela professora. Neste trecho a seguir, por exemplo, a partir de uma palavra utilizada pela aluna, a professora faz a correção e aproveita para expor as dificuldades da proximidade entre as línguas em contato:

711. [...] Alcira – Ontem eu... contestei... contestei uma ligação...

712. P – Você o quê? Contestou? Nossa!

713. Alcira – Contestei... Atendi! Atendi! ((risos))

714. P – Ah!... muito importante... ah... Olha só... essa... essa é uma dupla de falsos amigos... por quê? Porque em espanhol significa uma coisa e em português, outra. Então... a palavra ‘contestar’... em espanhol, significa simplesmente ‘responder’. Em português... significa responder, brigando... significa que você está contra a pessoa que faz... (superp.)

715. Uba – Ah... por isso que meu filho fica bravo comigo: “por que você está me contestando?”

716. P – Exatamente...

717. Uba – Porque ele não está brigando!

718. P – É... porque se você fala: “por que você está me contestando?”... a pessoa vai dizer: “mas eu não falei nada!”

719. Uba – “Mas eu não falei nada!”. É isso que meu filho fala: “mas eu não falei nada, mãe!” ((risos))

720. P – “Eu não falei nada! O que foi que eu disse?” Porque contestar é assim... “eu não tô concordando com o que você está falando, então eu vou lhe contestar”. “Eu não... eu não concordo com o que você tá falando...” Então... quando você contesta, você está indo contra a pessoa... Então... quando você diz que seu filho contesta você... ele vai dizer: “Mas o que foi que eu fiz, mãe?”
721. Uba – É... é assim!
722. Suzana – Então não é contestar?
723. P – Não... é... é responder.
724. Sérgio – Responder.
725. P – Tá? ‘Contestar’ é um outro significado. Então... “quando eu respondi ao telefone”... continue...[...]

Neste trecho, a professora brinca e tenta, através da ênfase que dá à fala de Alcira, fazê-la despertar para o significado em português da palavra *contestar*. A estratégia, comum em diferentes situações de correção realizadas pela professora, como veremos durante a análise, surte o efeito desejado. A aluna, logo após repetir a palavra, emenda com a forma equivalente em português: “Atendi! Atendi!”. Em seguida, a professora toma o turno e aproveita para mostrar que a palavra em questão faz parte do conjunto de vocábulos, o qual destaca como “falsos amigos”, como são denominados, os quais constituem fontes constantes de ruídos na comunicação entre falantes de português e espanhol.

A situação apresenta o reforço de Uba, que embora já estivesse morando no Brasil há muito tempo, compreendeu que em muitas situações utilizava o termo inadequadamente. Suzana e Sergio também se manifestam nesse sentido, mostrando que desconheciam o sentido atribuído, em português, à palavra *contestar*. Em sua última fala, a professora devolve o turno a Alcira:

726. [...] Alcira – A... é... a pessoa que tava lá... é... digamos... pra falar com minha irmã... eu respondi: “um momentinho”. Ele contestou para mim... é...
727. P – Ele... respondeu...
728. Alcira – ...ele respondeu para mim: “pois não.”... então eu fiquei um pouco confusa... ((risos))
729. P – Ah... porque você pediu... você falou: “um momentinho”... às vezes a gente fala assim: “um momentinho, tá?”. Aí a gente fala: “um momentinho, tá?”... significa: “um momentinho, tá bom?” Então... “um momentinho, tá?”... aí a pessoa: “pois não!” porque...
730. Alcira – Ah... isso só...
731. Uba – Só isso? Ela concorda?
732. P – É, ela está concordando... você disse: “um momentinho, tá?... tá bom?” Aí o cara faz: “pois não!”... quer dizer: “Eu estou aguardando”.
733. Del Carmem – Está aguardando...

734. Alcira - Também é uma resposta de concordância.
 735. P – Ah, sim!... de concordância: “pois não!”... Ah, eu posso... eu posso.. às vezes... a gente fala assim: “eu posso deixar minha bolsa aqui?”... “pois não!”... “pois não!”... é o mesmo que dizer: “claro! pode.”... “pois não!”.[...]

Aqui Alcira retoma o uso de *pois não*, relatando uma situação na qual a expressão apresenta outro sentido, o de concordância ou aceitação e não só de predisposição para realizar algo ou atender a um pedido do interlocutor. A seqüência tem também a participação de Uba e Del Carmem, que reforçam o esclarecimento da professora. É importante destacar que Uba, com relação a Del Carmem e Alcira, teria a vantagem de estar no Brasil há muitos anos e, portanto, conhecer melhor esses implícitos nos usos da língua. No entanto, esta vantagem se neutraliza quanto ao conhecimento do aspecto abordado, visto que é surpreendida, tanto quanto as outras, pelo sentido contextual da expressão.

Logo a seguir, a própria Uba introduz mais uma questão importante para os alunos, o uso bem marcado no português brasileiro dos advérbios e expressões de negação, na maioria das vezes de forma redundante, e também as implicações culturais do uso dessas expressões em contextos determinados. A questão também incita a participação de outros alunos e o surgimento de novas questões:

736. [...] Uba – Tem algumas coisas que eu vi no começo no Brasil... que as... as pessoas parecem que concordam não concordando... ((risos)) Tem algumas coi... formas de falar no português... que ele tá dizendo ‘sim’... mas dizendo ‘não’. Pra mim é mais difícil de entender e também... (inc.)... eu agora não tenho mais isso... (inc.)
 737. Nancy – O meu esposo passou por isso... ele... quando ele chegou acá... ele foi convidado... (superp.)
 738. P- Aqui?
 739. Nancy – Ah, aqui... ele foi convidado... para uma... para um chu... chu...
 740. P – Churrasco...
 741. Nancy - ...churrasco... então eles passavam as carnes... e ele falava brigado... mas depois... ele mandou... alguém passar... ele... ele... ele não sabia porque não... não podia... (superp.)
 742. P – Ah, porque ele falou ‘obrigado’ antes de ser servido.
 743. Nancy – No... assim... (superp.)
 744. P – Por exemplo, eu venho com a carne...
 745. Nancy – ...é... e ele falava... brigado... então... (superp.)
 746. P – ...é o mesmo que dizer “não quero.” (superp.) ((risos))
 747. AA – (superp.) ((todos falam ao mesmo tempo))
 748. P - Olha... porque você agradece... você agradece...
 749. Sergio – Antes?
 750. P - ...não... não... você tem que agradecer DEPOIS da ação feita.

751. Sergio – No caso dela?
 752. P - No caso dele... ele agradeceu antes. Então... quando você diz... a pessoa vem servir: “quer cerveja?”... aí você fala: “brigado”... aí ele entendeu...
 753. Uba – ‘Não, não quero’.
 754. P - ...ele entendeu... ‘ele não quer’. (superp)... “quer carne?”... “ah, sim!”
 755. Nancy – Oh... sim?!
 756. P - Você pode dizer... você pode até dizer... ‘sim, obrigado’... aí tudo bem... você tem que dizer ‘sim’. Se você fala só ‘obrigado’...
 757. Nancy – Sim! Sim!... (superp.) ((risos)) [...]

A constatação exposta por Uba de que o brasileiro parece que “concorda não concordando” e “dizendo ‘sim’... mas dizendo ‘não’...” expõe uma situação comum que representa uma fonte de dúvidas para os alunos, a qual mexeu com toda a turma. Essas expressões, além de serem marcantes em diferentes situações de interação oral em português, costumam ser redundantes e repetitivas com o objetivo de enfatizar a negação.

O outro aspecto suscitado por Nancy mostra que, em diferentes situações, tanto as expressões diretas de negação como um simples “obrigado” podem significar uma afirmação ou uma negação, a depender do contexto no qual se dá a comunicação. Um contato entre línguas-culturas, desse modo, pode apresentar dificuldades de interação e até de sociabilização se os implícitos culturais não são compreendidos, como foi o caso do marido da aluna que, provavelmente, ficou um longo tempo sem ser servido porque não compreendia o que deveria dizer no decorrer da comunicação. No caso exposto pela aluna, diferentes interpretações podem ter lugar. Acreditamos que o entendimento de recusa atribuído à resposta “obrigado” é porque não é comum para nós, brasileiros, manifestar concordância ou recusa utilizando uma expressão de agradecimento sem que esta seja acompanhada de um gestual específico, como as mãos espalmadas e levantadas para dizer “não”, ou um aceno de cabeça como aceitação ou negação. Um simples “obrigado”, em diferentes contextos culturais, pode significar, desse modo, diferentes coisas. Nesse sentido, o esclarecimento da professora poderia ter incluído outros tipos de reforços para a mesma situação, como a importância das expressões não-verbais em diferentes contextos de uso comunicativo da língua.

A partir da situação exposta por Nancy, a professora corrige a pronúncia de Suzana e complementa a sua explicação, destacando ainda outros aspectos que envolvem as expressões de negação em português:

760. Suzana – Sin... sin...
761. P – Si[m]... si[m]... não é si[n], é si[m]. Você fala assim: “sim, obrigado”... aí ele sabe que você tá sendo educado, mas você quer. Mas se você fala só ‘obrigado’, é porque você... ((risos)) Aí... outra situação... você pode dizer assim: “Ah, sim! sim”... aí ele serve... e você: “obrigado”... depois, pelo serviço. É porque quando você diz ‘obrigado’ é o mesmo que dizer... quando você diz antes... sozinho.. é o mesmo que dizer: ‘não, obrigado’. Certo? Agora... outra coisa que confunde... brasileiro usa muito NÃO... dupla negativa. Por exemplo: “Você vai ao cinema?”... “Eu não vou, não” (superp.) “Eu não vou, não”... “olha, eu nunca vou ao cinema não”... olha só... ((escreve no quadro)) ‘nunca – vou – ao – cinema – não’.
762. Del Carmem – É também na escrita ou só na fala?
763. P – Só na fala... na escrita isso é redundância, é repetição... na escrita não se usa. Na escrita você usa: ‘Eu não vou’, acabou.
764. Del Carmem – “Eu não vou”, acabou.
765. P – É... acabou. Aí a gente diz ‘eu não vou não’... ‘eu não posso não’...
766. Uba – “Eu não quero não!”
767. P – ‘Eu não quero não!’. Ah! e mais.. foi bom você falar isso... que a gente diz assim: ‘quero não’... ‘quero não’... “Você quer isso?”... “Quero não”... “Você vai?”... “Vou não”... “Posso não”. “Você pode fazer isso?”... “Posso não.”... quer dizer... já tá implícito aí: ‘eu – não – posso – não’.
768. Uba – Eu não quero não!
769. P – ‘Eu não quero não’. Quando você quer ser bem enfática, aí você diz: “eu não quero não!”... “eu não quero não!”... quer dizer... “não quero de jeito nenhum”...
770. Beth – Você pode falar “não vou”?
771. P – Claro! Claro!
772. Beth – “Posso não” ou “não posso”...
773. P – É... “posso não” ou “não posso”... ou “não posso, não”...
774. Del Carmem – “Não posso, não”... sim...
775. P – Você pode falar... agora... brasileiro costuma ser muito...
776. Del Carmem – Enfático.
777. P – Enfático e repetitivo. Certo? Qualquer dúvida mais... aí a gente... qualquer coisa que vocês tenham dúvida... vocês trazem pra gente é... trabalhar, tá bom? Agora deixa eu dar uma coisinha a vocês... que é a segunda parte da questão dos ditongos... [...]

Nesta última seqüência, a professora aproveita a continuação da explicação dada aos alunos sobre os aspectos revelados por Nancy para esclarecer outro item característico da comunicação oral em português: a repetição dos advérbios e outras partículas de negação. Além de exemplificar o seu uso, o qual os alunos já reconhecem como comum nas falas dos brasileiros, a professora parte das dúvidas e interferências das alunas Del Carmem, Uba e Beth para explicar que é um modo de expressão típico da fala, que usamos para dar ênfase, reforçar a negação; também lembra aos alunos a possibilidade de omissão do sujeito da frase, dando lugar a variantes do tipo: “não vou” e “vou não” de “Eu não vou não”.

Neste ponto da aula, a professora abre para a turma a possibilidade de trazerem dúvidas para que sejam trabalhadas em sala de aula. No entanto, ela corta o fluxo da interação e a possibilidade de interferência dos alunos e os chama para a realização de outro tipo de atividade, o trabalho com os ditongos. A chamada para um tipo de atividade mais voltada para questões formais parece interromper uma seqüência de experiências de uso da língua na qual os alunos expunham, dentro das situações fornecidas pela própria interação, suas dúvidas e dificuldades quanto a diferentes aspectos culturais que envolvem a aprendizagem de uma nova língua-cultura.

O que desejamos mostrar através destas seqüências de uma mesma aula é a possibilidade de expansão e de enriquecimento de conteúdos que podem ser proporcionados quando temos como apoio um material aberto, organizado como fonte. A atividade gatilho, que foi a leitura do texto inicial, além de ter sido o mote para a posterior realização das tarefas, introduziu um tema que possibilitou aos alunos, ainda durante a produção das tarefas, conhecerem os nomes e sobrenomes típicos brasileiros e de seus países ali representados; conhecerem os seus próprios nomes e sua origem histórica e cultural; identificarem as diferenças de significados de palavras em português com relação ao espanhol, como *nome*, *sobrenome* e *apelido*; conhecerem peculiaridades culturais dos modos do brasileiro escolherem os nomes de seus filhos, como os nomes mesclados, nomes de artistas, nomes de santos e símbolos religiosos, influências de movimentos políticos e culturais, influências de geração; entre outras questões abordadas⁷.

A partir desse insumo inicial, os alunos foram acrescentando dúvidas, sugerindo questões, introduzindo observações que desencadearam novos insumos e, conseqüentemente, a possibilidade de construção de novos conhecimentos na/com a nova língua-cultura. Esses novos sentidos, produzidos em conjunto a partir das situações de interação em sala de aula, abrem mais facilmente as portas para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aluno e das subcompetências a ela relacionadas.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é que, embora o período de interação apresentado não tivesse mais do que trinta minutos de duração, todos os alunos, em diferentes momentos, participaram e contribuíram na produção de insumos juntamente com o professor. No entanto, é importante que ressaltemos que, nesse tipo de abordagem mais

⁷ Vide ANEXO A, onde apresentamos a transcrição do trecho da aula na qual a referida tarefa é realizada.

flexível, cujos materiais não são rígidos e possibilitam essa expansão de conteúdos, a participação do professor é fundamental. Não só ele deve estar disposto a dar lugar ao inesperado, como também deve estar atento para aproveitar os insumos fornecidos pelos alunos de modo que, a partir daí, possam ser construídos novos conhecimentos no uso da língua-cultura-alvo.

Além dos diferentes conteúdos e temas abordados a partir das oportunidades fornecidas pelo material didático, outras experiências e conteúdos dependiam mais diretamente dos próprios insumos construídos em sala de aula. No caso da sistematização formal, por exemplo, conforme já discutimos mais diretamente no capítulo anterior, quando descrevemos as diferentes etapas de organização das experiências de ensinar e aprender de acordo com a *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN), ela não estava presente de modo explícito no material didático ou no planejamento do professor, sem que os próprios contextos fornecessem os insumos para a sua explicitação direta.

Conforme veremos nas seqüências a seguir, esse tipo de sistematização surgiu a partir de duas situações. A primeira, quando os alunos manifestavam dúvidas ou faziam perguntas diretas sobre questões formais, de vocabulário, uso de expressões etc. e o professor as respondia, sistematizando, dando exemplos e fazendo comparações com o espanhol. Nas seqüências destacadas a seguir, mostramos algumas dessas experiências:

(Aula 3)

189. [...] P – Ah... é muito curioso isso... agora uma observação. Ela falou uma palavra aí ‘cavaleiro’, em português tem duas... em espanhol... uma é cavaLEIro, tá? E a outra é ca-va-LHEI-ro...((escreve no quadro)) Qual a diferença dessas duas, vocês sabem?
190. Carmem – É... a primeira seria aquele que anda de cavalo.
191. P – Cavaleiro seria o que anda.. olha a raiz: ‘caval-o’... ((escreve no quadro)) seria quem anda de cavalo, a cavalo. Então, por exemplo, “Os cavaleiros da Távola Redonda”... tá? E esse aqui... cavaLHEIro?...
192. Del Carmem – Esse aí desapareceu... (superp.) ((risos))
193. P - (superp.)...é aquele homem que é gentil, educado, que desce do carro, abre a porta para a mulher...
194. Uba – Em extinção!
195. AA – (superp.) ((risos))
196. Piedad – É um homem difícil... (superp.)
197. P – É um homem muito gentil que não existe mais... ((risos))
198. Carmem – Agora ele é acusado de ‘boiola’... ((risos))
199. P – É... Hoje se o homem é muito gentil, dizem logo que ele é boiola...((risos)) [...]

Nesta seqüência, a partir da fala de uma aluna, a professora aproveita para introduzir um outro vocábulo, parônimo, chamando a atenção não só para a diferença de significação, mas também para a alternância de dois fonemas que comumente constituem fontes de dificuldades na pronúncia para o falante de espanhol: [l] e [ʎ]. A turma, em resposta à pergunta sobre o significado do segundo termo, brinca com o sentido cultural da palavra, ao invés de apresentarem o seu significado literal.

Ainda fazem referência a um estereótipo muito comum no imaginário cultural brasileiro, o de que o homem que é gentil, delicado é visto como “afeminado”, para o qual Carmem sugere o termo *boiolo*, que é confirmado pela professora. Isto mostra que os momentos de sistematização formal, de expansão de vocabulário, de exercícios de rotinização não excluem ou minimizam a importância da cultura como dimensão fundamental da aprendizagem, a qual está presente em todo o desenvolvimento do processo.

Na segunda seqüência, a professora, em resposta à fala de Sergio e à sua dificuldade de pronúncia da oposição vocálica [o] e [ɔ], explica que essa oposição em português, em alguns contextos, é distintiva, e que os falantes de espanhol encontram muita dificuldade em distingui-la:

(Aula 3)

418. [...] Sergio – Jenni... Jenni? (refere-se a Alcira, chamando-a pelo apelido)

419. Alcira – Jenni... (superp.)

420. Sergio - ... fala... fala que sua avó... e...

421. Alcira – Bisavô...

422. Sergio – Bisavô...tinha cento vinte cinco filhos... será que sua... que sua avô...

423. AA – Seu?... sua?... seu?... (superposição de vozes)

424. P – É um homem ou uma mulher? (superp.)

425. Sergio – É mulher!... é mulher! (superp.) Sua!... sua avó!...

426. Suzana – Vivió quanto?

427. P – Gente, um dos grandes problemas do falante de espanhol é essa diferença entre vogal fechada e vogal aberta... assim como acontece com o ‘E’... (escreve no quadro) [e], [ɛ]. Isso aqui eu tô fazendo assim porque é representação fonética, tá? Mas isso aqui é [o], isso aqui é [ɔ], isso aqui é [e] e esse aqui é [ɛ]. Então... no espanhol não há essa distinção entre [e] e [ɛ]. É... pelo menos distintiva... por quê? Porque vocês têm esse som [ɛ] em outras circunstâncias... mas não fazendo oposição com [e]... é o caso do português. Por exemplo, quando vocês fazem... falam av[o] / av[ɔ], a gente não sabe se é o homem ou a mulher, por quê? A-VÔ... fechado, avÔ... é o homem, a-VÓ é a mulher... então, eu digo: “Meu av[o]” e ‘Minha...

428. AA – Av[ɔ]...

429. P – Av[o]... av[ɔ]’... eu digo ‘seu avô’, que foi o que o Sergio quis dizer... e ‘sua avó’, tá?
Então... ‘meu avô’... diga aí Suzana, ‘meu avô’...
430. Suzana – Meu avô...
431. P – Exato! AVÔ.
432. Suzana – Minha avó...
433. P – Aêêê... Vamos lá Uba.
434. Uba - Meu avô... meu avô?
435. P – Avô.
436. Uba - Meu avó... meu avó...?
437. P – Oh... assim... faça assim ôôôô... ((repetindo))
438. AA – ôôôô... ((várias vezes))
439. P – Agora... óóóó...
440. AA – óóóó... ((várias vezes))
441. P – Agora aqui... agora vamos alternar: ôôôô... óóóó...
442. AA – ôôôô...óóóó... ((várias vezes))
443. Carmem – É mais fácil assim!
444. P – É... faz assim ôôôô...óóóó...
445. AA – ôôôô...óóóó... ((várias vezes))
446. P – Quando a gente faz assim... que a gente tá com pena de alguém... a gente faz óóóóóó...
447. AA – óóóóóó... ((risos))
448. P – Aberto... a gente não fala assim... por exemplo, em português, a gente fala assim “Ôh, não faça isso!”... mas fala assim quando tá com pena: “Ôhhh”... não é? óóó... esse é o aberto. Então... ôôôô... e óóóó...
449. AA - ...ôôôô... e óóóó... [...]
450. P – Ai... (.) Certo? Então quando vocês tiverem na dúvida de qualquer palavra que tenha essa diferença, vocês fazem assim essa alternância: ô / ó... ô / ó... ô / ó... ô / ó...
451. AA – ô / ó... ô / ó... ô / ó... ô / ó...
452. P – As pessoas vão achar que vocês são malucos, mas não tem problema... (risos) você vai no ônibus assim: ô / ó... ô / ó... ((risos)) [...]

Além da percepção da professora, os próprios colegas manifestam dúvidas quanto à intenção do aluno e repetem as perguntas, ao mesmo tempo: “seu?”, “sua?”. A partir desse momento inicial de interação, a professora interrompe o que estavam conversando e explica a distinção entre os fonemas vocálicos abertos e fechados, exemplificando e depois convidando-os a realizarem a pronúncia correta. A cada participação, o aluno é monitorado pela professora, que corrige a sua pronúncia e também o incentiva a alcançar o objetivo.

Nesta seqüência também podemos perceber que o clima de descontração e de brincadeira que marcou a abordagem do tema, assim como o uso de expressões que denotam afetividade, os quais contribuem para uma maior integração entre todos e para criar um clima de conforto, acolhimento e incentivo para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesta turma, em especial, os aspectos afetivo e lúdico exerceram um papel importante para a interação cultural positiva.

Em outro trecho, a partir de uma pergunta de Uba, a professora trabalha também com as distinções entre dois outros fonemas problemáticos para o falante de espanhol: [s] e [z]. Além das observações e exemplos sobre a pronúncia, há também a importante questão da grafia, ou seja, da representação gráfica desses sons na escrita. Sobretudo esse aspecto, envolve também os outros alunos, que participam ativamente com perguntas, complementações, exemplos etc.:

(Aula 6)

141. [...] Uba – Você já vai começar? já tem uma coisa que você escreveu ‘s’, que você disse... (inc.) esse som, por que que não colocou duas vezes?
142. P – Porque... porque não é pi[s]ar, é pi[z]ar... e um ‘s’ entre vogais tem som de ‘z’... se eu botasse dois, eu teria que dizer pi[s]ar... na bola... e é pi[z]ar na bola... ó ‘zzzzz’
144. Uba – Ah... um ‘s’...
145. P – É...
146. Yaneth – Pero, eu não sei quando colocar dois ‘s’, quando colocar um... é o caso do (superp)
147. P – Você só põe dois ‘ss’ entre vogais quando o som é [s] quer ver uma coisa...((risos)) (superp) ‘passar’... ‘assar’... tá? ‘assar’... ‘passar’...
148. Uba – A gente vai saber é... mais ou menos pela escuta?
149. P – Olha aqui a diferença ó... a[z]a... de pássaro...
150. Uba – Sim...
151. P – E a[S]a...
152. Del Carmem – De assado.
153. P – De assado... “Ela assa a carne no fogo”... Qual a diferença? a[Z]a... uma surda e outra sonora.
154. AA – AZZZZZZZ...
155. P – Igual ao barulho que a mosca faz... a abelha... zzzzzz...
156. Sergio – A[z]a....
157. P - Não é isso que a mosca faz? zzzzz e a outra é sssssss... lembra de... pssss... psss ((risos)) [...]
158. P – Aí você sabe que é ‘asa’ de pássaro ou ‘assa’ de ‘assar’ por causa da grafia...
159. Uba – Sim... sim... ah sim...
160. P – Agora tem palavras que são escritas com ‘z’, então aí não tem nenhum problema... como ‘azeite’... ‘azeite de oliva’... aí é com ‘z’...
161. Sergio – Azeite...
162. P – Azeite... vocês falam a[s]eite (superp.) É... é com ‘c’... mas aqui... a-zeite... quer ver? ((escreve no quadro)) ‘azar’... ((bate no quadro))
163. Carmem – Isola... (risos)
164. P – Isola... ‘azar’... ‘azeite’... certo?... ((escreve no quadro)) Aqui é ‘pi[z]ar’ na bola... ‘pi[z]ar’ na bola...
165. Uba – Edleise, esse ‘azar’ (inc.) seria má sorte e para nosotros não necessariamente teria que ser má sorte...
166. P – Seria ‘mala pata’, né que vocês dizem?
167. Uba – Não... não necessariamente...
168. P – Ah sim... mas aí vocês (superp.) a gente usa também isso... (superp.) quer dizer...
169. Uba – Porque vocês fazem assim azar e... já batem na porta...

170. P – Que a palavra é... que a palavra ela já tem essa... essa carga...
 171. Sérgio – Nós falamos de azar quando es aleatório...
 172. Uba – Quando não tenemos... (superp)
 173. Sérgio – Quando es algo aleatório... quando es algo que não tem... é predefinido...
 174. Uba – É bem diferente...
 175. Sérgio – É bem diferente.
 176. P – É... aleatório dá o que... é o que vier...
 177. Uba – É... bem diferente. Tá aqui igualzinha, mas é bem diferente... [...]

Aqui também Uba chama a atenção para os significados da palavra “azar” em português e em espanhol. O seu questionamento faz referência não só ao significado do vocábulo para o falante de espanhol, o qual diferente do significado corrente em português, como também ao aspecto cultural que envolve o uso do vocábulo, como o gesto feito pela professora, de bater no quadro três vezes, ou a expressão usada por Carmem: “isola!”.

Também esta outra seqüência destacada a seguir mostra a preocupação dos alunos quanto às questões da representação gráfica dos fonemas em português, como revela a pergunta de Del Carmem:

(Aula 6)

222. [...] Del Carmem – O mesmo ‘x’ tem diferentes sons?
 223. P – Tem... o ‘x’ pode ser [ʃ] como ‘lixa’... como ‘lixo’... tem [ks]... [ks] como ‘tá[ks]i’... comple[ks]idade... e tem o som de [z]... e[z]ercício...
 224. Sérgio – ‘Luxo’...
 225. P – ‘Luxo’... ‘luxo’ é igual a ‘lixo’... Hotel de luxo...
 226. Sergio – Luxo igual a lixo.
 227. P – ‘Luxo’ e ‘lixo’... o outro som é ‘ta[ks]i’... ‘comple[ks]idade’... ‘comple[ks]o’... Agora o som de [z]... ‘e[z]ercício’... ‘e[z]ato’...
 228. Del Carmem – ‘E[z]ame’.
 229. P – ‘E[z]ame’... ‘e[z]ame’. É o som... é o som de [z]... ‘e[z]ímio’... “ele é um e[z]ímio motorista”... tá? Então... tem esses três...
 230. Del Carmem – ‘Expressão’...
 231. P – ‘E[s]pressão’...
 232. Uba – ‘Exceto’...
 233. P – ‘E[s]ceto’... Mas também ele tem som de [s]... ‘expressão’... você não diz ‘e[ks]pressão’... Você diz assim ó: ‘e[s]presso’... ‘café e[s]presso’, você não diz ‘e[ks]presso’... São quatro óh... ((escreve no quadro))
 234. Uba - Quatro sons... (superp)
 235. P – Quatro sons... tem [s]... tem [ʃ] [ks]... tem [z]... [...]

Nesta seqüência, a participação dos alunos é fundamental para a construção do conhecimento que está sendo produzido, não só porque as questões abordadas, como nas outras seqüências, surgem das dúvidas, dificuldades e necessidades dos aprendizes, mas também porque eles interferem acrescentando, complementando e suprimindo, inclusive, a

falha da professora, que esqueceu de mencionar uma das possibilidades de representação fonética do símbolo gráfico ‘x’. A partir da pergunta de Del Carmem, desse modo, a professora mostra diferentes sons que o ‘x’ pode apresentar, exemplificando, incentivando os alunos a pronunciarem os fonemas corretamente e também aproveitando os insumos fornecidos por eles para complementar a sua sistematização.

O segundo tipo de oportunidade para a sistematização formal da língua surgiu a partir de sugestões dos alunos quanto a aspectos estruturais, vocabulário e treinamento da pronúncia, por exemplo, quer através das anotações feitas ao final de cada lição do material didático, quer a partir das experiências de interação em sala de aula. Nesse segundo tipo, que normalmente exigia maior aprofundamento e sistematização dos temas sugeridos, o professor organizava materiais de apoio, apostilas, materiais de consulta e exercícios para serem trabalhados em sala de aula nos encontros subseqüentes⁸.

Nas seqüências que analisaremos a seguir, desse modo, os processos de sistematização formal foram conseqüência das negociações feitas em sala de aula, entre a professora e os alunos, a respeito do que seria importante abordar de acordo com suas necessidades e/ou dificuldades, como podemos constatar no trecho destacado adiante:

(Aula 3)

528. [...] P – Vocês sabem que todo dia vai ter muita coisa... pra gente trabalhar porque essas coisas estão surgindo, a partir da necessidade de vocês. Então eu vou consultar vocês numa questão... olhem bem.... Eu pude observar, na segunda-feira, pela sugestão de Sérgio, que ele queria saber a respeito dos ditongos. Aí a gente teve ontem a primeira parte de ditongo e hoje vai ter a segunda, que são os ditongos na escrita. A gente viu antes o ditongo só na fala e agora os ditongos na escrita. Mas eu pude perceber ontem, que surgiram algumas dificuldades, por exemplo... e essas coisas são importantes pra vocês falarem melhor. Então... uma delas é verbo, tá? Uma delas é verbo que vocês precisam aprender. A segunda, que eu achei que... que surgiram várias coisas e que vocês precisam... com relação aos numerais... tá? (tosse) Vocês precisam disso no dia-a-dia... precisam escrever... precisam dessas questões (inc.) é... na ponta da língua. Outra coisa foram as preposições... preposição, artigo, preposição... os artigos definidos, indefinidos... que eu vou trazer um quadro pra vocês... com tudo, a comparação de tudo. E a questão da fonética. Essas foram as questões que eu pude observar ontem. Vocês têm mais alguma sugestão? Por enquanto?

529. Alcira – Ah... é sobre os pronomes possessivos.

530. Del Carmem - Humm... isso (inc.) também pronomes reflexivos...

531. P – Ah! Exatamente... pera aí... pronomes possessivos... (anotando no caderno) eu já vi isso pra você Carmem, que são os verbos reflexivos... ok! Eu já tinha visto ontem... eu já tinha é... porque eu sempre depois da aula eu anoto tudo que vocês falam pra eu não... esquecer.

⁸ Os materiais adicionais preparados pela professora para a sistematização formal, realização de exercícios e consultas dos alunos podem ser conferidos no ANEXO B.

Olha aqui... Olha aqui... tem anotação de uma aula pra não esquecer... verbos reflexivos... Uba...

532. Uba – Eu também... eu cheguei ontem atrasada, mas eu... parece-me que eu vi ali que você falou sobre /v/ e /b/ e eu tenho muita dificuldade...

533. P – O /b/ e o /v/?

534. Uba – Isso... [...]

Aqui a professora discute com os alunos os aspectos que ela anotou e que considera mais importantes para serem abordados e também explica qual é o recurso que utiliza para registrar as suas percepções e as sugestões dos alunos: as anotações no caderno de aulas. Depois desse primeiro passo, pergunta para os alunos se gostariam de destacar outros aspectos e sugerir novos temas, o que imediatamente desperta a contribuição dos aprendizes, que destacam as suas necessidades, dúvidas e interesses quanto à abordagem da estrutura formal da língua.

É importante destacar que neste e em outros momentos, devido à grande quantidade de sugestões e interesses dos alunos, a professora teve que negociar com eles o que deveriam priorizar, uma vez que o curso era de curta duração e não haveria tempo para a abordagem de todos os temas sugeridos. Também vale ressaltar que a professora preocupou-se, durante todo o desenvolvimento do curso, em discutir explicitamente sobre o modo como iriam abordar certos aspectos formais, assim como em chamar a atenção dos alunos para o fato de que a maioria dos materiais seria para consulta e não necessariamente para o trabalho em sala de aula, como revela a seqüência da mesma aula destacada a seguir:

539. [...] P – Foi... /b/ e /v/... ((anotando)) Então essas são por enquanto as questões que a gente vai atacar até segunda-feira. Qualquer coisa que surja mais... a gente vai discutir... tá bom? A primeira observação que eu queria fazer é o seguinte... verbo... não se fica decorando em sala de aula... Primeiro que a gente perde tempo, segundo que não é uma coisa interessante. Imagine a gente ficar aqui... “como é que é a primeira conjugação?”... todo mundo repete: “não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê...”... primeira coisa. Segundo, que a estrutura, principalmente os verbos regulares, tá?... são quase que idênticas... tá? Então... nesse ponto... vocês não tem é... é... dificuldade. A dificuldade é... muitas vezes é na pronúncia, certo? Então o que a gente vai tentar é... eu vou mostrar pra vocês a primeira tabela... que são várias de verbo... então eu estou dando a primeira... vocês vão estudar hoje e a partir de agora a gente vai corrigir a pronúncia desses verbos. Então aqui... deixa eu virar pra vocês... tem o primeiro grupo... até o futuro do presente. Vejam como é muito parecido... vejam como é muito parecido com a estrutura de vocês... ((escreve no quadro)) [...] Amanhã eu vou dar o segundo bloco... tá? Então a gente vai aumentando aos poucos... não adianta dar todas as tabelas de vez pra vocês... vocês não vão poder... então hoje... anotem aí no caderninho... vocês já têm esses verbos pra estudar... certo? Estudar esses verbos... [...]

Como já havíamos ressaltado, também os momentos de sistematização, na maioria das vezes, não só abordavam os aspectos formais da língua, mas eram também um espaço aberto à entrada de diferentes tipos de conteúdos, como ampliação de vocabulário, discussões de temas relativos a questões de usos culturais da língua, bem como um espaço de sociabilização e de confraternização.

Na seqüência destacada da Aula 10, na qual o foco é o treinamento fonético da oposição entre vogais orais e nasais, à medida que trabalham os pares de fonemas, também vão tentando ampliar o conhecimento sobre o vocabulário, fazendo comparações das palavras com o espanhol, além das discussões sobre aspectos das duas culturas ali em interação:

337. [...]P – Então, é... voltando... ((explica para o visitante)) a gente tá trabalhando com pares mínimos, com algumas dificuldades, por exemplo, vogais orais e nasais... cata, canta... pra que eles é... eu expliquei que... é importante eles trabalharem com... com os fonemas em pares, né? Em... em... palavras iguais, quer dizer, com a mudança do fonema você muda o sentido... Então pra eles trabalharem com os pares mínimos, é mais fácil pra eles distinguirem os sons, como a gente deu o exemplo aqui de p[e]lo e p[ɛ]le... tá?... P[e]lo e p[ɛ]le... é... é... D[e]le e d[ɛ]la... tá? Então vamos lá, a gente tava onde?
338. AA – Mote...
339. P – No mote, né? Entenderam o que é mote?
340. Suzana – Motivo, idéia...
341. P – É... Lá no nordeste, por exemplo, os repentistas falam muito assim... é... “me dá um mote?”... “me dá um mote pra eu fazer... minha canção”... Aí, por exemplo, se está com a blusa vermelha, um mote pra que ele faça na hora um verso... sobre a sua blusa, sobre o seu comportamento... tá?
342. Uba – Quem que se lembra como que se chama em espanhol... re... re...
343. P – Repentista...
344. Uba – Repentista...
345. Nancy - Acuallador? Acuallador?
346. P – A gente... é um... é um repentista... um trovador...
347. Uba – (inc.) como se chama?... Por exemplo, eu pego a (inc.) aquele lenço e manda pra mim... aí eu vou cantando passo o lenço em volta e... você continua da última estrofe outra inteira... (superp)
348. P – É isso que eu ia falar... é... a gente chama... repentista, que é um nome mais conhecido, mais popular, mas tem também trovador... é o trovador popular... faz trovas... faz versos... Então vamos lá... qual é a próxima... qual é o próximo grupo?
349. AA – Frete... frente...
350. P – Frete...
351. AA – Frete..
352. P – E a outra?
353. AA – Frente...
354. P – Frente...
355. AA – Frente...
356. P – A outra?

357. AA – Esquete... esquete...
358. P – Como é que é?
359. AA – Esquete... esquete...
360. P – Esquete...
361. AA – Esquete... esquete...
362. Sérgio – Esquete?
363. P – Esquete... Esquete a comida aí!...
364. Suzana – Esquete a comida... é...
365. P – Esquete!...
366. Sérgio – Esquete a comida...
367. P – É... próxima?
368. AA – Mudo... mundo...
369. P – Mundo...
370. AA – Mundo...
371. P – “Mundo, mundo, vasto mundo/ Se eu me chamasse Raimundo/ Seria uma rima/ Não seria uma solução”... Um verso de... do poeta, anotem aí... que eu trouxe pra vocês lerem... Carlos Drummond de Andrade... quem gosta de poesia... é uma boa... pedida... Vocês já têm vários livros, né? Que eu indiquei pra vocês lerem?... Então é começar a leitura e não parar de ler... isso... é muito importante!...
372. Sérgio – Carlos...
373. Uba – Drummond...
374. P – Carlos Drummond de Andrade...
375. Sérgio - Carlos Drummond de Andrade... [...]

Além dos aspectos que ressaltamos anteriormente, também este trecho e outros já analisados podem nos mostrar que a sala de aula de língua estrangeira ou segunda língua, ou de língua materna, ou de qualquer outro conteúdo escolar não se reduz à abordagem dos conteúdos e/ou assuntos que se quer ensinar ou aprender. Antes de tudo, é um espaço de troca de experiências entre sujeitos-mundos culturais distintos, de formação e integração humanas e, portanto, deve permitir que outros tipos de informações e trocas possam ter lugar, às vezes nem sempre voltadas para o objetivo de aprendizagem ali pretendido, mas que contribuem para outro tipo de conhecimento, que pode ser pessoal, cultural etc. À medida que o professor é sensível ao que acontece à sua volta e permite que os seus alunos manifestem também a sua sensibilidade, aí poderemos ver o diálogo entre sujeitos humanos, através do qual todos aprendem, e não apenas exercem os seus papéis fixos, daquele que ensina e daquele que aprende.

A flexibilidade e a abertura no modo como são organizados os materiais didáticos, no modo como os temas e conteúdos surgem e se expandem em sala de aula, e também a sistematização da forma a partir das necessidades e/ou interesses dos alunos não significam, no entanto, que o professor não dirija a sua atenção ao modo como os alunos

estão usando a língua quando interagem comunicativamente. Sobretudo neste contexto específico, de ensino/aprendizagem de português por falantes de espanhol, a atenção e o monitoramento do professor e também dos outros alunos são de extrema importância, não só para evitar que as similaridades entre as línguas faça o aluno acreditar que está falando o que não está, como também para que ele se sinta confiante de que está melhorando a sua competência na língua-cultura-alvo.

Os curtos trechos que destacamos a seguir, desse modo, têm como objetivo mostrar situações nas quais a correção tem lugar como uma das estratégias de aprendizagem. Este processo também pode ser algo leve, divertido, além de significar uma forma de incentivo ao avanço do aluno e não motivo para o fechamento e perda de confiança. Alguns deles focalizam a correção da pronúncia, outros o vocabulário, sempre com o objetivo de chamar a atenção do aluno para a sua produção oral. Há momentos, inclusive, nos quais a professora fala explicitamente com os alunos sobre a importância da correção para o processo de aprendizagem deles, como mostra o trecho a seguir:

(Aula 1)

220. [...]P – Tá certo. Agora, uma coisa até que eu esqueci de falar. O fato de nós partirmos do uso da língua falada, etc. não sei se... sentirem dúvidas de gramática, nós vamos explicitar as dúvidas que vocês tenham, mas isso não significa que a gente não vai ter correção. Entendeu? Porque a correção é importante, pra poder a gente... não só correção dos textos de vocês, mas correção não no sentido... “ah, tá errado!”... Não. É... substituir as coisas, melhorar, e até mesmo na fala. [...] Então essa, essa coisa é importante da gente ir corrigindo porque... que é que pode acontecer se a gente deixa a pessoa ir falando a mesma coisa?... Existe um nome técnico, que chama ‘fossilização’. O que é um fóssil? Lembra? Sabe o que é um fóssil, né? Então, quando uma coisa fossiliza, por exemplo, você como ficou por muitos anos falando portunhol,((refere-se a Uba)) deve ter algumas coisas que estão fossilizadas e vão ser mais difíceis de tirar porque você já fala há muito tempo isso. Então essas coisas pra gente tirar, é preciso ir trabalhando com elas... pra você... é... certo?... tirar. [...]

Além de chamar a atenção para a importância da correção, a professora fala sobre a possibilidade real de fossilização, questão, por exemplo, que os alunos não esqueceram durante todo o curso, à qual sempre faziam referência.

Nas seqüências seguintes, a professora, depois da fala dos alunos, chama a atenção das palavras usadas inadequadamente ou sobre a pronúncia que realizaram. Sempre ao fim de cada interação, ela anotava no quadro as palavras que queria ressaltar naquele dia:

(Aula 2)

118. [...]P - Olha, ó... “pergunta”... “pergunta”. ((escreve no quadro)) “Conservação”, que é de pronúncia, tá? É... as palavras que vocês falam... é... como “calidad” a gente fala...

119. Yaneth- Qualidade...

120. P - QualidADE, cidADE, verdADE...

121. Uba – Sociedade...

122. P - Sociedade... tá? Não existe essa pronúncia. Essa terminação em português, tá? [...] Então tudo que terminar em: -edad, -idad ((escreve no quadro)) em português é -idade, -idade. [...]

(Aula 2)

221. [...] P- Agora... ó... ((escreve no quadro))... uma palavra que ela disse aí ó... ‘acostumado’...

222. Uba – ‘Acostumado’...

223. P- Acostumado... acostuada... e não acostumbrado... tá?

224. P- Então... as pessoas aqui como estão acostumadas a pegar o primeiro nome e o último... tá?... se você fala... “Como é seu nome todo, Sergio?”... [...]

(Aula 3)

154. [...]P – Primeira palavra do dia: vocabulário... ‘MAS’ e não... ((escreve no quadro a palavra “pero”))... ‘MAS’. Hoje vocês já falaram uma dez vezes aqui ‘pero’...((risos)). Então, a primeira palavra do dia...

155. Sérgio – Isso.

156. P – Tá? Vocês vejam que cada dia tem um grupo de palavras que depois vocês ficam proibidos de falar ((risos)).

157. Susana – Tinha ‘mas’ también... a veces...

158. P – É... vocês tem ‘mas’ também...

159. Carmem – Tem sim...é muito raro... [...]

Essa era uma estratégia utilizada pela professora para não interromper, em muitos momentos, a fala dos alunos. Ao final do dia, eles tinham uma lista de questões a que deveriam prestar atenção a partir daquele momento. Na última seqüência, inclusive, a professora brinca sobre o fato de que aqueles itens estariam proibidos, daí em diante, para os alunos.

Em outras seqüências, como as apresentadas a seguir, a professora tenta, através da repetição da palavra ou da interrupção da fala do aluno, chamar a atenção para a sua pronúncia, para o uso de palavras que não pertencem ao português, para construções incorretas etc:

(Aula 7)

262. [...]Alcira – Eu antes de vir para cá, eu sempre tinha é... tinha a idéia de... Brasil como samba...

263. P – Samba, né?

264. Alcira – carnaval... (inc)sou uma visitante do Brasil... Também imaginava uma pelota de futebol...

265. P – Pelota?
 266. AA – Bola, bola... (superp)
 267. Alcira – Bola (superp) ((risos))
 268. P – Ah... uma bola...
 269. Alcira – Uma bola... é de futebol. Eu vejo do país que o penta é o que eu pensava, o que eu sentia quando estava lá... é uma coisa inigualável (inc.) as meninas estavam vestidas dos sapatos até a cabeça, todos vestidos como... com as cores... [...]
7. [...]Sergio – Esta imagem representa... que... o brasileiro é muito gentil, é muito amável com todos os estrangeiros que chegam aqui... Viver aqui é se sentir muito... legal... Depois... aqui... ((mostra a imagem)) ((risos)) ((os alunos fazem comentários)) o brasileiro é muito alegre... ahn?... gosta muito de... de... de su país... de identificar-se com sua bandeira... suas color... cores...(inc.)
8. P – Suas o quê?
 9. Sergio – Cores...
 10. P – Suas...
 11. Sérgio – Suas cores... cores... [...]

(Aula 9)

77. [...]Alcira – Mas eles têm consciência de que essas terras são... (inc.) porque no ano passado algumas pessoas ahn... (inc.) de outros lugares queriam ocupar um espaço e quando não foram matados pelos índios...
78. P – Mortos?...
79. Alcira – Mortos pelos índios... mortos...
80. P – Eles tentaram invadir?
81. Alcira – eles tentaram... mas os... índios... índios... foram muito agressivos... mataram guias... (inaud.)... foram mortos os periodistas...
82. P – Como é que chamam os periodistas?
83. AA – Jornalistas...
84. Sérgio – Jornalistas... [...]

Ainda podemos destacar nestes exemplos a participação dos alunos, os quais também fazem correções, ajudam ao colega, complementam etc. Também está presente a preocupação da professora em ativar a consciência deles para os vocábulos que usam em espanhol, ajudando-os a encontrar as respostas.

Nestas seqüências que destacamos a seguir, gostaríamos de ressaltar que a ação de corrigir pode assumir um tom lúdico, divertido, que chama a atenção do aluno sem melindrá-lo ou deixá-lo pouco à vontade, justamente porque usa o próprio erro como motivo de brincadeira:

(Aula 9)

92. [...] AA – Ama[s]onas...
 93. P – Que pronúncia feia...
 94. AA – Ama[z]onas... Ama[z]onas...
 95. P – Onde?
 96. AA – Ama[z]onas...

97. P – Ah, sim... Amazonas, né? no Amazonas... que mais, só no Amazonas? Qual o segundo mais?... [...]

(Aula 9)

260. [...]Piedad – Eu acho também que... que... é uma questão muito discutida... por exemplo... na Bogotá, você vê eles pela calle...

261. P – Por onde? (superp) ((risos) foi mal... foi mal...

262. Piedad – Pela rua... pela rua... eu acho que... que eles son muito inteligentes... a (inc.) porque... porque eles vão às cidades... às cidades a mostrar a sua cultura... porque há muitas coisas que eles fazem... e... muito, muito bonitas... e a gente admira também... muitas pessoas também admiram muito... (inc.) eles também cuidam da sua cultura... porque ninguém... [...]

(Aula 9)

270. [...]P – É... esse texto aí... Olha, esse texto... o outro falava sobre a questão da estimativa dos índios de maneira geral... esse textinho aqui fala... sobre as línguas... a coisa aí fica muito mais... mais grave, né?... muito mais complicada... pois vocês imaginem o quanto que nós... é complexa... ó... complexa é aquele som do 'x'... de tá[ks]i... tá?... muito mais complexa... Você começa, Sérgio?

271. Sérgio – E[ks]istem...

272. P – Esse daí não é táxi... ((risos))

273. Sérgio – Existem?

274. P – Existem... [...]

(Aula 10)

520. [...] P – Então terminou em -ane... em espanhol, em português é -ão... Terminou em on... também... em português é -ão... então diga aí...

521. AA – ra[s]ão...

522. P – Epa! (superp) falou ra[s]ão... razão de quê?... de cachorro? ((risos)) Ra... [z]ão...

523. AA – Ra[z]ão...

524. P – Depois?

525. AA – Cora[s]ão... lição... reunião... são... deci[s]ão...

526. P – Vixi!... Qual foi a última? Deci...

527. AA – ...[z]ão...

528. P - ...[z]ão... não é deci[s]ão não... de-ci.[z]ão...

529. AA - ... [z]ão... [...]

Nos trechos citados, quer seja utilizando um tom de desaprovação exagerado, quer fazendo piadas com as produções dos alunos, a professora busca tornar mais descontraído o contexto de correção. No entanto é óbvio que isso vai depender muito do tipo de professor, seu jeito de ser e se comportar, seu grau de timidez, sua abordagem de ensinar etc. Portanto não é algo que se possa exigir de um professor. Por outro lado, isto não significa que ele, qualquer que seja a sua abordagem de ensinar, não possa buscar caminhos para fazer do ambiente da sala de aula um espaço de confraternização, descontração, onde é possível, inclusive, introduzir o lúdico como uma das estratégias de aprendizagem.

A esse respeito, por exemplo, podemos citar outras seqüências, as quais mostram que o ambiente do curso realizado teve o aspecto lúdico como uma das suas características principais, o qual muito contribuiu para criar um clima de alegria e entusiasmo em sala de aula. No trecho a seguir, por exemplo, a professora aproveita a pergunta de Sérgio e brinca com a sua dúvida:

(Aula 1)

365. [...] Carmem – [...] Também tem a coisa da comida, aqui todo dia é feijão com arroz... eu não consigo comer... até hoje eu não consigo comer feijão com arroz, no máximo arroz com carne... aí você começa a conviver com as pessoas e tem... se vê obrigado... (inc.)
366. P – [...] Aqui no Brasil é... o prato principal é feijão com arroz. Então eu acho que esse depoimento de Carmem é muito bom porque mostra... ela que já passou todo esse processo e ainda tá passando, porque nunca... nunca ninguém sabe nada... A gente sempre fica sem saber alguma coisa. Graças a Deus, né?... senão, já pensou que vida chata?
367. Sérgio - Feijão com arroz é distinto... é diferente a arroz com feijão?
368. AA – ((risos))
369. P – É... É.. Sabe por quê? Tem gente que gosta de arroz com feijão. Por exemplo, eu gosto. Tem a forma de arrumar o prato. Tem gente que põe o arroz e põe o feijão por cima. Tem gente que não gosta assim. Você põe o feijão no prato e depois, por cima, você põe o arroz. Tem diferença. ((risos))
370. Sérgio – Outro dia, eu fui à aula, a São Paulo, então... tava ligada a televisão, perto a la sala e tal... e comendo... acho que Alemanha... “E como é que tá o partido?”... “Hum... arroz com feijão”... O que é ‘arroz com feijão’? É ‘mais ou menos’? ... “Como esta el partido?”... “Mais ou menos, arroz com feijão”.
371. P – ‘Arroz com feijão’ é aquilo que é... que é comum, que acontece todo dia.
372. Uba – Todo dia, não tem novidade...
373. P – Que acontece todo dia. Por exemplo, “ah, minha vida tá tão ‘arroz com feijão’...” Que é que eu quero dizer com isso? Quero dizer que tá sem novidades. Aquela coisa comum, que tem todo dia. Então é no sentido... não de ‘mais ou menos’, é no sentido de alguma coisa que acontece todos os dias. Quando você diz que uma questão política “ah, é ‘arroz com feijão’...”, quer dizer: isso a gente já sabe que acontece mesmo. Por exemplo, corrupção... “ah, isso é ‘arroz com feijão’.” Aqui no Brasil, como também é na América Latina, tá? ‘Arroz com feijão’. Não sei quem roubou não sei quanto do INSS... “Ah, ‘arroz com feijão’...” Por quê?

Aqui a pergunta do aluno é respondida indiretamente, através de uma brincadeira da professora, da qual também participam os outros alunos. Além disso, surge a questão da expressão “arroz com feijão”, a qual, além de designar o prato principal do povo brasileiro, é utilizada também em sentido metafórico, como constata Sérgio, que é esclarecido pela professora e por Uba. Na outra seqüência a seguir, a professora se surpreende com a interjeição utilizada por Uba, sobretudo porque faz parte do seu contexto cultural, a região do Nordeste:

(Aula 7)

31. P – Ok!... Começar pelo alfabeto...
32. Uba – Vixi...
33. P - Vixi... Sabe que nordestino fala tudo isso ‘vixi’... mas como... assim... é... vixi é Virgem Maria... aí... aí é a mesma coisa como ‘nossa!’ que os paulistas falam... o Brasil todo fala... “nossa Senhora!”... “Nossa!”... a gente fala: “vixi”... que é “Virgem Maria” e a pessoa fala: “Virgem”... e depois “vixe”... tanto que quando você gosta de um... gosta muito de uma coisa diz assim: “você gosta de cinema?”... “vixi!” Aí tem até uma piada que a mulher vira pro marido... do nordeste e diz assim: “ô meu bem, você gosta de mim?”... Aquele sotaque bem assim: “gosto”... ela diz: “e de farinha?” ele diz: “vixi!”... ((risos))
34. Uba – Gosta mais...
35. Del Carmem – Gosta mais da farinha...
36. P – Gosta mais da farinha...
37. Uba – Gosta mais da farinha do que dela....
38. P – Gosta mais da farinha do que dela... por que... por que isso com a farinha? porque no Nordeste se come muita farinha... tudo é com farinha... feijão com farinha, carne seca com farinha....
39. Carmem – Nossa! (inc.)

Como podemos observar, a expressão utilizada pela aluna desperta a identificação cultural da professora, que a explica e compara com a interjeição equivalente utilizada na região Sudeste: “Nossa!”. Além disso, faz menção a aspectos culturais da região nordestina e dos seus hábitos alimentares, como a preferência pela farinha de mandioca. Essas informações, no entanto, surgem dentro do contexto da piada do nordestino que gosta mais da farinha do que da mulher – momento em que os alunos se envolvem através de risadas e comentários.

Quanto ao aspecto lúdico, um dos momentos nos quais ele ficou mais evidente foi na realização do bingo. Como os alunos e também a professora haviam decidido que precisavam trabalhar a pronúncia dos numerais, ela sugeriu realizar um bingo, através do qual eles poderiam “aprender, brincando”, como diria mais tarde Beth. Cada aluno levou um presente ou prenda, como também a professora, que levou cds de música brasileira como prêmio. Os dois momentos de interação a seguir são amostras dessa experiência de aprender, brincando:

(Aula 9)

63. P – A linha horizontal... ganha esse... tá?... E quem acertar a linha vertical... ganha esse... e o prêmio principal... é este CD de Toquinho e Vinícius... que tem Aquarela.... que tem sabe quantas... vinte músicas brasileiras... e são músicas clássicas brasileiras.... músicas da Bossa Nova... porque quem não conhece... Toquinho e Vinícius... tá? foi uma dupla assim... é... muito importante para a história da música popular brasileira... é Vinícius de Moraes é

considerado um dos maiores poetas brasileiros... Por exemplo, aquela música que foi famosa no mundo inteiro... “olha que coisa mais linda mais cheia de graça...” é dele... é “Garota de Ipanema”, que é o nome da música, tá? e outras tantas mais... tá? Então esse é um disco clássico da Bossa Nova... Esse é o prêmio que se completar a tela cheia...

64. Uba – Primeira rodada... (superp)
65. Sérgio – Primeira rodada... (superp)
66. P - Primeira rodada... silêncio... não pode chutar, hein? (superp) ((risos)) Olha, a linha... linha horizontal... linha vertical... e a cartela cheia o CD... vamos embora!... primeiro... dezoito... a primeira vez quem vai cantar sou eu... dezoito... não vale pescar...
67. Uba - Não vai cantar as letras não?
68. P – Não, letra não! Sessenta...
69. Uba – Eu também tô jogando!...
70. P – ((riu)) Vamos lá... vamos lá... vinte e oito...
71. Sérgio – Professora, ainda não botei... ((risos))
72. P – Cinquenta e seis...
73. Sérgio – Tô sem nada, não? ((risos))
74. P – Sessenta e dois... quarenta e dois... sessenta e... oito... vamos lá... vinte... e um... oito... ((risos)) (superp) trinta... e dois (superp) cinquenta e... cinco... ((risos))... agora pra você Sérgio... vinte...
75. Suzana – E... Sérgio... ((risos))
76. P – Cinquenta e três... tá vendo, tá melhorando...
77. Sérgio – Vai melhorar...
78. P – Sessenta e... quatro...
79. Uba - Ê professora...
80. P – Trinta e oito... cinquenta e nove... doois... dezessete... opa!... três... ((risos)) vinte... e... seis...
81. Uba – Êta!... tá faltando só um... ((risos))
82. P – Trinta e sete... quem acertar tem que gritar: Bingo!... cinquenta e... tchan... tchan... tchan... tchan... sete... dois patinhos na lagoa... vinte e dois... cinquenta e quatro... (superp)... quatro...
83. Uba – Ai meu Deus!
84. P – Vamos lá... cinquenta... e um... irmãos gêmeos?...
85. Del Carmem – meia, meia... meia, meia, não é?
86. P – Onze...
87. AA – Ahhhh... onze...
88. Uba – Onze.. irmãos gêmeos... ((risos)) irmãos gêmeos...
89. P – Setenta e um... cinco... Camisa de Pelé?(superp)
90. AA – Dez...a dez...
91. P - ... dez... dez... vinte e nove...
92. Janete – Bingo!... é bingo!

Neste momento de descontração, os alunos ficam completamente envolvidos e atentos com o jogo, não só porque estavam concorrendo aos prêmios, como também porque sabiam que os números não podiam ser repetidos mais de duas vezes, ou seja, qualquer falha de produção ou compreensão oral poderia significar perder a vez no jogo. Também a professora se utiliza de estratégias para animar e incentivar os alunos, como substituir os números por expressões, as quais comumente fazem parte das rodadas de bingo brasileiras,

como “irmãos gêmeos”, “camisa de Pelé”, para a qual os alunos fornecem a resposta sem titubear: “dez!”, “dez!”.

Na outra seqüência do bingo, como era o combinado, os alunos se revezam ao “cantar” o jogo, assim como na conferência dos números dos que ganhavam. Esta foi uma forma encontrada pela professora para que todos pudessem trabalhar a pronúncia dos números. Neste momento, era Sergio quem “cantava”:

224. P – Tá vendo? Vocês bobearam... bobearam... Outra coisa... outra coisa, viu?... quarenta e dois... olha, não é ‘dos’... é dois... Agora ó... quem vai cantar agora... é Sérgio... vai começar cantando, depois vai passar...(superp.) Agora olha... não pode ser... não pode demorar não, viu? Tem que ser rápido... você vai cantando e marcando... (superp.) Alguém quer trocar a cartela?... Querem trocar?... (superp.) Mas você pode marcar, não?... eu marco...
225. Sergio – Você marca para mim...
226. P – Tá?... olha... olha a pronúncia, viu?... (superp.) Olha, você tem que pronunciar direito... treze... Vamos lá... pronúncia perfeita (superp.) Olha bem... linha horizontal... linha... vertical... olha...certo?... e... tem a principal... aqui olha!... (superp.) um CD de Gal Costa com músicas lindas... esse CD aqui é lindo...lindo... viu? Vocês vão amar... Então vamos lá... horizontal... vertical...
227. Uba – Serginho, energia positiva por favor...
228. P – Horizontal... vertical... e tudo... Vamos lá... Agora olha essa pronúncia aí... agora olha essa pronúncia aí... vambora... bora Sérgio...
229. Sergio – Tá pronto, já?
230. P – Tá pronto...
231. Sergio – Cinco... pato na lagoa... vinte e dois... cinqüenta... sessenta e nove... [...] Sessenta e oito... quatro...
232. P –Olha!...
233. Sergio – Sessenta... e um... Opa! ((risos)) Setenta... e quatro...
234. Uba – Sérgio, por favor, não sai nada!... ((risos))
235. Sergio – Não sai nada? Setenta e cinco... trinta... TRINta e dois...
236. P – Ahhhh... Trinta e dois... muito bem!
237. Sérgio – Quarenta e quatro...
238. P – Aê... Óh, tô lhe dando sorte, viu?
239. Sergio – Trinta e quatro... você dá sorte... quarenta e cinco... vinte e três...
240. P – Vinte...
241. Sergio – Vinte e três...
242. P – Olha a pronúncia pra todo mundo entender...
243. Sergio – Vinte e três... quarenta e dois...
244. P – Hummm... tá melhorando...
245. Sergio – Sessenta e dois... tá?
246. P – Tá...
247. Sergio – Nove... ((risos)) cinqüenta e oito...
226. P – E... Sergio piorou aqui o seu negócio/ o negócio...

Neste trecho, no qual é Sérgio o responsável por “cantar” os números, a professora chama a atenção dele para a pronúncia dos números, como fez com os outros alunos. Assim como na seqüência citada anteriormente, os alunos participam ativamente, pedindo números, manifestando descontentamento, fazendo brincadeiras pela cartela estar vazia etc., como mostram as intervenções de Uba. Também é significativo o fato de que Sérgio tenta imitar a professora, no turno 231, no qual usa a expressão “dois patinhos na lagoa”, usada anteriormente por ela e que representa o número 22.

As seqüências analisadas até aqui mostram uma atitude positiva dos alunos quanto à língua-cultura que estão aprendendo, o esforço de integração e compartilhamento de conhecimentos, bem como denotam a criação de ambientes favoráveis para que as suas culturas e identidades emergissem de modo a promover o encontro, a comunhão e o diálogo entre as culturas ali em interação. No entanto, a situação de contato intercultural também pressupõe conflito, embate de idéias, visões estereotipadas na cultura-alvo e também das culturas em interação, situações que, a depender do grau de intensidade em que ocorrem, podem, inclusive, desencadear choque e rejeição cultural.

Na turma em questão, embora as experiências culturais/interculturais tenham sido positivas, em variados aspectos, também emergiram questões que mostraram que, quando sujeitos-mundos culturais estão em interação, também afloram medos, preconceitos e estereótipos culturais que marcam as suas experiência de vida. As seqüências destacadas a seguir buscam revelar alguns desses momentos, nos quais as diferenças culturais mostram a sua cara pouco amistosa.

Os trechos que gostaríamos de mostrar revelam, por exemplo, algumas dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, quer por estereótipos presentes no seu imaginário, quer pela resistência natural característica dos primeiros encontros com uma outra realidade cultural, o que, pelo menos a princípio, contribuiu para criar um clima de rejeição e/ou desconfiança com relação ao Brasil e ao próprio aprendizado da língua-cultura brasileira. Na seqüência destacada a seguir, da Aula 1, a turma está discutindo, a partir da fala da professora, a necessidade deles se esforçarem para falar português em sala de aula e também fora dela:

266. [...] P – Olha, ele deve falar português no trabalho dele, em outros lugares. A sua irmã também. E você tem que procurar o seu espaço. É aquela coisa que eu falo... é... o nosso

- espaço quem tem que criar é a gente, porque o seu marido tem as outras preocupações, seus filhos têm a escola deles... eles estão aprendendo. estão fazendo as coisas deles, tem os colegas deles, tem os amigos, né? Então, o espaço da gente é a gente que tem que criar... “Pôxa, eu não tô falando português... onde é que eu vou falar?”... Aí eu não posso sempre ficar enchendo o saco... conhecem essa expressão?
267. Sergio – Sim.
268. P – ...enchendo o saco do meu marido “Ah, fala português comigo... fala...” ...
269. Del Carmem – Depois no es muito bom, não es natural.
270. P – Exatamente.
271. Del Carmem – ...se você não tem um marido que fale português... meu marido é austríaco, vou pedir “fala português comigo?”... ((risos))... em casa falamos alemão... ele para mim falando alemão, esse é o Roberto que eu conheço, se ele fala espanhol, é outra coisa... es como outra persona...
272. P – É... exatamente... exatamente... não é natural, não é natural. Você não pode ficar “Ah, fala aí português...” [...] Então... é esse espaço que é importante vocês construírem, tá?... ter amigos, ter...
273. Del Carmem – Isso fora de casa...
274. P – É... e falar português. Agora, quando você tá com um patrício, um que fala a mesma língua, ou do mesmo país...
275. Beth - Enton ‘patrício’ no es um nombre?
276. P – É... também tem... tem ‘Patrício’ e tem ‘Patrícia’. Só que ‘patrício’ quer dizer, ‘que vem da mesma pátria’.
277. AA - Ahhh...
278. P – Só que nesse sentido que eu falei, é da mesma pátria língua espanhola... da mesma pátria assim... da mesma língua. E nós temos a mesma pátria cultural... do nosso latim. Somos latino-americanos, temos muitas coisas em comum. Mas no caso de vocês, existe a língua... então isso aproxima muito. É muito difícil você estar num país estrangeiro, encontrar com um brasileiro e não falar português... primeiro porque, quando você fala a sua língua, você tá um pouco em casa, né? Então quando você tá com o outro você... naturalmente... mas isso a gente deve evitar, pra poder aprender, principalmente nesse processo...
279. Del Carmem – No começo es mas fácil falar espanhol.... depois eu me viro mesmo, adelante...

Neste trecho de interação, por exemplo, a professora chama a atenção para a necessidade dos alunos criarem oportunidades para o uso da língua, os seus próprios espaços de interação, de modo a evitarem o isolamento com relação à nova língua-cultura. A questão principal em discussão, a qual representou maior dificuldade para os alunos, foi a criação de oportunidades de uso da língua que fossem autênticas, não forçadas. Isto envolve não só a predisposição de “querer falar” a nova língua, como também de adaptar-se a situações pouco favoráveis, como no caso de Del Carmem, para quem o uso de diferentes línguas, envolve fortemente diferentes processos de identificação. Nesse sentido, a professora chama a atenção para o fato de que a identidade lingüística e cultural que une os membros de uma mesma comunidade de fala, às vezes, contribui para o isolamento, vez

que é muito mais confortável conversar com “os seus” na sua própria língua. A seqüência seguinte expõem outra questão que, freqüentemente, faz parte das experiências iniciais dos aprendizes, ou seja, o fato de saber como agir com relação à experiência de usar a nova língua-cultura sem que isso represente uma obrigatoriedade ou afastamento de suas culturas originais:

280. P – É... mas aí, o negócio é falar... falar. Vamos falar, porque esse momento vai ser importante pra a gente soltar... soltar e ou... perceber o que é que vocês estão precisando. Porque vai ter um momento em que o trabalho vai ser quase que individual, entendeu? Então eu vou dizer, “olha Carmem...”... que às vezes você tem alguma coisa que você tá falando que os outros não estão... “Oh, Carmen, isso... isso que você tá falando...” e eu só posso ver, vocês falando português... Por isso que eu falei... vocês... Susana e Sergio... é... tentar falar português...
281. Sérgio – Justamente, a pergunta aponta a isso... que eu fiquei pensando... “será que em nossa casa temos que falar português?”... porque meus filhos, nossos filhos... o mais velho tem onze anos, ele va ao colégio perto da casa e a mas nova, la filha, tem cinco anos, ela já va a escolinha... enton, será que em nossa casa temos que falar todos português?
282. P – Não necessariamente, porque é o que Carmen falou... a coisa tem que ser natural. Então, por exemplo: se seu filho de onze anos fala em português com você, é porque ele quer conversar em português...
283. Suzana- Pero, ele no quer. Solo dice fale uno el espanhol. Professora, esta ruim eso... pego e passo...
284. P – Ah...
285. Suzana- Claro, porque la abuela, avó...
286. P – Avó...
287. Suzana – Le dice, le dío permiso hasta un año... ((risos))... por eso no se interessa...
288. P – Mas será... olha, se ele se dirige a você em português, inconscientemente ele tá aceitando falar, querendo falar... então, se ele falar em português, você tente responder em português. Agora, se ele conversar em espanhol, não tem porque você forçar a falar português. Sempre tem que ser uma coisa natural.
289. Suzana- A veces ele habla, me habla muito rápido... sale em português. Aí dice: “me voy a olvidar el espanhol, no se le voy a olvidar. Yo quiero desenvolver el español!”...
290. P – Mas isso vocês podem... isso vocês podem dizer, por exemplo... “olha, não se preocupem com isso, porque vocês vão aprender português, mas vocês não vão esquecer o espanhol...”... que é como se substituísse... “vocês não vão esquecer o espanhol... E outra coisa, é muito importante vocês saberem outra língua... depois vocês podem ter um trabalho melhor, vocês podem ter é... trabalhar aqui no Brasil, viajar... olha que coisa importante, falar uma outra língua...” Vocês têm que mostrar a importância deles conhecerem uma outra língua e que isso não vai eliminar ou substituir o espanhol, porque pra a criança é complicado entender isso...
291. Del Carmem - Pois se você quiere falar uma língua estranha, estrangeira, entonces nesse caso el português... (inc.)

No caso da família de Sérgio, a dúvida se deveriam ou não usar o português em casa deveu-se, em grande parte, ao medo inicial, tanto de Suzana, quanto dos filhos, de que

a integração a uma outra cultura, o que inclui o aprendizado da nova língua, poderia afastá-los das suas culturas, fazê-los esquecer as suas origens, abdicar de suas identidades. Este preconceito foi construído ainda antes deles se mudarem para o Brasil, como destaca Suzana nesta seqüência e em outros momentos do curso. Inclusive, talvez possamos especular que essa resistência inicial tenha sido a causa da sua dificuldade de desligar-se do espanhol e “aceitar” a nova língua-cultura que estava sendo aprendida. Sérgio, no entanto, construiu uma outra relação com o português, mais positiva, e, conseqüentemente, com a nova cultura que estava em contato.

Em outros momentos, como neste trecho da Aula 6, os estereótipos marcam a própria relação entre as línguas em contato, como no caso do português x espanhol:

193. P – O que é a questão... o que é a questão é que muito... muito falante de espanhol e muito brasileiro... isso é comum... acha que não precisa aprender porque ahhh... eu entendo tudo, a pessoa não entende... aí o brasileiro diz: “espanhol é o português errado”... o falante de espanhol diz: “português é o espanhol errado”... e aí vai... aí o que acontece? fica falando estropiado... e vai... vai... aí chega num determinado ponto que acontece uma coisa que eu já falei aqui chamada fossilização... que é você ficar falando muito tempo uma coisa errada... aquilo fica tão... gravado na sua cabeça... fixa que depois pra você tirar... é horrível... é o que pode acontecer com ela... ela pode ficar aqui anos e falar coisas que vão ficar fossilizadas...
194. Uba – E como ninguém fala pra ela que ela fala errado... (inc.)
195. P – Exatamente.
196. Uba – E eu não tenho muito coragem de falar para ela... você não pode falar bem eu não tenho coragem, porque nós todos falamos... (inc.) Yo fico com vergonha de falar para ela: “você... você não pode falar bem”... ‘eu não creio’...
197. P – Pois é, você, com certeza, tá falando muito melhor que ela... com certeza... pela sua consciên/ ter consciência... ter consciência de que essa facilidade é um engano já é um grande passo.
198. Carmem – É difícil que o aluno abra a sua mente (inc.) é... o português é uma coisa e o espanhol é outra... eles fazem... ah, mas... é... pra você, ele... (inc.) tá vendo o português como uma língua verdadeira... lógico, verdadeira mas diferente... também tem essa atitude, o português é a língua que é certa e o espanhol seria o arremedo do português, porque tem muitas pessoas que... que eles se põem no centro e...
199. P – É o contrário...
200. Carmem – É o contrário também... então isso aí faz...
201. Alcira – As pessoas acreditam que o português, ele é um espanhol mal falado... (superp.) (inc.) nos primeiros dias era... eu não falava nada, eu ficava assustada... eu iva para casa e falava para minha irmã: “olha, eu prefiro voltar, eu acho que estou perdida” ((risos)) e ella... você vai... vai... você vai aprender! Agora... agora eu acho que isso de (inc.)
202. P – É tem que ter muita paciência... Depois que você vence essa primeira fase inicial que é a que Suzana está vivendo, que é de... que é de se desligar da/do espanhol, por exemplo, vocês já se desligaram...
203. Janete – Será?

204. P – Não já... já... já porque vocês... vocês falam... estão tentando falar português... a Suzana tá no limite... ela tá ainda tentando se desligar pra chegar... é o tempo... é o tempo normal...
205. Sérgio – Ela sofre muito... Edleise... [...] Suzana sofre... sofre muito, porque ela se você... ((risos)) dá licença para que ela fale espanhol... ((risos)) ninguém... ninguém fala... só ela... ((risos)) agora... agora que está aprendendo a falar português...
206. P – Eu estou observando que ela hoje está calada... Daqui a pouco você vai falar...
207. Sérgio – Ninguém... se ela falar espanhol você dá licença a ela ainda? ((risos)) ninguém fala aqui, só ela...

A crença comumente difundida pelos falantes de espanhol de que aprender português não é necessário, normalmente porque a proximidade entre as línguas cria a falsa impressão de que são “quase” a mesma língua e que, por isso, a compreensão e comunicação são facilitadas tem sido um dos maiores entraves para o aprendiz de fala hispânica e também para o brasileiro que aprende espanhol. Nesta seqüência, a fala da professora objetiva introduzir este assunto na sala de aula, visto que as visões de que “o português é o espanhol falado errado”, como se refere Alcira, e, de maneira análoga, “o espanhol é o português fala do errado” são estereótipos que chegam com os aprendizes e continuam a exercer influência negativa no processo de aprendizagem, pelo menos nos estágios iniciais.

Os alunos referem-se, sobretudo, ao fato de que ter consciência desses enganos é fundamental para que se possa avançar no aprendizado da língua, como revelam as falas de Alcira e Carmem, por exemplo. Também nesta seqüência volta ao foco a situação de Suzana, que no momento estava na segunda semana de aula e não conseguia falar português, somente comunicava-se em espanhol. Quando dizemos aqui “falar português” não significa ter uma proficiência avançada ou, pelo menos, desejável no português, mas experimentar situações de uso da língua, mesmo que o produto seja uma mistura das línguas em contato, como é a situação comum nos primeiros estágios de aprendizagem. Para Suzana, mais do que bloqueio para falar a língua, estava presente a dificuldade de desligar-se da sua cultura, ou melhor, de abrir-se para um novo mundo, uma nova experiência cultural, a qual, para ela, representava um deslocamento perigoso de sua identidade original. Essa situação, como relata Sergio, foi motivo de angústia e sofrimento para a aluna, a qual, mesmo com todo o auxílio da turma e também da professora, avançou muito pouco na aprendizagem do português.

Situações como esta nos mostram que nem sempre o ambiente, por mais favorável que seja à integração cultural, ao diálogo entre sujeitos-mundos culturais diferentes, assegura o mesmo tipo de envolvimento, comprometimento e avanço dos diferentes sujeitos em interação. A experiência de Suzana preocupou não só aos seus colegas como também à professora que, em diferentes momentos, tentou dar, na medida do possível, uma atenção especial à aluna, como ela própria registrou no seu diário:

(Aula 7)

Continuo preocupada com Suzana. Ela não consegue se desligar do espanhol. Enquanto os outros, mesmo os em nível inicial de aprendizagem, conseguem avançar, procuram falar português, ela bloqueia a entrada da língua. Creio que há um fator psicológico por trás disso – a visão estereotipada e incorreta do Brasil antes de vir morar aqui, a pressão da família (mãe, principalmente), o medo de “perder a sua cultura” etc. Tenho que tentar conversar com ela sobre a sua aprendizagem, os problemas etc. Ela é o tipo de aluno que necessita de um acompanhamento individual.

Em outros tipos de situações, os estereótipos e preconceitos podem contribuir para que os primeiros contatos com a nova cultura sejam negativos, porque são carregados de receios e prevenções, como também podem incitar o desconforto e a irritação, quando o preconceito em questão vem em direção contrária, da cultura receptora para a cultura visitante. Nas seqüências a seguir, por exemplo, as visões que os alunos tinham do Brasil antes de chegarem aqui custou-lhes momentos de tensão e apreensão, como também retardaram, de alguma forma, a sua integração cultural:

317. Piedad – Imagens... Minha primeira imagem é... fue...samba, mulheres belas e futebol... mas eu acho que eu tive uma... um pensamento um pouco... ah... não sei... Porque eu tinha medo de vir para cá por as mulheres...
318. P – Agarrarem o seu marido... ((risos))
319. Piedad – Que... que as mulheres é... vestiam de uma forma no... no... coberta...
320. P – Olha que interessante, gente!
321. Piedad – Aqui, mas meu marido falou pra mim que... que ele ia venir com... com mulher...
322. P – Quer dizer, você imaginava que as mulheres aqui se vestiam de uma forma muito ousada e que de certa forma ia por em risco o casamento...
323. Piedad – Mas agora... já... já... mudou. Com relação as pessoas, eu acho que a gente do Brasil é muito amable com la gente que... que... é estrangeira, porque a... a...
324. P – Mas isso significa necessariamente que as mulheres vão agarrar os homens, não? ((risos))

325. Piedad – Não...Porque eu... eu já... eu escutava que a mulher brasileira é muito apaixonada... elas se entregam muito... mui rápido... muito rápido. Mas agora, não... (superp) ((risos))
326. Uba – Fica tranquila, fica tranquila... ((risos))

Nesta seqüência, a apreensão da aluna em vir para o Brasil baseava-se na visão de que as mulheres aqui poderiam por em risco a harmonia do seu casamento, por serem “belas”, “muito apaixonadas” e que “se entregam muito”. Segundo seu próprio relato, essa visão deixou-lhe resistente, a princípio, a qualquer tipo de integração, visto que isso ameaçava o seu bem estar e de sua família, representada pelo marido. Na outra seqüência a seguir, a imagem de Yaneth é muito parecida com a de Piedad:

62. Yaneth – Bom, como todos... la praia... Rio... e las garotas... pero es...
63. P – As garotas...
64. Yaneth - ... São uma visão turística, no? Porque olha na televisão sempre... es... Rio... carnaval... não más... Mas também quando vim para cá... as mulheres não são tan bonitas... É... meu esposo fala isso... na Colômbia tem muita mulher bonita e nós... em Cáli muito mais... onde eu moro em El Choco tem muita mulher bonita. Eu falo que ficou decepcionado... por esso non ficou tan...
65. P – Ele ficou desiludido... [...]
66. Yaneth – Tem bonitas, mas não como a gente imagina...
67. Beth - Mas aí ainda não conhece o Brasil... ((risos))
68. P – Desiludida... (superp) Ele chegou e falou assim: “que é isso, tem nada disso”...

Nesta fala, Yaneth revela que, a princípio, ficou preocupada com o que poderia encontrar no Brasil, o que, segundo a mídia, era a visão do Rio de Janeiro, carnaval, mulheres bonitas etc. No entanto, esta visão logo se desfez, não porque de fato reconhecesse ser uma visão turística ou um estereótipo comum sobre o Brasil, mas, sobretudo, pela decepção do marido em constatar que na Colômbia e em suas regiões de origem as mulheres são muito mais bonitas. Ou seja, a aparente superioridade das mulheres colombianas quanto à beleza foi o motivo que desfez o conflito, que, no caso, seria a possibilidade do marido “encantar-se” com uma brasileira.

A seqüência seguinte mostra um outro aspecto do Brasil, mas que, assim como nas situações anteriores, criou tensão e resistência para os que aqui chegavam:

346. Del Carmem – A imagem que eu tinha antes de vir para o Brasil, foi as músicas, a samba e...
347. P – O samba?

348. Del Carmem – O samba e... também é... achava que aqui dominava as pessoas pretas...
349. P – Essa imagem também é importante...
350. Del Carmem – É... mas agora nós... a... minha imagem do Brasil está mudando... porque antes uma mistura que eu não imaginei... tem pretos e também louros... acho que tem mais imigrantes, não só louros, italianos, alemão e todo... E a primeira vez que vim aqui para o Brasil, para ver se nós gostávamos do Brasil, não para viver... foi quando mataram em setembro do ano passado... ao Toninho... o prefeito de Campinas foi assassinado... (inc.) todo mundo ficava triste... com uma notícia tão ruim... e nós não conhecíamos nada...
351. P – Ficaram assustados...
352. Del Carmem – Ficamos assustados e começou a visão de que... o Brasil não é só música ou... carnaval...
353. P – Olha que importante que ela tá falando... ela veio ver se ela moraria aqui, chegou aqui logo... no dia que aconteceu a morte do Toninho... Quer dizer, ela já viu que não era... só samba...
354. Del Carmem - ... Samba, o carnaval, senão que tem também violência. Pra mim era isso quando... o... os amigos do partido (inc.) La figura preta, isso pra mim es Brasil... Por um lado acho que... tem a violência, mortes, favelas... crianças... [...] E também acho... como todo país, Brasil também é... muitas crianças nascendo, outras vão morrendo... tem loirinhos, tem pretos, tem música, tem moda... eu gosto muito São Paulo e, claro, carnaval... [...] A capoeira... [...] Esta imagem que está mudando... para mim Brasil é muito mais que eu pensava e... acho que vai ser mais... mais que...

No caso de Del Carmem, ocorreu um processo diferente dos vivenciados por Piedad e Yaneth, vez que a sua visão do Brasil antes de vir para cá era baseada nos conhecidos estereótipos com os quais o Brasil é divulgado lá fora, mas que, no entanto, causavam um efeito agradável, positivo. O acontecimento de um fato violento, o assassinato do prefeito da cidade que a acolhia, a fez “colocar os pés no chão”, entrar em contato com outro tipo de realidade que não esperava encontrar. No entanto, para Del Carmem, também esta experiência foi positiva no sentido de fazê-la perceber que “[...]o Brasil não é só música... ou carnaval...[...]” e de contribuir para que tenha hoje uma compreensão mais apropriada do que seja o Brasil e toda a sua diversidade cultural, como ela mesma ressalta.

Olhando a partir de outra perspectiva, os estereótipos também são causa de conflito quando têm origem no lado contrário, o da cultura receptora, como na seqüência destacada a seguir:

(Aula 6)

1. Piedad – É verdade... Muita... muita gente faz/tem um pensamento errado, porque acha que Colômbia é somente traficante... maconha... guerrilha... rouba... roubo... e eu... eu... miro... olho... a televisão e, noutra parte... eu achava também, eu olhav... por exemplo, em São Paulo... também é muito é... assim roubo (inc.)de sorte que a Colômbia es o principal produtor de coca, é o principal ... Então o que... as pessoas trazem isso a visão...

2. Del Carmem – A visão...(superp)
3. Janete – Mas também quando esses jornais soltam já não adianta mais... a notícia quando
4. Uba – Esses tempinhos atrás, faz mais ou menos um ano e pouco, ou menos até, é... o Jornal Nacional, na Globo... ele estava em uma... uma campa... o jornal, uma campanha desfavorável para a Colômbia... ele sempre que tinha reportagens sobre Colômbia era narcotráfico, droga... tudo isso... e o consulado tomou as dores da sociedade Brasil-Colômbia... o consulado mandou um manifesto é... tomando providências para que a Rede Globo mostrasse o outro lado da moeda para o Brasil... para o Brasil. Sabe que a gente recebeu uma cópia desse documento (inc.) do Willian Boner e a esposa, e até hoje eles não fizeram a contraparte, a gente não sabe se eles responderam... não sabe... mas nós fizemos o máximo para resolver sobre esse (inc.) que eles fizeram só mostravam as guerrilhas... só mostravam as pessoas empobrecidas... aí eu falava para os meus filhos: “estão vendo como eles não mostram o que nós conhecemos de Colômbia?” Os meus filhos fueron daqui é... para Colômbia e não aconteceu nada do que eles esperam em ver. Então eles falaram assim: “mãe o que que é que eles falam aqui, não falam das montanhas que a gente gostou tanto... não falam do rio que eu gosto tanto... por que que não fala do (inc.) por que que não fala das outras coisas que a gente viu?”. Então, o consulado nesse momento faz uma (inc.) para que parassem de falar sobre Colômbia desse jeito... [...]
5. P – Nancy, você ia falar...
6. Nancy – Eu acho que é a imagem que os Estados Unidos deram para o mundo de Colômbia... é, mas não sei porque... [...] É porque eles sempre falam da droga de Colômbia... eles são no centro, eu acho, de todo, então eles falam pra todo mundo... todo o mundo fica com essa imagem...
8. Uba – Cabe a nós tirar a fama... eu sempre falo assim, cabe a nós tirar a fama...

Nesta seqüência de interação está claro que as alunas, que em outros momentos sentiam-se identificadas com o Brasil e sua cultura, receptivas quanto ao fato de aprender a nova língua, agora assumem uma outra posição, no caso antagônica, em relação ao Brasil e à idéia que faz de seu país, a Colômbia. O Brasil aqui está sendo representado pela mídia, em primeiro lugar, e também pelo senso comum, visto que, em outras ocasiões, disseram ter ouvido idéias semelhantes de pessoas diferentes no Brasil. As suas identidades locais emergem em defesa de seu país e em prol da desconstrução das idéias equivocadas que fazem dele. O que querem mostrar é uma Colômbia diferente, a qual está marcada nas suas experiências pessoais, nas suas memórias culturais. Em um segundo momento, aparece um segundo culpado, representado pelos Estados Unidos, o qual passa a ser o antagonista em detrimento do Brasil.

Além dessas duas perspectivas às quais nos referimos, da cultura-alvo em relação à cultura visitante e vice-versa, os estereótipos e preconceitos que surgem em sala de aula também podem referir-se a uma terceira cultura, a qual não está ali sendo representada, como na seqüência a seguir:

(Aula 7)

1. Suzana – Meu filho é... chileno, por que dizem meu filho... por que dizem argentino?((risos))
2. P – Você sabe que aqui no Brasil tem uma... certa... (superp)
3. Del Carmem – Brasil e Argentina...
4. P - ...competição com a Argentina por causa do fu... principalmente por causa/ essa história começou por causa do futebol.
5. Suzana – Mas... mas o Chile também... (inc)
6. P – É?
7. Suzana – (inc.) chileno e argentino tinha uma... porque Chile tem uma ...(inc)tem um porto de mar... (inc.) e chega muito argentino (inc.) e acham que son especial...(inc.)
8. P – Fala forte?
9. Suzana – Fala forte... (inc)
10. Alcira – Eles acham que são a melhor lá también.
11. Del Carmem – Do América do Sul.
12. Alcira – Do América do Sul.
13. P – Ahn? Da América do Sul?
14. Suzana – Da América do Sul. [...] Em Chile é... quando...
15. P – No Chile?
16. Suzana – No Chile quando a criança tem personalidad, caracter (inc) é argentino dizem... porque lo/o criança chilenas son más... más tímidas...
17. P – Mais tímidas?
18. Suzana – ...do que argentinos
19. P – Ah é? Pra vocês verem como a cultura influencia...
20. Uba – Marca.
21. P – Marca o país, as crianças, o crescimento. Essa, essa coisa é muito... importante. E agora, a coisa tá muito difícil lá, né gente? (superp) vocês já pensaram, mas cês já pensaram o que significa isso para o orgulho do argentino?... que é considerado o povo da América Latina mais orgulhoso, mais... né? Então é muito complicado.
22. Suzana – Mas, mas é... eu tenho um... eu acho que Argentina tem um problema político e son (inc) tem orgulhos...ellos...(inc.) não como chileno e brasileiro que caem... acertam... (inc.)
23. P – Seria bom se a gente tivesse alguém da Argentina na sala né?

Nesta seqüência são neutralizadas quaisquer diferenças entre as culturas ali em interação e o foco de discussão, ou de difusão do preconceito, é uma outra cultura, também latino-americana, mas que, no momento, não faz parte da identidade do grupo. A fala de Suzana, descontente porque comumente confundem o seu filho, que é chileno, com um argentino, destaca o fato como motivo de mal-estar, irritação.

Em seguida, a visão preconceituosa e pouco amistosa com relação ao povo argentino é justificada pela professora como sendo em decorrência do futebol. No entanto, o preconceito ganha corpo nas vozes de outros alunos, os quais reforçam a visão dos argentinos como “orgulhosos”, que “acham que son especial”, “os melhores da América Latina”. Mesmo a tentativa da professora de desviar o assunto para a situação econômica

que enfrentava o referido país, termina por reforçar o preconceito, afinal, o que a faz dizer que o povo da Argentina “é considerado o povo mais orgulhoso”? Considerado por quem?

Ela própria percebeu que havia reforçado o preconceito que, naquele momento, era o seu, o dos alunos, e dos povos por todos ali representados. A saída que encontrou para minimizar um certo desconforto por perceber uma atitude em todos contrária à sua idéia de “encontro de culturas”, de aprendizado intercultural, foi observar que seria importante a presença de um representante da Argentina na sala de aula, ou seja, um modo de dizer, indiretamente, que a presença de um argentino mudaria, talvez, o discurso de todos, vez que poderia defender, assim como os outros, aquilo que o identifica culturalmente.

A partir das análises realizadas, mesmo que não exaustivas e quase sempre devedoras de um olhar imparcial, pudemos ter uma visão do que acontece em sala de aula quando buscamos ensinar e aprender de modo culturalmente sensível a professores, alunos e ao contexto no qual tem lugar a aprendizagem. A abordagem de ensino que utilizamos, desse modo, que se quer comunicativa e intercultural, juntamente com o material didático elaborado sob sua orientação, foi o ponto de partida para que as experiências de uso comunicativo da língua-cultura alvo significassem algo mais do que a simples transferência de informações. Mas do que tudo, o nosso desejo era criar um ambiente de diálogo entre as culturas ali presentes, de interação e colaboração, de construção, a muitas mãos, do conhecimento que os alunos precisavam para avançarem no desenvolvimento da sua competência lingüístico-comunicativa.

No último item deste capítulo, discutiremos, ainda, alguns aspectos relativos ao processo de avaliação dos alunos durante a realização do curso, assim como analisaremos os questionários finais, nos quais eles avaliaram a experiência de aprendizagem realizada.

5.4 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDER LÍNGUA, APRENDENDO CULTURA

Durante todo o processo de realização do curso de português para falantes de espanhol, ambiente no qual, como já foi amplamente explicitado, tínhamos como orientação a *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN) e o material didático *Aquarela*

Brasil, as questões sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem como um todo, suas diferentes etapas, abordagem de ensino que estava sendo utilizada e as características do material eram discutidas explicitamente em sala de aula. A professora refletia com os alunos sobre essas questões com o objetivo de envolvê-los no processo, de fazê-los participar criticamente do que estava acontecendo e como estava acontecendo.

Considerando o processo de avaliação, isso não foi diferente, tanto no que diz respeito à avaliação de aprendizagem dos alunos, ou seja, a avaliação do avanço e desempenho deles, como também com relação à avaliação do curso propriamente dito. Neste item, portanto, no qual discutiremos um pouco a avaliação do curso de maneira geral, gostaríamos de começar abordando a fala da professora na sua última aula, na qual ela explica o processo de avaliação dos alunos e também faz a sua avaliação da experiência que acabavam de ter.

As seqüências que apresentaremos, desse modo, destacam momentos da fala da professora no seu último encontro com os alunos, na Aula 10. No trecho a seguir, por exemplo, ela explica que a depender do tipo de curso, objetivos etc., diferentes modos de avaliação podem ser realizados:

[...]Mas vamos lá pra questão da nossa a-va-li-a-ÇÃO... Uma primeira coisa que eu queria falar é o seguinte... se esse curso fosse um curso longo... um semestre... fosse um ou... uma outra natureza de curso... tá? nós teríamos diferentes formas de avaliação...formas mais qualitativas... tá? que têm a ver mais com a qualidade do... do que vocês produzem... e também avaliações quantitativas... tipo fazermos prova... fazer prova oral... fazer prova escrita... tá? Mas é... esse... esse curso não é dessa natureza... Por que? primeiro... é um curso somente de duas semanas, embora seja um curso de trinta horas, tá? ele não tem a mesma natureza de um curso de um semestre, porque em um semestre... se você tem sessenta horas, setenta horas de curso, que seria o dobro... você tem também um espaço mais logo, pra quê? pra estudar, porque, por exemplo, eu chego um dia aqui dou uma tabela pra vocês, chego no outro dia, a gente discute outra coisa, chega no outro dia eu anoto um monte de coisa no quadro, outro dia alguém vem e pergunta uma coisa e como... é muito rápido, em curto espaço de tempo... vocês na maioria das vezes não têm tempo pra amadurecer essas coisas... e a gente precisa desse tempo de amadurecimento... tá? Então a depender do tipo de curso, da quantidade de horas, esses cursos têm que ter uma natureza diferente de avaliação... tá? [...]

A intenção da professora quando introduz esse assunto na sala é mostrar que naquele curso, por ser de curta duração, as avaliações do desempenho dos alunos seriam mais fortemente qualitativas do que quantitativas. Isso era importante ressaltar porque, como é de praxe, os alunos estão acostumados a realizarem provas orais e escritas, testes de aferição etc. Adicionalmente, os alunos precisavam ter uma nota formal naquele curso para que pudessem receber o certificado, uma exigência da universidade que o estava promovendo. Para isso, os critérios utilizados para a atribuição das notas foram as próprias auto-avaliações dos alunos, juntamente com a avaliação do professor.

Como já havíamos ressaltado no capítulo que tratamos da avaliação, a depender do tipo de curso, seus objetivos, interesses dos alunos etc., várias formas de avaliação podem ter lugar no processo de aprendizagem, inclusive do tipo quantitativo. No entanto, é importante que não se perca de vista que o objetivo primeiro de qualquer processo de avaliação deve ser a qualidade do que o aluno aprende ou do que ele sabe e não a quantidade. Em seguida, a professora continua:

[...] Aqui...não há o... não há o caso de ninguém ser reprovado pelo seguinte motivo... tá? pra mim... a depender dos critérios que a gente utiliza pra avaliar o aluno, você pode reprovar ou não... tá? só que em duas semanas é muito pouco tempo... eu sei que muita gente aqui... a maioria de vocês avançou... eu tenho consciência disso... eu tenho consciência é... em que aspecto cada... cada aluno aqui avançou e vocês mesmos têm... não sou só eu que tenho... tá? eu tenho a minha visão, vocês têm a de vocês... e uma das coisas que eu achei interessante é que vocês têm muito claramente essa visão, pela primeira auto-avaliação que vocês fizeram... como nós vamos fazer hoje outra... Isso é importante, por quê? Porque nesse tipo de trabalho que a gente tá fazendo vocês têm um papel fundamental, não é aquela história que o aluno só ouve... copia e não... e não participa... o aluno ele tem que ser elemento ativo... participante... ele mesmo tem que modificar o processo de aprendizagem dele... tá? porque senão a coisa não funciona... [...]

Neste trecho, a professora ressalta a importância da participação dos alunos no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, ou seja, chama-o à responsabilidade de ser elemento ativo, participante e colaborador nas experiências de ensinar e aprender que se processam em sala de aula. As auto-avaliações dos alunos, às quais se refere, foram realizadas em duas etapas: ao final da primeira semana de aulas e ao final da segunda⁹. A

⁹ Vide quadro de avaliação utilizado pela professora para orientar a auto-avaliação dos alunos no ANEXO A.

intenção da professora era verificar a percepção dos alunos quanto aos seus avanços e dificuldades durante o processo de aprendizagem, chamar a sua atenção para o que estavam aprendendo ou não, como estavam aprendendo etc. Ela também manifesta o seu conhecimento da turma, dos alunos, a consciência que tem sobre o desenvolvimento de cada um individualmente e da turma como um todo. Nas seqüências seguintes, ela fala dos critérios que utilizou para fazer a sua avaliação:

[...] Então o critério principal utilizado aqui, pra mim, o primeiro aspecto foi a questão da participação, da interação... tá? porque interação em sala de aula é fundamental e vocês tiveram interação, participação, colaboração, o que que é isso?... a pessoa... o aluno se interar na sala de aula?... é você contribuir... é você acrescentar... é você modificar... é você negociar... é você trocar... tá?... e tudo isso vocês fizeram... então cada contribuição que vocês trouxeram... cada coisa que vocês falaram... cada é... gesto de ajuda para com o colega... tá? cada... cada é gesto... e... e muitas vezes até a questão do carinho... da forma de se posicionar, da forma de se colocar... de trocar... tudo isso é interação e é fundamental para que a aprendizagem na sala de aula, ela avance... a relação que vocês estabeleceram comigo... tá? tudo isso é interação... e esse é um dos pontos que eu acho que os professores deveriam levar em consideração... muito. [...]

Neste trecho a professora destaca o fato de que a interação em sala de aula é fundamental para que haja avanço da aprendizagem. Para que haja interação, no entanto, é importante a participação, o comprometimento, a doação, a cooperação com o outro, o respeito às diferenças, ou seja, a contribuição de todos em busca da construção de novos conhecimentos. Aqui, novamente, a sua intenção é mostrar aos alunos a importância da sua participação como elemento ativo no processo de aprendizagem e também a força do trabalho em grupo. Em seguida, continua a falar dos outros critérios:

[...]A outra questão que eu levei em consideração foi a participação nas tarefas e desenvolvimento de atividades... da produção dos textos... na realização das tarefas na classe... na vontade de participar... tá? é... as tarefas todas que vocês fizeram em casa... que vocês trouxeram... que vocês contribuíram... mesmo sendo um curso curto que vocês tinham que fazer uma coisa de um dia pro outro... Então esse ponto também pesou muito na avaliação.[...]

Como destacou a professora, esse foi um dos pontos positivos do curso. Os alunos, embora tivessem pouco tempo para realizar as tarefas de casa, sobretudo as tarefas

extras¹⁰, se esforçaram muito para cumprir todas elas, fazendo pesquisas, levando materiais adicionais, sugerindo atividades etc. Eles se destacaram não só no sentido da quantidade que realizaram, mas, sobretudo, na qualidade, no modo como as realizavam, com vontade, comprometimento, envolvimento, interesse etc. Adiante, ela fala do terceiro critério:

[...] E a terceira questão... tá? que não é menos importante... que não... isso não está numa... numa ordem de cobrança, é a part... a participação de vocês como pessoas ativas... assim... de... de olharem a sua aprendizagem, de perceberem aquilo que você está errando... aquilo que você tem... que você tem dificuldade... no que você avançou no que você precisa avançar... tá certo? Então, essa vontade de aprender... é um fator fundamental... tá? [...]

Neste trecho, há a referência explícita ao envolvimento dos alunos na sua avaliação, na forma como se comprometeram em analisar criticamente os seus desempenhos, ou seja, os avanços, dificuldades, os aspectos que precisam trabalhar, melhorar etc. Nesse ponto, conforme ressaltou a professora, a auto-avaliação dos alunos foi fundamental para que a turma, como um todo, pudesse ter a visão do conjunto, do que aconteceu através das experiências que desenvolveram em sala de aula.

A vantagem de se discutir explicitamente sobre o processo de aprendizagem, suas diferentes etapas, assim como a respeito das dificuldades e/ou avanços dos aprendizes representou uma das principais estratégias do curso ministrado. Não só porque este tipo de procedimento estava previsto na orientação da abordagem pedagógica que nos guiava, como também foi uma situação requerida pelos próprios alunos, os quais perceberam que conhecer *como* se pode avançar é um grande auxílio para que se possa, de fato, aprender. Esse também era, portanto, o momento do curso no qual a professora podia expor as suas impressões sobre o avanço de cada aluno, assim como sugerir caminhos para que pudessem continuar a sua aprendizagem.

Entre as observações individuais ressaltadas pela professora, podemos destacar algumas delas: as alunas Uba e Carmem, por já morarem muito tempo no Brasil e falarem um português mais avançado, deveriam dar maior atenção à pronúncia e às dificuldades

¹⁰ Além das tarefas propostas no material didático *Aquarela Brasil*, a professora sugeriu tarefas adicionais como a leitura de um livro para que os alunos pudessem contá-lo em sala de aula, a elaboração de uma colagem com imagens que eles tinham do Brasil, a elaboração de textos escritos sobre temas da aula etc. Eles também assistiram e comentaram o filme *Eu, Tu, Eles* e realizaram um encontro extra-classe para conversarem em português.

com alguns fonemas específicos do português; os crescimentos mais destacados de Alcira e Sérgio, que mostraram um grande avanço na competência comunicativa com relação aos seus desempenhos no primeiro dia de aula; o encorajamento a Beth, para que continuasse a praticar a produção oral e escrita e a Piedad, Janete e Nancy, que no primeiro dia de aula somente falavam espanhol, e que saíram do curso falando português, ou seja, a necessidade de continuarem a sua aprendizagem; e também o incentivo e apoio a Suzana para que buscasse o desenvolvimento da sua aprendizagem, ambientes para praticar a língua etc., sobretudo porque, dos alunos do curso, foi a que menos avançou no conhecimento do português.

Além das observações individuais que fez, como também em outros momentos do curso, é oportuno ressaltar neste trecho o incentivo por parte da professora aos alunos, mostrando a importância de continuarem o seu processo de aprendizagem, de observarem as suas dificuldades e limitações e, sobretudo, de buscarem ambientes para praticar o uso da língua-cultura que estavam aprendendo. Principalmente no caso de Suzana, esse incentivo era fundamental, porque acreditamos que as suas dificuldades em “abandonar” o espanhol, mesmo na sala de aula, onde havia outros aprendizes na mesma situação, era devido também à falta de contato com a língua, visto que em sua casa somente falava espanhol com os familiares e não tinha outras oportunidades de interação fora desse contexto.

Decidimos analisar estas seqüências porque, como defendemos na nossa abordagem, qualquer etapa de desenvolvimento de um processo de aprendizagem deve ser um trabalho conjunto, no qual devem participar todos os elementos envolvidos no referido processo. Nada mais natural, portanto, que ao invés de construirmos um texto revelando a nossa análise sobre o curso e o desempenho dos alunos, mostrássemos a fala contextualizada da professora, o momento em que ela partilha com os alunos a sua visão do que aconteceu quando estavam juntos interagindo em sala de aula.

Essa amostra, no entanto, é insuficiente para dar uma adequada dimensão de que, em qualquer experiência de aprendizagem, a reflexão crítica do professor a respeito de sua prática é um processo lento, gradual, que deve acompanhar todas as etapas de desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, um dos instrumentos fundamentais para guiá-lo nessa prática reflexiva é o diário de registro, no qual as percepções do *que* acontece, *como* e *por que* são anotadas com o objetivo de auxiliá-lo a fazer correções, reforçar

procedimentos e implementar mudanças visando a melhoria da aprendizagem do aluno, como pode mostrar o trecho destacado a seguir:

(Diário – Aula 3)

Preciso observar a minha abordagem de ensinar, os encaminhamentos feitos nas aulas etc. Tenho que ter o cuidado e verificar se a minha atuação como professora é que promove o diferencial em sala de aula e não o material, a abordagem culturalmente sensível etc. José Carlos observou hoje que o fato de as coisas estarem indo muito bem pode ser também motivo de críticas, pois podem sugerir que a abordagem exige a atuação de um professor “especial” demais. No entanto, observa que o material didático deve poder ser utilizado também pelo professor “comum”. Será que a abordagem do professor pode exercer um peso tão grande? Somente ela? Devo discutir mais essa questão com ele e observar, mais de perto, as respostas dos alunos aos outros insumos. 2) Estou também preocupada com o fato de que estamos entrando na quarta aula e só consegui fazer a Lição 1 e a Lição 2 incompleta. Como devo proceder? Será que isto representa um problema ou é esperado neste tipo de abordagem? Preciso amadurecer mais essa questão. Será que é tão importante agora me preocupar com a quantidade de lições dadas? Acho que não.

A seguir, de modo mais objetivo quanto possível, gostaríamos de mostrar as opiniões dos alunos quanto ao curso e seus diferentes aspectos, de maneira geral, assim como quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Como fontes dessas informações, consideramos os questionários realizados no último dia de aula e também as entrevistas individuais.

Na primeira pergunta do questionário, foi pedido aos alunos que classificassem, de modo objetivo, o curso realizado. As opções fornecidas foram: a) Muito fraco, b) Fraco, c) Razoável, d) Bom, e) Muito bom. Todos escolheram a opção ‘e’, isto é, classificaram o curso como *muito bom*. No quadro seguir, apresentamos as suas justificativas:

Quadro 11 – Justificativas dos alunos quanto à qualidade do curso realizado

Alunos	Respostas abertas
Alcira	“Porque é um curso não tradicional, teve muito de cultura não só do Brasil sino de toda (cuasi) américa latina, a gramática saiu de acordo as necessidades dos alunos, o aprendizagem foi com muita diversão, houve muita interação entre os participantes do processo e o mais importante é a cultura da professora para ensinar, em outras palavras as aulas foram amenas, divertidas, muito interactivas e muito ricas”.
Carmem	“Eu percebi um cuidado muito grande na elaboração do material da apostilha, eu achei este material muito rico no seu conteúdo cultural. As nossas aulas tambem foram muito dinâmicas e interessantes já que se falou de tudo, tanto do nosso mundo pessoal como das nossas culturas”.
Beth	“Porque acho que foi pelo método utilizado conosco, foi dinamico, alegre e moderno com resultados positivos. Tambem contribuiu o fato da professora, sua cultura amplia, fonte do seus

	conhesimientos”.
Del Carmem	“Porque tivemos uma professora muito boa, que sabia e pôde ‘mostrar’ a nós muitos aspectos da língua portuguesa-brasileira. Eu, pessoalmente, aprendi e ‘conheci’ através das aulas bastante sobre ‘a vida falada’ aqui. Me enriqueci linguisticamente”.
Nancy	“Porque foi um curso que não só aprendimos gramática, também aprendimos a cultura de nossos países, conheci muita gente, e a professora tem muito carisma para ensinar, e faz que a gente goste da língua. Eu prograsse muito na fala”.
Piedad	“Porque eu acho que todos nos tivemos muito melhoramiento em nossa pronunção e em os conhecimentos da cultura do Brasil e dos outros países que ninguem de nos conheciamos”. Também tivemos uma professora muito especial, e ela foi a pessoa fundamental para nos aprender todo o que a gente aprendió”.
Sergio	“O curso foi muito interativo, participativo, ninguém fico sosegado. Tudo o mundo tive muita vontade de participar”.
Suzana	“Em minha opinião (de uma maneira geral), a turma foi muito agradável”.
Uba	“Ajudou-me a compreender melhor a cultura brasileira, ao meu modo de ver, coisa muito importante pra falar melhor o português”.
Janete	“A profesora é uma pessoa com muita carisma, me ajudou muito para esclarecer duvidas”.

Os alunos, de maneira geral, destacaram uma variedade de aspectos para justificar as suas respostas. Entre os mais recorrentes estão a abordagem da cultura, não só os aspectos da cultura brasileira apresentados no material, como também as questões culturais que surgiram nas interações em sala de aula, relativas ao Brasil e aos outros países que estavam ali representados. Sobretudo no que diz respeito às suas culturas em particular, os alunos, em vários momentos das entrevistas e do questionário, mostraram a sua satisfação em poderem falar de si mesmos, de seus países e de conhecerem a cultura uns dos outros. Os trechos das entrevistas destacados a seguir mostram algumas das opiniões a respeito da abordagem da cultura:

[...] Carmem - Eu... assim... eu vi que pode ser realizado, pode se concretizar essa... esse... esse projeto de trabalhar dessa maneira... porque todo mundo quando começa a dar aula, pensa assim: “eu quero ensinar a cultura da minha língua, quero ensinar os costumes, quero ensinar a história da minha língua...”... mas, no final, o que acontece?... se vê tomado pelo método, pelo livro didático, pela questão de... “ah, não, é... é assim que fica melhor... é assim que deve ser pra podermos dar gramática...”... porque a questão formal atravessa totalmente a questão da... do conteúdo, da essência de um curso de... de línguas... acha que somente através do formal o aluno vai ter a oportunidade de aprender... e eu não acredito nisso... [...]

[...] Nancy – Na verdade eu gostei muito... aprendi muitas coisas do Brasil porque eu quando recém cheguei, eu não conhecia nada... na verdade nada... é... nesse curso aprendi não só a... a perder o medo do falar... é... aprendi a... aprendi muitas coisas do Brasil que a verdade eu não conhecia... apesar que somos países irmãos... não conhecia... é... gostei muito do curso porque foi um enfoque diferente de todos os

demais cursos... é... gostei de... gostei muito da professora... ((risos))... sim... porque foi... foi diferente... a verdade é que foi muito gostoso... [...]

[...] Janete – É... pra mim foi também muito bom, eu já falei, porque aí você conhece as costumes de o país onde você está morando e aprende muitas coisas... não só a falar o idioma, mas também as costumes de onde você está morando, como já falei... e... também... conheci as costumes de outros países, como de Bolívia, Equador, Peru, Chile... então isso para mim foi muito... assim a gente aprende mais fácil... conhecendo de o país... [...]

[...] Sérgio – [...] É... (a motivação) De querer conhecer também outras pessoas... de países que são vizinhos e que você muitas vezes não conhece a cultura deles... e... talvez aquele... aquela briga que tem um país com limite... limite com outro... muitas vezes não são tão quando você vai mais além do limite... vai mais... aí não existe tão limite... acho que quando você quer conhecer, quer aprender de outro... essa coisa fica distante... [...]

Outro aspecto que os alunos ressaltaram foi o caráter dinâmico do curso, a interação entre todos os participantes e o clima de amizade e colaboração que houve. Este aspecto, sobretudo, mostra a importância que eles atribuíram à interação em sala de aula, ou seja, ao clima de cooperação, colaboração e afetividade que havia como modo de estimular e motivar o desenvolvimento da aprendizagem, como destacaram em várias ocasiões, inclusive em outros momentos do questionário, como veremos mais adiante. Também teve destaque nas respostas, além do caráter dinâmico do curso, o seu aspecto alegre, lúdico, explícito nas citações: “[...]o aprendizagem foi com muita diversão.”, “[...] foi dinâmico, alegre e moderno [...]”. Estas são algumas das opiniões dos alunos destacadas das entrevistas:

[...] Beth - Ah... a interação... ah... enton é... sim isso foi muito interessante porque todos falaram, todos conversavam, todos apoiavam e... assim quem falava mal, assim quem falava bem... enton... tudo estava bom... [...] É... porque hai participação de todos... a participação em... em una aula, em una turma, es muito importante... para aprender... [...]

[...] Del Carmem – Penso que sim... penso que sim... porque se não tivéramos interação... só professor e aluno e não mais... a gente fica um pouco cortado, não?... fica só dois partes... dois partes... duas partes... ((risos))...é... una que recebe e una que dá... mas se tem perguntas... interação... é um pouco mais... (inc.)... as duas partes ganham mais, tenem mais, aprendem mais... [...]

[...]Piedad - Estar mais juntos... como... como se fossemos irmãos, eu acho né?... mas éramos pers... pessoas que... que ainda não nos

conhecíamos muito bem... mas eu acho que o grupo foi muito bom porque... não sei... eu a... como química... como... (inc.)... entre as pessoas, porque todos nos damos bem... [...] Sim... eu acho que... todos éramos muito cooperativos é... eu acho que não houve críticas... e se... se... se tivemos críticas, foram boas... não para fazer sentir as pessoas mal... hum... de ajudar como... todos nós ajudávamos é... algumas coisas que não entendíamos... forma de falar... escrever, alguma coisa... (inc.)... as tarefas... às vezes chegávamos antes...pra comparar... a ver se... o que se podia ver... e tratar de ajudar. [...]

[...]Sérgio – [...] criou um ambiente de amizade... não só foi um curso de duas semanas, senão um curso que ainda continua... ((risos))... ainda continua... [...]

O terceiro aspecto ao qual mais fizeram referências foi quanto à abordagem de ensinar da professora, ao “seu método”, à sua “cultura de ensinar”. Também a caracterizaram como uma pessoa carismática, e que por isso os ajudou no desenvolvimento da aprendizagem. São recorrentes, em vários momentos das falas dos alunos, as alusões que fazem à interação e integração do grupo, aos aspectos afetivos que conduziram as relações em sala de aula, inclusive com relação à professora. Nesse sentido, especificamente, percebemos que eles se referiam não só à questão da abordagem de ensinar, como, principalmente, aos modos como conduzia os alunos, os integrava, incentivava etc. Os trechos destacados a seguir são algumas de suas opiniões:

[...] Alcira – Para o aluno também... é o aluno, eu acho que é a... o objeto... objeto não... é a pessoa mais importante dentro de... do processo de aprendizagem... porque a professora foi muito, muito boa, porque eu acho que... o jeito de direcionar as aulas foram muito boas... [...] É... em todo momento todos os temas estão direi... direcionados para que o aluno possa falar... falar sem obrigação... falar porque é... a pessoa, o aluno quer falar, quer opinar... (.) muito, muito bom...[...] Eu acho que o professor é... a mais de ser amigo... essas coisas... o professor é a pessoa que vai... que tem que di... dirigir uma aula... então direcionar aos alunos, orientar aos alunos... e também falar sobre os pontos fracos, porque muitas vezes os professores não gostam de fazer isso... eles cansam muito rápido de corrigir aos... aos alunos que estão falando errado... corrigem uma, dois vezes só, depois cansam e deixam que os alunos falem o... portunhol... então eu não achei isso em você... você em todo momento estava pendiente de... de como os alunos estávamos falando... então a orientação que a gente recebeu foi...foi muito bom... então eu acho que o professor deve ser assim... estar pendiente de... dos alunos em todo o momento... (.) orientador... não sei como falar... direi... direcionador... [...]

[...]Carmem - Nossa, foi demais!... foi demais! Nossa, eu ach... pra mim foi surp... foi surpreendente essa questão da... da interação, porque é...

apesar de serem pessoas adultas... mas, às vezes, com os adultos, es...é muito difícil interagir... mas se vê uma... é... você deu a oportunidade disso... foi a sua postura é... de incluir aquele que é... que fica com... mais ocioso... de estimular... você tem uma... uma parte assim que é muito intuitiva, eu não tenho... você sentiu aquela necessidade, por exemplo, da Suzana se expressar e deixar com que ela se expressasse... é... mas, assim, encorajando a falar em português... ela realmente trabalhou essa parte... [...]

[...]Beth – A interação.... [...] É... eu acho que foi por incentivo da professora... a professora também foi muito participativa, muito criativa para fazer as aulas... muito dinâmica... muito interessante... foi diferente que... que eu... que tenha conhecimento de outras aulas... [...]

[...] Piedad – ((o método de ensino contribui para maior ou menor interação?)) Sim... eu acho que tem que ver muito com o ser da professora ou do professor... você foi muito legal... porque você entrou rindo... é... fazendo que todos fossemos menos... tímidos? Hum.... isso... [...] depende do professor!... como é... como vai ser o... o ambiente da aula. [...]

[...]Sérgio – [...] e la... el modo como... como foi também dado o curso também... porque não foi um curso de aluno, professor... o professor fica aí... o aluno aqui... “você tem que aprender isso...” ... “tem que aprender...”... não, você deixava falar... corrigia quando era necessário... corrigia... fazia a correção... então, nesses três aspectos foi muito importante. [...]

[...] Suzana – Se a pessoa está interessada por cada uno de nós, ela vai ser de cada uno individualmente... porque eu notava que você quando via eu muito calada... “Suzana, o que acontece?”... e fazia a pergunta... “Suzana, está muito calada agora...”... então você falava muito ao princípio... [...] essa é crítica construtiva... [...] aí uno refle... reflex... reflexiona... e você tiene isso, porque tiene una sensibilidad enorme de percibir lo que acontece com a classe... e não todo professor tiene essa sensibilidad... [...]

É importante destacar nestas falas, com relação à professora, que além dos aspectos afetivos e da capacidade de integrar o aluno, incluí-lo, eles atribuem grande importância ao seu papel como orientadora, “direcionadora” das experiências desenvolvidas em sala de aula. Os alunos inclusive atribuem a ela, e ao papel do professor de maneira geral, a maior responsabilidade em criar um clima de harmonia e integração em sala de aula, assim como o fato de que deve ser um dos principais facilitadores e negociadores da interação. Essas observações são importantes porque, embora os alunos

tenham falado muito do “método” de ensino, do material didático, dos temas tratados, da turma etc., a professora era sempre mencionada. Isto parece nos dar indicações de que, na opinião dos alunos, o professor é uma das peças fundamentais para que um método ou abordagem de ensino tenha sucesso.

Além da referência a esses três aspectos, os principais destacados no quadro das justificativas, outros surgiram nas respostas subseqüentes do questionário. O quadro a seguir, por exemplo, apresenta os pontos positivos do curso destacados pelos alunos:

Quadro 12 – Pontos positivos do curso destacados pelos alunos

Alunos	Respostas abertas
Alcira	“O curso não tem uma gramática sequencial. É muito interativa. Conheci muita cultura do Brasil e os demais países. É muito participativa”.
Carmem	“A amizade, o companherismo, a entrega de muita informação por parte da nossa professora e também dos nossos colegas”.
Beth	“A dinâmica que foi muito legal. A participação dos alunos. Os materiais utilizados. A gramática e a pronuncia”.
Del Carmem	“A turma foi muito extrovertida. Tudos tinham alguma coisa que apontar. E também tudos tinham vontade de aprender”.
Nancy	“Todos, mostrar a cultura de nossos países, aprender a cultura brasileira, aprender gramática, a pronuncia das palavras”.
Piedad	“A participação, a integração, a forma que tivemos para aprender a falar melhor o pôrtugues”.
Sergio	“Foi muito organizado. A gente ficou feliz com a profesora Edleise, por aquela forma de ensinar”.
Suzana	“Em minha opinião todo foi muito bom, os pontos positivos do curso ‘tem o bom relacionamento entre nos’”.
Uba	“Dedicação total a fala. Cultura Brasileira. Material entregue”.
Janete	“A participação de todas as pessoas. A confiança oferecida pela profesora”.

As opiniões novamente confirmam os destaques dos alunos quanto à interação, participação, motivação e união da turma, assim como ao conhecimento cultural adquirido, ao caráter dinâmico e interessante do curso e à abordagem de ensinar da professora. Além desses aspectos, eles fazem referência à gramática e também ao material didático. Quanto a esses dois últimos aspectos, as opiniões dos aprendizes estão mais explícitas nas entrevistas. A respeito, por exemplo, do modo como aprenderam a gramática, destacamos algumas respostas:

[...] Alcira - Muito boa professora porque elas... saíram assim... no transcurso de cada aula estava... estive presente a gramática, então em todo momento a gramática estava aí presente... então foi muito boa... porque as pessoas... a gente não precisou estar repetindo coisa por coisa, como aprender o... o Pai Nosso... não sei como se fala aqui...[...] então não foi uma coisa assim... foi uma coisa que saiu assim de... de acordo com a necessidade dos alunos, então... eu gostei muito, muito desse tipo de trabalho... [...]

[...] Sérgio – Gostei muito de... do curso de... para falantes de espanhol... de português para falantes de espanhol... justamente porque foi... foi focalizado de outra maneira... não com aquela gra... de mexer com a gramática... a gramática... senão que foi mais mexendo, incorporando conceito de cultura através de las aulas, e assim você conseguiu aprender mais e a falar assim muitas é... é... talvez é... como falar a ver... se falava e era mais... mais fácil de... não estava... não estava preocupado de “ah... a gramática fala assim... assim”... “tem que vir isto primeiro... isto depois...”... não, se falava não é?... conseguir entender... dar-se a entender e... e isso... isso... foi uma coisa muito interessante que achei que... porque sempre quando você pega um curso para aprender outro idioma, sempre a gramática... fica na gramática... gramática... gramática... ao final o que você quer... tá querendo fazer es falar, e se... e se perde muito tempo nisso, depois você não vai conseguir...

[...] Nancy – Gostei muito, porque foi um curso... não foi muito longo... então no... não tínhamos muito tempo de... de... de estar só falando de gramática... então acho que a gramática foi o que precisávamos para poder é... desenvolvermos é... um pouco mais aqui... estar no Brasil... acho que foi um gran passo... um primer gran passo para poder aqui começar a... a falar mais... a conhecer... a... nós também a procurar a gramática... porque nós também temos que... que investigar... que procurar coisas para... para investigar... para saber... [...]

[...] Piedad – Eu gostei muito disso... de falar mais que reescribir, porque sempre se entrar a estudar alguma coisa e dão tarefas, explicam muito, e às vezes as pessoas... eu acho que não entendem muito... então é melhor falar... empezar falando... e depois fazer a prática... estudar... é... procurar outras... não sei... outras oportunidades de estudo... pra melhorar... [...] é melhor empezar assim... falando... e depois você já... procura... pesquisa... fazer pesquisa... [...]

Os trechos destacados revelam as opiniões que os alunos apresentaram nas entrevistas, sobretudo quanto ao caráter flexível da abordagem formal, sem imposição de ordem, gradação etc., e também o fato basear-se nos interesses e necessidades deles. Os aspectos ressaltados por Nancy e Piedad incluíram também a abordagem da gramática

como forma de pesquisa, de estudo, de aprofundamento do conhecimento individual do aluno.

Com relação ao material didático, a receptividade foi bastante positiva, principalmente com relação aos conteúdos culturais que disponibilizou aos alunos, como mostram algumas de suas opiniões:

[...] Carmem – Os materiais também, entendeu?... é... que são reais, sabe?... não é somente aquela família brasileira que vai pra praia... nós assistimos um filme que nossa!... eu tenho certeza que abriu a cabeça de muita gente pra a relação do que são os vários brasis... que não tem esse negócio somente do... do Brasil paulista ou baiano ou do sul... [...]

[...] Sergio – [...] e fazer trabalhos também, como os trabalhos das comidas típicas de cada país... trabalhos como nosotros pensamos como é o brasileiro... buscando... pegando aí recortes de jornal... é... la apostila também é... muito legal la apostila... adorei la apostila... sempre... o material... muito bom... [...]Sim, ajuda... ajuda muito... a manter aquela motivação... ajuda a manter aquela motivação... se você vem muito motivado e o curso não dá o... a apostila muito... ou é muito fraca... o professor chega aí... o professor não está... cumprir aquele horário e depois vai embora... isso... aí a motivação de você cai, você já não consegue pegar outro curso... pero assim... [...]

[...] Uba – A apostila foi muito boa, né?... tinha de tudo... para você por suas idéias, para ler, para participar em na aula... e... a apostila foi muito boa... também o professor não pode dar muita coisa, porque você vai ficar com tanto material e não vai saber o que fazer e você vai ficar com preguiça de ler, né?... então o professor deve escolher o melhor, o que mais vai precisar o aluno... [...] Mas também acho que aquele negócio da música lá foi interessante né?... a gente pegou coisas que não sabia... palavras que nem sabia o que queriam dizer... escutando, em no meu caso, muitas vezes a música, né?... a gente nem sabia o que queria dizer nos... “nos pontos nos is”... então é essa abordagem dos temas, tendo o... a apostilinha que você deu abordando alguns pontos x, nos fez ler um monte de coisas... então, no meu caso, não somente eu li, os filhos le... também... porque eles estavam empolgados como a gente, conseguiram se empolgar, então eles também aprenderam... então eu aprendi e eles também aprenderam um pouco da cultura brasileira... por pequenos também não sabiam.[...]

No item do questionário que pedia aos alunos para destacarem os pontos negativos do curso, em geral, responderam que não havia pontos negativos, e emendavam as respostas fazendo referências à sua duração, isto é, ao fato de que o tempo que tiveram foi insuficiente para as necessidades que tinham de aprendizagem. Esse fato também influenciou as respostas ao item que questionava se haviam avançado na aprendizagem. As

opções eram: *avancei muito*, *avancei pouco*, *tive um avanço razoável*, *avancei muito pouco*, *não tive avanço*. Dos dez alunos, sete responderam que *avançaram muito* (Alcira, Carmem, Del Carmem, Nancy, Piedad e Sergio) e três responderam que tiveram uma *avanço razoável* (Beth, Suzana e Janete). O quadro a seguir mostra as suas respostas abertas:

Quadro 13 – Justificativas dos alunos sobre o seu avanço na aprendizagem do português

Alunos	Respostas abertas
Alcira	“Porque em os primeiros dias estava muito temerosa de não me poder comunicar corretamente mais agora estou segura que falo português, mas tenho que melhorar minha pronuncia e minha entonação quando falo”.
Carmem	“Na parte de produção escrita eu recebi um grande estímulo por ter sido eu mesma que me auto corriji, achei que me fez muito bem e estimulou a seguir escrevendo em português”.
Beth	“Eu acho aprendi muito, avancei bastante em mia comunicação, mas me falta aprender”.
Del Carmem	“Tive a oportunidade de falar e justificar sobre diferentes temas. Também aprendi ‘escutando’ a meus colegas e naturalmente à professora e professor numa oportunidade”.
Nancy	“Eu tinha muita dificuldade de falar pois não pronunciava correctamente, mas agora eu falo muito melhor, de cuando o curso començo”.
Piedad	“Porque eu era muito timida para falar em português, mais agora eu acho que deixei de têr vergonha, e tamben aprendi as pronunçações”.
Suzana	“Aprender de sua cultura, fica mas importante e você consegue melhorar o significado das palavras”.
Sergio	“Tive um avanço razoável. Necessito mais tempo pra madurar, estudar vocabulario e falar com pessoas da lengua portuguesa”.
Uba	“Porque, compreendí de algumas fossilizações que não tinha conhecimento”.
Janete	“Eu tive um avanço razoável porque o curso é muito corto, e não da para aprender o suficiente. Se preciça de mais tempo para ter um avanço melhor”.

Sobretudo é importante destacar que, apesar de observarem que o tempo destinado ao curso foi muito curto para que aprendessem o suficiente para terem um avanço significativo, como destacaram em várias oportunidades, tinham consciência de que avançaram no seu conhecimento do português. Além disso, e, talvez, o avanço mais importante, tenha sido a aquisição da autoconfiança, da coragem de falar, se comunicar, de perder o medo em interagir com as outras pessoas, porque já se sentiam aptos a se comunicarem em português, mesmo tendo consciência das suas limitações e dificuldades, e também de continuar o seu aprendizado.

Como modo visualizar, mais objetivamente, a opinião geral dos alunos, apresentaremos, a seguir, um quadro resumo no qual eles atribuem notas, de um a cinco (1 – 5), a diferentes aspectos do curso de português realizado. Para que as informações ficassem mais claras, calculamos as médias das notas dadas para cada item, como nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 14 – Resumo das avaliações dos alunos sobre diferentes itens do curso

Diferentes aspectos do curso	Média das notas (1-5)
Tempo de duração	1,6
Ambiente da sala de aula	4,9
Interação e participação em sala de aula	4,7
Abordagem de ensino do professor	5,0
Material didático básico (Aquarela Brasil)	4,7
Material de apoio (apostilas, exercícios, textos, filmes, música etc.)	4,8
Atividades e tarefas realizadas em sala de aula	4,7
Atividades e tarefas realizadas em casa	4,6
Explicitação de aspectos gramaticais e estruturais da língua	4,3
Conteúdos e temas abordados	4,9
Desenvolvimento da compreensão escrita (leitura)	4,7
Desenvolvimento da produção escrita	4,3
Desenvolvimento da compreensão oral	5,0
Desenvolvimento da comunicação oral	4,8

Conforme podemos perceber no quadro, as notas atribuídas pelos alunos aos diferentes itens foram muito significativas. Não só por apresentarem uma avaliação positiva quanto a aspectos importantes do curso, da abordagem de ensino e do material didático utilizado, como também com relação às habilidades e competências que desenvolveram. As altas notas, por exemplo, que atribuíram ao desenvolvimento da compreensão oral e comunicação oral mostram que as experiências desenvolvidas em sala de aula, cujo objetivo principal era o uso comunicativo da língua-cultura alvo, lograram algum êxito, independentemente da duração do curso, mas sobretudo porque significou qualidade de interação, oportunidades para o uso da língua.

A menor nota foi justamente atribuída ao aspecto que destacaram como negativo no processo como um todo, a curta duração do curso. Também os itens relativos à abordagem da gramática e ao desenvolvimento da produção escrita, embora tenham recebido notas bastante positivas, ficaram mais abaixo em relação à média dos outros itens, com ‘4,3’. Talvez a justificativa esteja no fato de que, como ressaltaram em várias oportunidades, esses são aspectos que necessitavam de mais tempo de trabalho, e que também exigem maior empenho e conhecimento dos alunos.

As notas mais altas foram dadas ao desenvolvimento da compreensão oral e à abordagem de ensinar da professora. Sobretudo esse último aspecto nos faz voltar a nossa atenção, novamente, para o papel do professor em sala de aula, para a sua importância ou relevância na implementação de novas abordagens e materiais de ensino. No entanto, discutiremos com mais detalhes essas e outras questões nas nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sérgio - [...] Não só foi um curso de duas semanas, senão um curso que ainda continua... ((risos))... que ainda continua... [...]

Ao fim de um longo trabalho de pesquisa, leituras intermináveis, definição de caminhos e, acima de tudo, de dedicação a uma idéia, chegamos neste ponto e nos sentimos um pouco pressionados, impelidos a juntar em algumas páginas os traços e as pegadas de todos os caminhos percorridos. Embora seja o momento que tanto esperamos, sentimo-nos meio esvaziados, não pelo cansaço ou pelo longo tempo de espera, mas, sobretudo, porque chegamos sempre à conclusão de que ainda há muito o que fazer.

Atribuir sentido ao fim de uma trajetória, ou melhor, chegar ao fim de uma jornada com algumas respostas, torna-se sempre o trabalho mais incompleto, mais provisório de todos, porque mesmo que consigamos encontrá-las, estão sempre pela metade, ou seja, só é possível vislumbrar uma de suas partes, sempre a depender do ângulo a partir do qual olhamos. É nesse momento que nos encontramos, buscando encontrar algumas respostas, mesmo que provisórias, que possam nos lançar aos outros caminhos que ainda temos que percorrer.

Para isso, retomaremos, em breves linhas, os pontos centrais do nosso trabalho, não com a intenção de repetir o que já foi amplamente dito, mas para guiar o leitor nessa tentativa de também chegar conosco ao fim deste percurso.

Ao pensarmos a idéia de refletir sobre o ensino/aprendizagem de línguas, mais especificamente, de línguas estrangeiras ou segundas línguas de modo culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo, ou seja, introduzindo a cultura e as relações interculturais como dimensões integrantes do processo de aprendizagem, precisávamos construir uma base teórica sobre o assunto, assim como revelar, mesmo que de forma preliminar, o que tem sido feito e discutido na área, dentro e fora do Brasil.

Desse modo, decidimos discutir, em primeiro lugar, o próprio significado de cultura, ou seja, um pouco das idéias que fundamentaram esse conceito desde o seu surgimento, no seio da antropologia, até os dias de hoje. A nossa intenção, a partir de uma discussão sobre a idéia de cultura, na qual revisitamos diferentes estudiosos, pesquisadores e escritores de maneira geral, era poder construir a nossa própria visão de cultura, o nosso

entendimento sobre essa dimensão fundamental da vida humana. Sem esse entendimento, não poderíamos prosseguir falando de cultura, de interculturalidade e outras referências mais ao tema, vez que além de ser um termo ambíguo e multisignificativo, tem sido constantemente banalizado, em diferentes áreas do conhecimento.

A partir da compreensão dessa idéia, buscamos investigar o que já tinha sido feito e dito sobre o assunto, se não de um modo exaustivo, pelo menos representativo, recorrendo a estudos e autores que já possuíam tradição nessa linha de discussão, em alguns casos, e, em outros, mostrando o trabalho daqueles que começaram a refletir sobre a cultura e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras, como é o caso da maioria dos estudos feitos no Brasil. Desse modo, foi possível, por exemplo, identificar algumas linhas de atuação, certas tendências teóricas, assim como confirmar o fato de que a relação entre língua e cultura tem sido um tema recorrente e que tem despertado o interesse de professores e pesquisadores em diferentes áreas de estudos, sobretudo naquelas que se ocupam com a linguagem.

Após essas duas etapas, precisávamos então definir a nossa abordagem de ensino, ou seja, construir as linhas teóricas e metodológicas daquela que denominamos a *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN), a qual funcionaria como orientação, como “força potencial” para o desenvolvimento da experiência de aprender língua em um diálogo de culturas. Esse trabalho envolveu, além da discussão e justificativa a respeito do caráter comunicativo que a caracteriza, também a definição das diferentes etapas que organizam a operação global de ensino, estruturadas sob a sua orientação. Dessa forma, a partir da reflexão sobre o que significa ser e agir de modo a promover a relação entre sujeitos-mundos culturais diferentes, definimos as concepções de língua/linguagem, ensinar e aprender, os papéis de professores e alunos, assim como a estrutura e organização dos materiais didáticos quando adotamos a ACIN, que se pretende comunicativa e meio de promoção da interculturalidade, como orientadora das experiências que desenvolvemos em sala de aula.

Esse foi um dos momentos mais difíceis da nossa jornada, visto que, como já ressaltamos em outras ocasiões, uma coisa é desejar fazer algo ou intuir como algo deve ser feito, e outra é criar meios para que isto de fato aconteça.

De maneira análoga, quando passamos para a fase seguinte, teríamos um enfrentamento ainda maior: ver o nosso desejo ou aquilo que consideramos possível realizar, posto à prova, em funcionamento em um ambiente real, com pessoas reais e ávidas para aprender o que estávamos dispostos a ensinar. Assim aconteceu a realização do curso de português para falantes de espanhol, no qual pudemos por em prática a nossa abordagem de ensino, a ACIN, bem como parte do material didático *Aquarela Brasil*, elaborado sob sua orientação.

Os dados gerados a partir da realização do curso, como as gravações das aulas em áudio, a aplicação dos dois questionários e a realização das entrevistas foram depois analisados e interpretados no capítulo final do nosso estudo. A partir das análises e discussões que fizemos, foi possível identificar algumas questões que esperávamos estivessem presentes na experiência realizada, assim como enxergar fatos que não havíamos previsto, os quais só fizeram contribuir para que pudéssemos ter uma visão mais abrangente do que acontece quando sujeitos interagem com o objetivo de ensinar e aprender uma nova língua-cultura. E aqui é necessário, agora, que retomemos a nossa pergunta inicial, de caráter mais geral, e as subperguntas dela decorrentes, para que a partir delas possamos elaborar algumas considerações.

Como professor e alunos se posicionam quanto à(s) sua(s) cultura(s) e à(s) cultura(s) do outro em sala de aula de LE/L2 através do trabalho com uma abordagem de ensino e com um material didático que se querem comunicativos e sensíveis às culturas dos participantes do processo de aprendizagem?

E, a partir daí, que questões emergem como significativas com relação a:

- a) a interação entre sujeitos-mundos culturais diferentes e suas configurações identitárias?
- b) ao desenvolvimento da aprendizagem do português como segunda língua através do enfoque principal no uso comunicativo da língua?

Como já havíamos ressaltado antes, as perguntas assim formuladas serviram, mais do que para a construção de respostas, para nos guiar no momento crucial de ter que “olhar” para os dados que dispúnhamos, para não nos deixar perder de vista que o foco do nosso interesse era o *como* aconteceu.

Uma abordagem de ensino que se pretende comunicativa e sensível às culturas dos participantes do processo de aprendizagem em prol da construção de um diálogo intercultural pressupõe uma tomada de posição, um modo de ação que busca devolver a professores e alunos o seu espaço de “ser” e “atuar” como sujeitos culturais, os quais constroem os significados que fazem parte da sua vida, à medida em que a vivem. Como sujeitos culturais que são, pessoas complexas e atravessadas por diferentes dimensões que conformam a existência humana, levam para as ações que produzem, as quais são de diferentes naturezas, as suas visões de mundo, as suas crenças, as suas interpretações particulares do mundo, as suas diferentes identidades.

No processo de ensinar e aprender uma LE/L2 isso não é diferente. Ao devolvermos, portanto, a corporeidade e a subjetividade a professores e alunos, atribuir-lhes uma voz e um espaço em sala de aula, é possível quebrar com a rígida cena da sala de aula que tem sido perpetuada ao longo da tradição escolar, na qual cada um possui o seu papel bem marcado e seu conjunto de ações preestabelecidas que não podem ser alterados, sob pena de por “em risco” a estabilidade das instituições e suas relações de poder.

O ambiente, desse modo, que buscamos construir com o auxílio da abordagem de ensino e do material didático propostos foi o que possibilitasse a aprendizagem da língua-cultura brasileira através da interação entre culturas, na qual os sujeitos participantes do processo, professor e alunos, pudessem colocar-se em sala de aula com todas as características que os fazem humanos, sujeitos culturalmente marcados. Atribuir voz a esses sujeitos é permitir que eles possam ser eles mesmos, e sendo eles mesmos, poderem compreender-se uns aos outros, reconhecerem no outro aquilo que os faz diferentes e, ao mesmo tempo, iguais.

As experiências desenvolvidas em sala de aula nos deixaram agradavelmente gratificados, por um lado, e, por outro, extremamente instigados. A primeira impressão, deve-se, sobretudo, à variedade de experiências que pudemos realizar em torno do uso da nova língua-cultura, à participação, cooperação e interação do grupo de maneira geral e à constatação de que é possível fazer do ensino/aprendizagem de línguas uma experiência de troca e diálogo cultural, a partir da qual os sujeitos podem acrescentar novos conhecimentos à sua vida.

E a segunda impressão relaciona-se diretamente à própria dimensão da experiência de ensinar e aprender línguas como diálogo de culturas. Ou seja, fazer da sala de aula um espaço de interação cultural, na qual estão em relação diferentes sujeitos-mundos e toda a rede de aspectos, das mais diferentes naturezas, que o conformam, é tomar como referência um recorte da vida, da existência humana, com toda sua complexidade e todos os seus conflitos. Por isso mesmo, cada experiência vai ser diferente da outra, de modo que não podemos prever totalmente o que vai acontecer, nem como. Qualquer abordagem de ensino ou material didático ou planejamento que se tome como referência só poderá nos indicar caminhos por onde começar, mas não, mesmo que de modo especulativo, *o que* pode acontecer. Aí está a inquietação, o instigamento, porque lidar com a aprendizagem dentro da vida é lidar com o imprevisível, com o que não se pode prever, e isto nos impele a experimentar sempre.

A partir dessas considerações, as quais tentam mostrar os dois lados que caracterizam as nossas percepções, comentaremos alguns aspectos que julgamos terem contribuído para considerarmos a experiência significativa, a qual, pelo menos em parte, contribuiu para que os participantes do processo de aprendizagem saíssem da experiência “acrescidos”, “alargados”.

Durante a realização do curso e, mais ainda, nos momentos em que fomos instigados a falar criticamente sobre ele, uma das questões mais ressaltadas pelos alunos foi o fato de que a interação em sala de aula, assim como as experiências que tiveram de uso comunicativo da língua foram diferenciadas das que fizeram parte das suas vivências como aprendizes ao longo da vida. Diferenciadas, principalmente, no sentido de produzirem insumos de qualidade, de agregarem sentido aos conhecimentos que os alunos já possuíam, não somente com relação à língua-cultura alvo propriamente dita, mas sobre a cultura brasileira de maneira geral, assim como sobre as culturas dos países ali representados e a língua que os unia: a língua-cultura espanhola.

A partir das gravações das aulas, das entrevistas e questionários realizados, pudemos perceber que ao nos posicionarmos como sujeitos culturais, levando cada um as suas experiências e vivências para a sala de aula, as suas diferentes identidades, encontramos a satisfação de poder aprender a partir do que sabíamos e também a partir da experiência do outro. A abertura para o que se mostrava diferente era a possibilidade de

podermos ser nós mesmos e, a partir daí, queremos partilhar a nossa experiência com o outro. Nesse sentido, todos ensinavam e todos aprendiam. Professora e alunos estavam ali, como sujeitos que ensinam e que aprendem, que expõem as suas identidades, que se (re)velam e mostram os seus diferentes “sotaques” culturais, como sugere Viana (2003), em busca de um objetivo comum, aprender uma nova língua. O diálogo, desse modo, foi possível porque o ambiente criado permitiu isto, e este ambiente fomos nós quem o construímos, a muitas mãos.

As identidades ali em jogo, e seus diferentes modos de configuração, atuaram em variadas direções, ora confluindo, ora se distanciando, a depender das experiências que eram construídas. Mesmo nos momentos em que o afastamento exacerbava as diferenças, elas foram importantes para “somar”, para trazer o novo e, sobretudo, para a construção de um terceiro espaço, um terceiro lugar formado pela interseção de tudo o que estava ali em interação: sujeitos, mundos, conhecimentos. A construção desse terceiro lugar, no entanto, não significou um deslocamento dos sujeitos de suas posições originais ou de qualquer uma que desejasse assumir, mas sim um resultado esperado quando, a partir da negociação, compartilhamento e comunhão, identidades individuais abrem-se para transformarem-se em identidades em interação.

Com relação à língua-cultura que estava sendo aprendida, o fato de não partirmos da gramática ou da sistematização formal, como tem sido o procedimento comum, para depois realizarmos as experiências de uso da língua não foi um entrave para que os alunos participassem, se posicionassem criticamente, contribuíssem com os mais diferentes tipos de conhecimentos que possuíam, assim como não representou impedimento para que a professora explorasse, a partir do material didático e de outros gatilhos, diferentes conteúdos, inclusive sobre o próprio conceito de cultura, como enfoques centrais do curso. Além disso, os aspectos formais, abordados a partir das necessidades e interesses dos alunos, adquiriram maior sentido, foram mais facilmente trabalhados porque estavam inseridos em contextos reais de comunicação e também refletiam necessidades reais de aprendizagem.

Neste ponto, podemos sugerir então que a questão maior que envolve a experiência de aprendizagem de uma nova língua-cultura não é a definição dos conteúdos simplesmente, mas, sobretudo como as experiências de ensinar e aprender vão se organizar

a partir daí. Desse modo, não basta a eleição de conteúdos relativos à cultura ou focalizar o sentido em lugar da forma para que as interações em sala de aula produzam insumos diversificados e de qualidade, que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. É importante que o professor fique atento, como orientador e guia das experiências de uso da língua, para que os significados construídos sejam autênticos, contextualizados e não um conjunto vazio de informações sem sentido, dado de forma “pronta”, e que não foi construído pelos participantes do processo.

Um dos princípios, portanto, que deve caracterizar um ensino de línguas voltado para o desenvolvimento da interculturalidade é justamente a construção, a elaboração de sentidos a partir de outros, sejam eles dados como ponto de partida ou descobertos ao longo do caminho. Esta marca esteve presente durante todo o desenvolvimento do curso, talvez mais do que outras, porque as atividades e tarefas às vezes nos davam a sensação de que não iam acabar nunca, não porque eram grandes demais ou laboriosas demais, mas justamente porque os alunos iam construindo edifícios cada vez maiores, bloco a bloco, parede a parede.

Neste sentido, contribuiu para isto o material didático utilizado. Por várias vezes, nos nossos registros de aula, inclusive no que destacamos para análise no Capítulo 5, a professora manifestou a sua preocupação com o andamento do curso, ou seja, com a quantidade de tarefas que tinham sido planejadas e não realizadas, assim como com a abordagem dos conteúdos presentes no material didático. Talvez porque, mesmo sendo nós os idealizadores da experiência ali realizada, com toda a sua potencialidade, ainda estávamos presos à idéia de que quantidade é mais importante, ou, pelo menos, tão importante quanto qualidade. Isto fez com que, por várias vezes, interrompêssemos momentos que poderiam ter sido muito mais significativos em conteúdos, construídos coletivamente, para que pudéssemos “avançar” nas atividades, tarefas e conteúdos do material didático. Até que em determinado momento percebemos que algumas armadilhas que fazem parte do processo de ensino que evitamos, também nos pegam em cheio, e nos vimos fazendo algo que não queríamos, mesmo quando achávamos que agíamos de modo diferente.

Percebemos então que, ao contrário do que pensávamos, o material estava indo além do que havíamos planejado, ou seja, de tal modo ele despertou o interesse, fomentou a

curiosidade e envolveu os alunos que eles se demoravam muito fazendo uma só tarefa, e não se incomodavam nem um pouco com isso. Somente esboçaram, ao final do curso, as suas insatisfações por terem tido muito pouco tempo para abordá-lo por completo. Isto nos sugeriu que, mais do que quantidade de conteúdos e tarefas, o importante tinha sido a qualidade do que tinha sido feito e como foi feito.

Por isso, justamente, que o material é *fonte* e não fim em si mesmo, é flexível e adaptável às necessidades e interesses dos alunos, é a porta de entrada para um mundo de possibilidades, as quais só poderemos descobrir à medida que acontecem, ou, para usar uma metáfora que não é original, mas bem revela o que desejamos dizer, à medida que fazemos o caminho, caminhando.

A experiência desenvolvida em sala de aula também forneceu oportunidades para que todos os aprendizes participassem como co-responsáveis no desenvolvimento da sua aprendizagem, respeitando-se os diferentes graus de participação, contribuição etc. Não somente porque tiveram a oportunidade de interagir através da língua-cultura alvo, assumirem posições, exercerem a sua autonomia e criatividade, mas também porque ao final do curso tiveram condições de avaliar criticamente a sua atuação e contribuição para o avanço de todos e também para o seu próprio crescimento. Além disso, tiveram condições de reconhecer as suas limitações, dificuldades e, sobretudo, a necessidade de continuarem o seu aprendizado.

A idéia, por exemplo, de que se comunicar em português é muito fácil para o falante de espanhol e que, por isso, não precisariam de cursos formais não mais fazia parte do imaginário da turma ao final do curso. Esse foi um dos pontos mais importantes de suas auto-avaliações, visto que, durante o processo, discutimos explicitamente essas aparentes facilidades e as conseqüências que elas acarretam para o avanço de um aprendiz de português de fala hispânica. A auto-avaliação, desse modo, representou uma importante ferramenta para que eles não só discutissem os seus problemas na turma, como também buscassem caminhos para resolvê-los. Esse tipo de atitude crítica e de participação na resolução dos problemas individuais e do grupo contribuiu de forma efetiva para o avanço real dos aprendizes na língua-cultura alvo, em diferentes aspectos, como eles próprios ressaltaram.

Obviamente, nem todos participam da mesma forma, nem tampouco desenvolvem a competência comunicativa da mesma maneira, no entanto, foi gratificante ouvir, através dos seus relatos, que mesmo aqueles que consideraram seu avanço relativo, afirmaram não mais ter medo de “falar português”. Isto é, aquele curso os ajudou a ter confiança, a se sentirem capazes de realizar algo que achavam difícil ou demorado demais: poderem interagir, em português, com outras pessoas. Essa confiança foi reputada ao fato de que, pela primeira vez, haviam tido a oportunidade de usar a língua de maneira constante, ao mesmo tempo em que contavam com a monitoração da professora, que os corrigia e orientava quando era necessário.

Outro aspecto a destacar é que o interesse e o envolvimento dos aprendizes foram os principais motivadores das experiências que conseguimos realizar. Isto nos mostra que, em diferentes aspectos, a motivação é fundamental para que haja o avanço da aprendizagem. Esta motivação, na nossa opinião, passa também pelo esforço de fazer do processo de ensinar e aprender uma atividade prazerosa.

Certa vez, assistindo a uma defesa de tese na PUC-SP, ouvimos o professor Jorge Albuquerque Vieira dizer que vivemos, hoje, em diferentes campos do saber e da vida cotidiana, situações de agonia, e que o que muitos têm buscado, quando discutem questões sobre diferentes formas de produção do conhecimento, problemas educacionais etc., é criar espaços nos quais essas situações dêem lugar ao edonismo, ou seja, à possibilidade de incorporar e produzir novos conhecimentos de modo prazeroso. Neste momento nos ocorreu que era isto que estávamos buscando, isto é, não só fazer com que o aluno aprenda, mas permitir que aprenda gostando de aprender, sentindo prazer com o seu crescimento e com o conhecimento que produz através da interação com os outros. Ao trabalharmos sob a orientação da ACIN e do material didático *Aquarela Brasil*, estávamos também buscando essa possibilidade de criar/desenvolver novos tipos de relações e de modos de produção do conhecimento, a criação de espaços edônicos de atuação e vivência na/com a língua-cultura-alvo, os quais pudessem fugir das situações rotineiras e engessadas que têm caracterizado o processo de ensinar e aprender, em diferentes contextos.

Nesse sentido, não só pelas atividades e tarefas que desenvolvemos, mas, sobretudo, pelo fato de que estávamos no curso interagindo como sujeitos, que levam para a sala de aula mundos subjetivos e culturais distintos, e não apenas como pessoas que

estavam ali para aprender e outra para ensinar, o prazer esteve todo tempo presente durante a realização da nossa experiência. Os alunos reconheceram como um dos pontos mais positivos do curso o fato de que tiveram prazer, satisfação em aprender, que a turma era “unida”, que lá havia “amizade”, “companheirismo”, “alegria” e “divertimento”. Divertimento porque jogamos bingo, fomos amistosos e muitas vezes tomamos café juntos? Creemos que não, não só isso.

Além do fato de criarmos um espaço no qual todos podiam revelar-se a si mesmos, falar de suas vidas, de suas culturas, de suas dificuldades, desejos e necessidades, havia também um importante motor por trás disso tudo, a afetividade. Não a afetividade proposital, direcionada ou necessariamente condicionada. Mas a afetividade que tem lugar quando pessoas se encontram com o objetivo de trocarem experiências, de dialogarem com o outro, respeitando as suas diferenças, anseios, particularidades. A afetividade que se faz presente quando nos damos ao outro de modo humilde, humano, solidário. Essa atitude é fundamental em qualquer abordagem de ensino culturalmente sensível, tanto por parte do professor e dos alunos, como também dos planejadores de cursos, elaboradores de materiais didáticos e instituições de ensino, seja qual for a sua natureza.

Embora tenhamos a sensação de que devemos parar, visto que já abordamos os aspectos principais para que o leitor tenha uma idéia do conjunto e possa nos ajudar a chegar ao fim, ainda nos incomodam algumas questões, sobretudo porque achamos que a experiência foi muito positiva, não só porque achamos que os nossos alunos aprenderam simplesmente, mas porque eles interagiram sendo eles mesmos, com todas as suas potencialidades e limitações, expondo possibilidades de troca e partilhamento de experiências.

No entanto, vem o outro lado, o lado que nos inquieta. E aí nos perguntamos: será que a turma também era especial, diferente? Será que a professora, porque elaborou o planejamento e a abordagem de ensino que a orientou também era especial por isso? E se esse curso, ao invés de trinta horas de duração, demorasse um semestre? E se o curso não fosse no Brasil e sim em outro país? E se os aprendizes não fossem falantes de espanhol, mas de uma língua tipologicamente mais distante do português? E se a professora não fosse falante nativa do português brasileiro, que cultura ensinaria?

Essas e outras dúvidas continuam nos acompanhando, não porque não possamos arriscar respostas, isso é sempre possível elaborar de acordo com a teoria, mas, sobretudo, porque sabemos o que desejamos que aconteça, mas não temos certeza de como acontecerá.

A *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACIN) é sensível à cultura dos sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem, e isto inclui não somente o aluno, mas também o professor e o contexto que envolve a todos. Ou seja, o foco deve ser a experiência em si, o processo de interação desses sujeitos durante o desenvolvimento da aprendizagem. Os outros elementos, portanto, que fazem parte da operação global de ensino, como o planejamento de cursos, a elaboração de materiais didáticos e a avaliação de aprendizagem, assim como os fundamentos que subjazem à abordagem como um todo, como as concepções de língua/linguagem, de ensinar e aprender e dos papéis de professores e alunos devem considerar esse sentido de sensibilidade cultural.

A ACIN, desse modo, não foi pensada para funcionar em um só contexto, isto subverteria a sua própria filosofia pedagógica. Ao contrário, o que a caracteriza, em primeiro lugar, é a sua abertura, flexibilidade, possibilidade de adaptação a diferentes situações de ensino/aprendizagem, de línguas maternas ou estrangeiras, ou de qualquer outro conteúdo do currículo escolar. A sua força, desse modo, não está nas situações de aprendizagem em si, mas nos modos como professores e alunos constroem as suas experiências de produção de novos conhecimentos através do diálogo intercultural, da interação entre sujeitos-mundos diferentes.

Os contextos de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira, ou seja, fora do Brasil, exigiriam do material didático e dos materiais adicionais a maior quantidade de insumos quanto possível, como muitas amostras de situações de comunicação autênticas e de material audiovisual, ainda podendo contar com as facilidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, como o acesso a tv à cabo, a internet e suas diferentes ferramentas etc. Essa estratégia diminuiria a desvantagem que esse tipo de contexto apresenta de não ter o entorno como fonte de insumo, como nas situação de aprendizagem em imersão.

Também quando o processo de aprendizagem envolve falantes de línguas tipologicamente mais distantes, o professor tem possibilidade de ajustar o material didático de acordo com as necessidades e/ou dificuldades dos alunos, decidindo em que quantidade

e em que momentos a sistematização formal e a abordagem de certos padrões de comunicação são necessários, assim como a flexibilidade de complementar os materiais de modo a permitir o maior aproveitamento dos seus alunos.

Quanto ao fato de termos tido uma turma especial ou uma professora “sob medida”, assim como quanto à atuação de professores não-nativos, a resposta é a mesma: não saberemos. Isto só pode ser avaliado levando-se em consideração os diferentes contextos nos quais as experiências de ensinar e aprender terão lugar e o modo como aconteceram. Como dissemos, cada sala de aula é uma parte de vida, com toda a sua complexidade. Nenhum grupo vai ser igual, nem vai agir de modo igual, nem vai desenvolver os mesmos tipos de relações e de produção de conhecimentos, ainda que a professora seja a mesma, a abordagem a mesma, os materiais os mesmos.

Os professores, sejam eles nativos ou não, vão sempre levar para a sala de aula visões parciais sobre o mundo, sobre o que significa ensinar e aprender, sobre os papéis dos sujeitos envolvidos no processo, sobre a sua própria cultura e sobre a língua-cultura que estão ensinando. Às vezes, o conteúdo não é tudo, mas sim o modo como agimos quando decidimos ensinar e aprender algo. É esse ser e agir que devem ser diferentes. Nesse sentido, tem menor importância o conhecimento menos privilegiado do professor não-nativo do que o modo como ele guia e orienta as experiências em sala de aula.

E agora, neste momento, depois de já termos falado muito e dito, talvez, muito pouco, gostaríamos de retomar a nossa epígrafe, apresentada no começo destas páginas, a fala de um dos alunos do curso, que disse: “[...]Não só foi um curso de duas semanas, senão um curso que ainda continua... ((risos))... que ainda continua... [...]”.

Tomamos para nós a fala de Sérgio para concluir que não temos conclusão possível. As coisas ainda estão por fazer, por construir, por acontecer à medida que avançamos trabalhando, colocando a abordagem em funcionamento em diferentes contextos, buscando mais respostas às nossas dúvidas para que possamos corrigir suas falhas ou incompletudes. No entanto, sentimo-nos confiantes e recompensados por percebermos que, ao fim da experiência, não tínhamos acabado nada, concluído nada, fechado nada, mas conseguimos despertar o desejo de buscar, de conhecer; enfim, a consciência de que estamos sempre continuando...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRAGÃO, José Victor. A dimensão cultural no ensino de uma língua estrangeira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 9 a 12 de maio de 1991, Macau. *Actas ...* Macau: Fundação Macau: Instituto Português do Oriente, 1991. p. 385-394.

AGAR, Michael. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company, 1994. 283 p.

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p.156-171, 1984.

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Revista Contexturas*, v.2, p.43-51, 1994.

ALMEIDA FILHO, J.C.P de A abordagem orientadora da ação do professor. In: — *Parâmetros atuais para o ensino de Português -Língua Estrangeira*. Campinas, S.P. : Pontes, 1997. p. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. et al. A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, IEL/UNICAMP, n.17, p.67-97, jan./jun. 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua?Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. Jandira. SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-D.F: EDUNB, 2002. p. 210-215.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: —. (Org.) *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas,S.P: Pontes, 1995. p. 13-21.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.36, p.23-42, jul./dez. 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPADURAI, Arjun. *New questions for a new world*. Disponível em: <<http://magazine.uchicago.edu/0012/features/appadurai.html>>. Acesso em: 2002.

AUER, Peter.; DI LUZIO, Aldo. *The contextualization of language*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins P. Company, 1992.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural : mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.

AZPIROZ, Valneide Luciane. O português para falantes de espanhol. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 21 a 24 de maio de 1997, Macau. *Actas...* Macau, 1997. p. 235 - 238.

BACHMAN, L. Habilidad lingüística comunicativa. In: LLOBERA, Miquel et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 105-127.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10 ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002. 196 p.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395 p.

BHABHA, Homi K. Culture's in-between. In: HALL, Stuart. DU GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. London: SAGE, 1996. p 53-59.

BENTES, Ivana. Globalização eletrônica e América-Latina. In.: MENEZES, Philadelpho (Org.). *Signos plurais: mídia, arte e cotidiano na globalização*. São Paulo: Experimento, 1997. p. 11-23.

BIALYSTOK, Ellen. *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

BILLIG, M. Whose terms? Whose ordinariness? Rhetoric and ideology in conversation analysis. *Discourse & Society*, v.10, n.4, p. 543-558, 1999.

BIZZOCCHI, Aldo. *Anatomia da cultura: uma nova visão sobre ciência, arte, religião, esporte e técnica*. São Paulo: Palas Atenas, 2003. 361 p.

BIZON, A .C.C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L. (Org.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.17-47.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 206 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de (Org.). *Cenas da sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

BRANDÃO, Luciana R. *Yo hablo, pero... quien corrige?* A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros. 2003. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRANDÃO, Carlos R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BREEN, Michael P.; CANDLIN, C.; WATERS, Alan. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 32, p. 39-52, jul-dez. 1998.

BROWN, Gillian. Cultural values: the interpretation of discourse. *ELT Journal*, v. 44, n. 1, jan.1990.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000. 351 p.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language teaching*. New York: Longman, 2001.480 p.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

CAJAL, Irene B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Org.). *Cenas da sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, p. 1-47, 1980.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del language. In: LLOBERA, Miquel et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CANÇADO, Márcia. *Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: avaliação das potencialidades e limitações da metodologia*. Dissertação de Mestrado em Letras - Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, Belo Horizonte,1990.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas – IEL, n.23, p.55-69, jan.-jun. 1994.

CARDOSO, Rita de Cássia Tardin. *O imaginário comunicativo entre os professores de língua estrangeira/inglês* (e sua confrontação com a teoria externa). 2002. Tese de Doutorado em Letras- Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2002.

CARDOSO, Rita de Cássia Tardin. *The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction*. Campinas-SP: Pontes: Artelíngua, 2003.

CAVALCANTI, Marilda C. AILA. 1996 e um estado da arte em microcosmo da Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1998. p.197-212.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas – IEL, n.17, p.133-144, jan.-jun. 1991.

CELANI, Maria A. A.; MAGALHÃES, Maria Cecília C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In.: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTE, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1998. P. 129-142.

CHAMOT, Anna Uhl; O'MALLEY, J. Michael. Language learner and learning strategies. In: ELLIS, Nick C. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994. p. 371-392.

CHEW, Phyllis Ghim-Lian. Linguistic imperialism, globalism, and the English language. In: GRADDOL, David; MEINHOF, Ulrike H. (Ed.). *English in a changing world*. Oxford: AILA, 1999. p. 37-47.

CHNAIDERMAN, Miriam. Língua(s) – linguagem (ns) – identidade (s) – movimento (s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 47-67.1998.

CLYNE, Michael. *Inter-cultural communication at work: cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

CONSOLO, Douglas A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas – IEL, n.20, p. 133-144, jun.-dez. 1991.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p.17-26.

COSTA, Delanise C. *Comunicação e novas tecnologias: a construção do conhecimento no mundo da vida*. 2003. 358 fls. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica do Programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2003.

COSTA, Sonia Regina Reis da. O ensino de português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 99-104.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Org.). *Cenas da sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. 270 p.

CRISPIM, Maria de Lourdes. Português, língua não materna, e situações de aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 21 a 24 de maio de 1997, Macau. *Actas...* Macau, 1997, p.259-266.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru-SP: EDUSC, 1999. 258 p.

CUNHA, José Carlos. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém, Pará: UFPA, 1991.

DaMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* 8 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 126 p.

DAMEN, Louise. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing, 1987. 405 p.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 194 p.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: — *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p.136-161.

DELL'LSOLA, Regina L. Péret. A leitura intercultural e o ensino de português para estrangeiros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LE, 3, 19 A 21 DE OUTUBRO DE 1994, MÉXICO, D.F. *Anais...*México, 1994. p. 180-189.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papius, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) Introduction. In: — *The landscape of qualitative research: theories and issues*. London: SAGE, 1998. p. 1-33.

- DI PIETRO, Robert J. *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 155 p.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 398 p.
- ELLIS, Nick C. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994. 589 p.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
- ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlín C. (Org.). *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.
- ERICKSON, Frederick. Transformation and school success : the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v.18, n.4, p.335-356, 1987.
- EVENSEN, Lars Sigfred. A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTE, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1998.P. 81- 98.
- FENNES, Helmut; HAPGOOD, Karen. *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassel, 1997. 312 p.
- FERREIRA, Itacira. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.39-47.
- FERREIRA, Itacira A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, Regina Célia P. (Org.). *Português Língua Estrangeira*. São Paulo: PUC, 1998. p. 39-48.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. *Revista Línguas e Letras*, Cascavel-PR, Edunioeste/UNIOESTE, v.1, n.1, p.117-127, 2000.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 158 p.
- FLORES, Sérgio. *A carga cultural compartilhada: o bilhete de passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E.M. Método no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português-Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

FONTES, Susana Maria. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, Maria Jandira C.; SANTOS, Percília. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-D.F: EDUNB, 2002. p.175-183.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 153 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

FREIRE, Paulo. O partido como educador educando. In: JARDILINO, José Rubens L. *Paulo Freire: retalhos bibliográficos*. São Paulo: Edições Pulsar, 2000. p. 61.

FREITAS, Maria Adelaide de. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.51-62.

FRIAS, Maria José Matos. Pedagogia intercultural e formação de professores de português, língua estrangeira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 9 a 12 de maio de 1991, Macau. *Actas ...* Macau: Fundação Macau: Instituto Português do Oriente, 1991. p. 443-450.

FRÓIS, Josette-Marie Chambre Madeira. Componente intercultural na aula de língua estrangeira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 21 a 24 de maio de 1997, Macau. *Actas...* Macau, 1997. p. 545-551.

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95.

GARCEZ, Pedro M. Invisible culture and cultural variation use: why language educators should care. *Linguagem & Ensino*, v. 1, n.1, p. 33-86, 1998.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996. 266 p.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 323 p.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1990.

GRADDOL, David. MEINHOF, Ulrike H. (Eds.) *English in a changing world*. Oxford: AILA, 1999. 88 p.

GRADDOL, David. The decline of the native speaker. In: GRADDOL, David; MEINHOF, Ulrike H. (Ed.). *English in a changing world*. Oxford: AILA, 1999. p. 57-68.

GRIGOLETO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p.79-91.

GROSSBERG, Lawrence. Identity and Cultural Studies: is that all there is? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. London: SAGE, 1996. p. 87-107.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 208 p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 326 p.

GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell. (Ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.

HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 29-51.

HALL, Stuart. Who needs 'identity? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. London: SAGE, 1996. p. 1-35.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart; DU GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. London: SAGE, 1996. 197p.

HALL, Christopher J. Lenguaje, mente y cultura: reflexiones sobre las fronteras lingüísticas y la enseñanza de idiomas en el umbral del siglo XXI. *Estudios de Lingüística Aplicada*, n. 33, 2001.

HAMMERSLEY, Martín; ATKINSON, Paul. *Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge, 1997. 323p.

HELL, Victor. *A idéia de cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 131p.

HELLER, Monica. A análise do discurso interacional. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.31, p. 21-33, jan.-jun.1998.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. 194p.

HOLLIDAY, Adrian. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 237 p.

HORNBERGER, N. H. Trámites y transportes: la adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú. In: LLOBERA, Miquel et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 47-61.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-93.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, Miquel et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

JOHNSON, Karen E. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 187 p.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-131.

JÚDICE, Norimar. Quem conta um conto? A sala de aula de PLE como ponto de encontro de culturas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Português Para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas : Pontes, 1995.

JÚDICE, Norimar; XAVIER, Alice. Imagens do Brasil: uma experiência com leitura/produção de textos no ensino de português para estrangeiros. In: FFLCH/USP - *Caderno do Centro de Línguas*, São Paulo, FFCCH/USP, n.1, p.11-31, 1997.

JÚDICE, Norimar; XAVIER, Alice. Imagens do Brasil: texto e contexto no ensino de português língua estrangeira. In: SILVEIRA, Regina Célia P. (Org.). *Português Língua Estrangeira*. São Paulo: PUC, 1998. p. 49-58.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 267-302.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada : o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In.: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTE, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. P. 51-77.

KOZEN, Maura Pereira et al. Desenvolver a língua estrangeira através da discussão de aspectos culturais e históricos do país: uma proposta de ensino. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LE*, 3, 19 a 21 de outubro de 1994, México-D.F. *Anais...México*, 1994. p. 191-197.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 293 p.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru-SP: EDUSC, 2002. 322 p.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 116 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967. p. 86.

LINS, Daniel Soares. Como dizer o indizível? In: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e subjetividade : saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997. p. 69-115.

LLOBERA, Miquel et al. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p.5-26.

LULL, James. Significação em ação. In: RECTOR, Mônica; NEIVA, Eduardo (Org.). *Comunicação na era pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 82-96.
MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MAHER, Teresa M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo:FAPESP, 1998. p. 115-138.

MEJÍA, Maria Noemi A. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português língua-estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 91-104.

MENEZES, Luciano Reis. *Comprension de elementos culturales de textos periodísticos brasileños por estudiantes universitarios hispanohablantes*. México-D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias e Humanidades, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 1994. 135 p.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971. 465 p.

MEY, Jacob.L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 69-112.

MEYER, Rosa Marina de Brito. Cultura brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade. In: CUNHA, M. Jandira; SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-D.F: EDUNB, 2002. p. 201-207.

MIYAKI, Nina Atuko Mabuchi. Humor e ironia no material para o ensino do português-língua estrangeira. In: *Caderno do Centro de Línguas*, São Paulo, FFLCH/USP, n.1, p.39-68, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 475 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Cenas da sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 161-179.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTE, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.P. 113-128.

MORITA, Marisa Kimie. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R.C.P.da (Org.). *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.59-72

NEIVA, Eduardo. Crítica à ilusão antropológica: teoria da cultura diante do fenômeno da Globalização. In: MENEZES, Philadelpho (Org.). *Signos plurais: mídia, arte e cotidiano na globalização*. São Paulo: Experimento,1997. p. 133-161.

NERY, Julia. Novas metodologias de ensino/aprendizagem do Português, enquanto língua de interculturalidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 21 a 24 de maio de 1997, Macau. *Actas...* Macau, 1997. p.443-452.

OLIVEIRA SANTOS, Edleise Mendes. *Dificuldades na aquisição/aprendizagem de português LE: a expressão do aspecto verbal em textos escritos*. 1986. 186 fls. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

OLIVEIRA SANTOS, Edleise Mendes. Aprender língua, aprendendo cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE). In: CUNHA, M. Jandira. SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-D.F: EDUNB, 2002. p. 185-199.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 203-212.

ORTEGA Y GASSET. Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía. In: DROGUETT, Juan Guillermo. *Ortega y Gasset: uma crítica da razão pedagógica*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORTIZ, Maria Luisa. Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura. In: ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS; SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998. p. 101-117.

ORTIZ, Maria Luisa. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. 2000. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTE, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1998. P.23-50.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 192 p.

PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove. Englishisation: one dimension of globalisation. In: GRADDOL, David; MEINHOF, Ulrike H. (Ed.). *English in a changing world*. Oxford: AILA, 1999. p.19-36.

PIRANDELO, Luigi. *Seis personagens à procura de um autor*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

PIZANO, Daniel Samper. Eu não falo português. *Cadernos do Centro de Línguas*, São Paulo, FFLCH/USP, n.1, p.65-67, 1997.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 317-332.

PRABHU, N.S. Materials as support; materials as constraint. In: RELC SEMINAR. Singapore, April, 1988. (Xerocopiado).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 21-45.

REIS DA COSTA, Sônia Regina. O ensino de português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Português Para Estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas Pontes, 1995.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do Exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 218 p.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. *Language and communication*. London: Longman, 1983.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. In: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e subjetividade : saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997. p. 19-24.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus. 1997. p. 25-34.

ROMEIRO, Alice de La Rocque. Um olhar sobre a avaliação hoje. In:— *Um olhar sobre a escola*. Brasília: Ministério da Educação/Seed, 2000.

SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em antropologia. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p.23-38.

SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. Jandira; SANTOS, Percília. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília-DF: EDUNB, 1999. p. 49-57.

SANTOS, Percília; CUNHA, Maria Jandira C. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-D.F: EDUNB, 2002.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 89 p.

SAPIR, Edward. *A linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAVIGNON, Sandra; J. SYSOYEV, Pavel V. Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *The Modern Language Journal*, v.4, n.86, p.508-524, 2002.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell, 1989.313 p.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português-Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. Jandira; SANTOS, Percília (org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília-DF: EDUNB, 1999. p. 105-112.

SCHEGLOFF, E. A. Whose text? Whose context? *Discourse & Society*, n.8, p. 165-187, 1997.

SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1962.

SCHWARTZMAN, Simon. *A redescoberta da cultura*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1997. 179 p.

SEGERS, Rien. T. A importância do conceito de identidade cultural no final do século XX. In.: *Revista de Cultura*, Instituto Cultural de Macau, n. 29, p.37 – 46, out.-dez. 1996.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidades e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo:FAPESP, 1998. p. 231-264.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SHEPARD, Lorrie. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, v.29, n.7, p.1-14, 2000. Disponível em <www.aera.net/pubs/er/toc/er2907.htm>. Acesso em: ago. 2003.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo:FAPESP, 1998.384 p.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo:FAPESP, 1998. p. 333-380.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo : o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In.: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTE, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1998. P. 99-110.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. 133 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 236 p.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p 17-52.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: SILVEIRA, Regina Célia P. (Org.). *Português Língua Estrangeira*. São Paulo: PUC, 1998. p. 17-36.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SPOLSKY, B. Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua. In: LLOBERA, Miquel et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 129-142.

STERNFELD, Liliana. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português - Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

TANG, Ramona. The place of “culture” in the foreign language classroom: a reflection. Disponível em: < iteslj.org/Articles/Tang-Culture.html > The internet TESL Journal, 1999. Acesso em: maio de 2002.

TILLMAN, Linda C. Culturally sensitive research approaches: an African-american perspective. *Educational Researcher*, v.31, n.9, p.3-12, 2002.

VALDES, Joyce Merrill (Ed.). *Culture Bound: bridging the cultural gap in language teaching*. New York : Cambridge, 1988. 222 p.

VAN LIER, Leo. *Interaction in the language curriculum*. Awareness, autonomy and authenticity. London: Longman, 1996. 248 p.

VEREZA, Solange C. Quem fala por mim?: Identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: In: MOITA LOPES, Luis Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.)

Identities: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2002. p. 351-361.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Brasil brasileiro. *Revista Palavra*, ano 1, n.12, abril de 2000.

VIANA, Nelson. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 194 p.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

VILELA, Mário. Tradução da multiculturalidade e ensino duma língua estrangeira. In.: In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 21 a 24 de maio de 1997, Macau. *Actas...* Macau, 1997. p. 559 - 573.

WARNIER, Jean-Pierre. *A mundialização da cultura*. Bauru-SP: EDUSC, 2000. 182 p.

WATSON-GECEO, Karen Ann. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v.22, n.4, p.575-593, dec. 1988.

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, v.10, n.2, p.128-137, 1989.

WIDDOWSON, H.G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In: LLOBERA, Miquel et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 83-90.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, David A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILKINS, David A. Grammatical, situational and notional syllabuses. In: BRUMFIT, C. J. JOHNSON, K. (Ed.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 83-89.

WILKINS, David A notional syllabuses and the concept of minimum adequate grammar. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979. p.91-99.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p 7-72.

ANEXO A

PLANEJAMENTO DO CURSO

1) Características do curso e público-alvo:

- a) Curso de português direcionado a falantes de espanhol como língua materna, de todos os níveis de proficiência na língua-cultura alvo;
- b) Curso de curta duração, com trinta horas/aula, distribuídas em duas semanas, de segunda a sexta-feira, das 9:00 às 12:00 h.

2) Objetivos:

- a) Permitir a experiência de se ensinar português com base na *Abordagem Comunicativa Intercultural*, que se pretende comunicativa e centrada na cultura e nas relações interculturais;
- b) Fornecer o contexto favorável para a experimentação de material didático tido como culturalmente sensível aos sujeitos do processo de aprendizagem, o qual apresenta atividades e tarefas com forte ênfase no sentido e na criação de ambientes para o uso comunicativo da língua;
- c) Auxiliar, contribuir e incentivar a aquisição da competência lingüístico-comunicativa do aluno através do ensino implícito e, eventualmente, explícito, de modo que o aluno possa aprender a língua, agindo *com e sobre* ela.

3) Etapas de desenvolvimento:

- a) As etapas de desenvolvimento serão definidas aula a aula, a partir dos planos individuais e das atividades e tarefas sugeridas pelo material didático, e também em decorrência das informações e conhecimentos fornecidos pelo próprio processo de aprendizagem.

4) Recursos necessários:

- a) Sala de aula com cadeiras e quadro-de-giz ou quadro branco;
- b) Som e videocassete;
- c) Gravador de áudio e fitas cassete;
- d) *Kits* do livro didático elaborado para o curso.

5) Avaliação:

Como o curso foi de curta duração, a avaliação tinha como função principal contribuir para que os alunos desenvolvessem a consciência crítica sobre a sua aprendizagem e o professor pudesse avaliar a sua abordagem de ensino e a atuação do material didático. No entanto, independentemente do curso ser curto ou não, tínhamos de obedecer à exigência da universidade de atribuir uma “nota final” ao aluno/a, de modo que ele/a pudesse ter acesso ao certificado de aproveitamento. Desse modo, estabelecemos alguns critérios que seriam utilizados pelo professor como orientação para a avaliação do desempenho dos alunos e para a avaliação do curso.

a. Critérios para a avaliação dos alunos:

- Grau de interação e participação nas atividades, tarefas e situações de uso comunicativo da língua (vontade, facilitação, colaboração, negociação, permuta, extrapolação, problematização etc.);
- Capacidade de transformar conhecimento implícito em conhecimento ativo, através da ampliação de estratégias para o uso comunicativo da língua (expansão de vocabulário; melhor articulação de fatos e idéias; correção da pronúncia; produção de textos etc.);
- Capacidade de avaliar criticamente o seu processo de aprendizagem, reconhecendo os avanços, retrocessos, dificuldades e deficiências, de modo que seja um agente ativo e co-construtor da sua competência lingüístico-comunicativa (Auto-avaliação e avaliação do professor).

b. Critérios para avaliação do curso e do material:

- Força da abordagem de ensino no sentido de criar oportunidades de interação e diálogo entre diferentes mundos culturais em sala de aula, promover a participação e colaboração na construção conjunta de significados, incentivar a autonomia e senso crítico dos alunos e do professor;
- Atuação do material didático no sentido de criar, através dos conteúdos, atividades e tarefas, experiências ricas em insumos que promovam a competência comunicativa do aluno no uso da nova língua-cultura;
- A atuação do professor quanto a sua abordagem de ensinar e a sua contribuição como agente facilitador do processo de aprendizagem do aluno (Auto-avaliação e avaliação do aluno).

PLANO DE AULA

AULA 3 – 10/07/2002 (quarta-feira)

Alunos presentes: Alcira, Beth, Carmem, Del Carmem, Nancy, Piedad, Sergio, Suzana, Janete e Uba.

PLANO

a) Comunicados gerais

b) Retroação

- Cobrar os exercícios pedidos na aula passada: 1) pesquisa na lista telefônica sobre os sobrenomes comuns; 2) pesquisa sobre a origem dos sobrenomes deles; 3) texto escrito com tema livre.
- Falar com os alunos sobre o “quiabo” (perguntar se olharam no dicionário, falar sobre as comidas feitas com quiabo, importância na cultura afro-brasileira etc.) porque não deu tempo na aula passada.
- A partir da pesquisa realizada, perguntar aos alunos se encontraram dificuldades na realização da tarefa, tiveram dúvidas quanto ao vocabulário, a gramática etc.
- Perguntar aos alunos se eles são capazes de apresentar-se, apresentar os outros, cumprimentar etc.

c) Atividades do dia

- Entregar e trabalhar com os alunos a apostila sobre “ditongos orais que não têm representação gráfica”(assunto sugerido por eles).
- Entregar a Tabela de Verbos I e explicar que é um material para consulta e para que eles estudem em casa e não para ser trabalhado em sala de aula (pedido dos alunos).
- Trabalhar a Lição II - Tarefa 1: abordagem do texto “Me chame pelo apelido”.
- Trabalhar a Lição II – Tarefa 2: desdobramento do significados do texto da Tarefa 1.

d) Tarefas para casa

- Os alunos devem observar os falantes nativos de português, assistir televisão, ouvir rádio etc. e trazer exemplos de palavras nas quais realizamos oralmente ditongos que não são representados graficamente.
- Os alunos devem trazer uma receita típica de seus países (para entregar na aula de sexta-feira).

e) Sugestões para as próximas aulas

- Lembrar aos alunos que a maioria dos materiais que eles pedem, como listas de verbos, aspectos gramaticais da língua, listas de “falsos amigos” português/espanhol devem ser materiais de consulta, de pesquisa e de estudo extraclasse.

f) Diário do Professor

- Momento 1 – Antes de começar as atividades, apresentei aos outros alunos a aluna que chegou hoje, Janete. Cobrei os exercícios da aula passada. Os alunos apresentaram os nomes diferentes que eles encontraram na lista telefônica e tentaram identificar, quando possível, a sua origem: italiano, francês, espanhol, oriental etc. Foi interessante porque eles tentaram fazer essas descobertas pela pronúncia dos nomes, fazendo analogia com os nomes que conhecem, também apelando para estereótipos etc. A atividade mostrou, por exemplo, que em São Paulo há muitos nomes de origem italiana, talvez por causa da influência da forte imigração desse povo para o Brasil. Alguns alunos conseguiram fazer a pesquisa sobre os seus sobrenomes: Carmem, Suzana, Sergio e Alcira. Eles apresentaram a pesquisa para toda a turma e os outros fizeram observações e comentários. Todos entregaram os textos escritos com tema livre. Os alunos tiraram dúvidas sobre a escolha dos livros que deveriam ler, se podiam ler contos, crônicas, histórias curtas, poemas etc. Disse-lhes que o tipo de livro ou de texto não importava, e que eles escolhessem algo que fosse do interesse deles, que gostassem de ler para depois narrarem para os colegas e para mim.
- Momento 2 – Retomei o final da Lição I – “Os reis da lista telefônica” e perguntei aos alunos que dificuldades eles haviam encontrado quanto ao vocabulário, expressões, aspectos formais etc. Também perguntei se, depois de discutirem seus nomes, características culturais dos nomes comuns em seus países e no Brasil, eles saberiam se apresentar, apresentar outras pessoas, cumprimentar etc. As minhas perguntas suscitaram muitos comentários e eles fizeram muitas perguntas sobre aspectos lingüísticos e culturais da comunicação em situações cotidianas: 1) o uso de pronomes demonstrativos nas apresentações e também as diferentes formas de se apresentar; 2) usos cotidianos e na linguagem oral de palavras reduzidas como: “tá”, “prá”, “tô”, “brigada”, “cê” etc.; 3) expressões de cortesia e negação do tipo: “pois não?”, “não vou não”, “não quero não” etc.; 4) advérbios de lugar: aí, aqui, lá. Em seguida os alunos sugeriram alguns tópicos para a explicitação da gramática e trabalho com a pronúncia: pronomes possessivos, verbos reflexivos, diferenças entre /b/ e /v/. Eu sugeri: numerais e verbos regulares. Eu anotei as sugestões e negociamos o que iríamos abordar na próxima aula: contrações de preposições+pronomes demonstrativos+possessivos+advérbios de lugar+artigos definidos e indefinidos.
- Momento 3 – Trabalhamos a apostila sobre os ditongos representados graficamente. Os alunos analisaram os diferentes grupos de exemplos e repetiram as palavras. Mostrei que não há uma regularidade na ocorrência de muitos ditongos tanto em português como em espanhol e que esses fenômenos têm explicação na evolução específica de cada língua a partir do latim. Como exercício para casa, sugeri que eles pesquisassem exemplos de cada grupo. Entreguei o quadro de verbos e pedi para que estudassem em casa. Expliquei que não iríamos “decorar” verbos na sala de aula e que, posteriormente, retomariamos o seu uso a partir das situações comunicativas. Aproveitei a lista de verbos a falei sobre os pronomes pessoais em português: o uso de “a gente”; a ausência de “vós” na linguagem oral e o uso específico de “tu”. Mostrei também as diferenças com relação ao espanhol. Surgiram questões sobre as formas de tratamento você/usted, você/tu, o senhor/a senhora, seu/dona e seus usos em diferentes graus de formalidade. Foi

extremamente rico esse momento da aula, porque, à medida que eles iam colocando dúvidas e fazendo perguntas, fui explicando, dando exemplos e eles foram contribuindo com suas experiências de falantes/ouvintes do português.

- Momento 4 – Pedi que lessem o texto da Lição 2 e fizessem as Tarefas 1 e 2. Os alunos leram e discutiram o texto, falamos sobre o significado em português da palavra “apelido”, tipos de apelido etc. Em seguida eles falaram de seus próprios apelidos e anotaram os apelidos de todos do grupo, e também o meu: Queco, Lis, Beth, Terremoto, Cami, Uba, Chichi, Boneca, Pia, Flaca e Dica.

Comentários e observações – 1) Preciso observar a minha abordagem de ensinar, os encaminhamentos feitos nas aulas etc. Tenho que ter o cuidado e verificar se a minha atuação como professora é que promove o diferencial em sala de aula e não o material, a abordagem culturalmente sensível etc. José Carlos observou hoje que o fato de as coisas estarem indo muito bem pode ser também motivo de críticas, pois podem sugerir que a abordagem exige a atuação de um professor “especial” demais. No entanto, observa que o material didático deve poder ser utilizado também pelo professor “comum”. Será que a abordagem do professor pode exercer um peso tão grande? Somente ela? Devo discutir mais essa questão com ele e observar, mais de perto, as respostas dos alunos aos outros insumos. 2) Estou também preocupada com o fato de que estamos entrando na quarta aula e só consegui fazer a Lição 1 e a Lição 2 incompleta. Como devo proceder? Será que isto representa um problema ou é esperado neste tipo de abordagem? Preciso amadurecer mais essa questão. Será que é tão importante agora me preocupar com a quantidade de lições dadas? Acho que não.

3. Objetivos do curso de extensão proposto

- Permitir a experiência de se ensinar português com base na abordagem comunicativa culturalmente sensível, cujo foco principal é na cultura e nas relações interculturais;
- Fornecer ambiente favorável para a experimentação de material didático culturalmente sensível, o qual apresenta atividades e tarefas com forte ênfase no sentido e na criação de ambientes para o uso comunicativo da língua;
- Auxiliar, contribuir e incentivar a aquisição da competência lingüístico-comunicativa do aluno através do ensino implícito e, eventualmente, explícito, de modo que o aluno possa aprender a língua, agindo com ela.

4. Critérios para a avaliação dos alunos

4.1. Grau de interação e participação nas atividades, tarefas e situações de uso comunicativo da língua (vontade, facilitação, colaboração, negociação, permuta, extrapolação, problematização etc.)

4.2 Capacidade de transformar conhecimento implícito em conhecimento ativo, através da ampliação de estratégias para o uso comunicativo da língua (expansão de vocabulário; melhor articulação de fatos e idéias; correção da pronúncia; produção de textos etc.)

4.3 Capacidade de avaliar criticamente o seu processo de aprendizagem, reconhecendo os avanços, retrocessos, dificuldades e deficiências, de modo que seja um agente ativo e co-construtor da sua competência lingüístico-comunicativa.

CRITÉRIOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS AULAS E ENTREVISTAS

Os critérios utilizados para a transcrição dos dados foram adaptados de Marcuschi (1986) e das normas de transcrição de inquéritos do Projeto NURC.

1. A transcrição utiliza o sistema ortográfico canônico, exceto nos seguintes casos:
 - a. Fatos de natureza fonética, já consagrados pelo uso comum, devem ser transcritos conforme realizados pelo falante, a exemplo de *pra, pro, né, num, tá, tava* etc.
 - b. Representa-se grafematicamente a realização sonora emitida pelo aluno - fenômenos fonéticos, fonético-morfológicos ou fonético-sintáticos – que não estão presentes na fala comum do português brasileiro. Ex. Palavras e expressões marcadas pela interferência do espanhol: *entonce, non, regla, de la casa* etc.
2. Os textos são identificados através de inscrição, no cabeçalho de todas as páginas, onde se lê o número da aula, número da fita e a data de gravação, para a transcrição das aulas; e identificação do aluno e data de gravação, para as entrevistas.
3. Convenções para as transcrições:

P	professor
A	aluno não identificado
AA	vários alunos
Nome	aluno identificado
Nome?	provavelmente ‘nome’
XXX	nome próprio
(.)	pausa breve
(...)	pausa longa
?	entoação ascendente
!	entoação descendente
[]	ausência de frase ou palavra
(Inc.)	incompreensível
(Inaud.)	inaudível
((xxx))	comentários do pesquisador
/	truncamento brusco
maiúscula	ênfase ou acento forte

QUESTIONÁRIO 1

Caros alunos,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua experiência como aprendiz de português e também para registrar os seus interesses e necessidades durante o seu aprendizado. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira/segunda língua, desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Muito obrigado pela sua participação.

Contamos com você!

1. Qual a sua nacionalidade?

2. Qual a sua profissão?

3. Qual a sua formação acadêmica?

- Nível fundamental
- Nível Médio
- Curso Superior Completo Qual? _____
- Curso Superior Incompleto Qual? _____
- Pós-Graduação Completa Qual? _____
- Pós-Graduação Incompleta Qual? _____

4. Já havia freqüentado algum curso de português antes?

- Sim Não

Caso a sua resposta tenha sido afirmativa, responda:

Onde? _____

Por quanto tempo? _____

5. Há quanto tempo você mora no Brasil?

6. Você costuma falar português fora da sala de aula?

- Sim Não

Caso a sua resposta seja afirmativa, responda às questões a seguir.

Em que contextos e com qual freqüência?

- Em casa Mais de três vezes por semana

- De uma a três vezes por semana
- Menos de 1 vez por semana

Em que circunstâncias?

- No trabalho
- Mais de três vezes por semana
- De uma a três vezes por semana
- Menos de 1 vez por semana

Em que circunstâncias?

- Outros lugares
- Mais de três vezes por semana
- De uma a três vezes por semana
- Menos de 1 vez por semana

Quais lugares e em que circunstâncias?

7. Que outras línguas você fala além do espanhol?

8. Você estuda outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do português? Qual/Quais?

9. Por que você decidiu aprender português?

10. Você acha o português uma língua:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Importante | <input type="checkbox"/> Útil |
| <input type="checkbox"/> Interessante | <input type="checkbox"/> Chata |
| <input type="checkbox"/> Bonita | <input type="checkbox"/> Inútil |
| <input type="checkbox"/> Difícil | <input type="checkbox"/> Agradável |
| <input type="checkbox"/> Fácil | <input type="checkbox"/> Sem importância |

11. Nesse momento, como você classificaria o seu conhecimento do português?

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muito fraco | <input type="checkbox"/> Suficiente |
| <input type="checkbox"/> Fraco | <input type="checkbox"/> Satisfatório |
| <input type="checkbox"/> Razoável | <input type="checkbox"/> Avançado |
| <input type="checkbox"/> Insuficiente | |

12. Que tipos de habilidades você acha importante desenvolver em sala de aula? Enumere os itens de acordo com a ordem de importância. 1(mais importante) a 6 (menos importante).

- Compreensão oral
- Compreensão escrita (leitura)
- Produção Oral (conversação)
- Produção escrita
- Competência gramatical (conhecimento de gramática)
- Competência cultural (conhecimento de aspectos lingüístico-culturais)

13. Quais conteúdos você gostaria que fossem abordados em sala de aula?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Esportes | <input type="checkbox"/> Trabalho |
| <input type="checkbox"/> Economia | <input type="checkbox"/> Literatura |
| <input type="checkbox"/> Lazer | <input type="checkbox"/> Educação |
| <input type="checkbox"/> Estilos de vida | <input type="checkbox"/> Religião |
| <input type="checkbox"/> Política | <input type="checkbox"/> Música |
| <input type="checkbox"/> Cinema | <input type="checkbox"/> Turismo |
| <input type="checkbox"/> Artes | <input type="checkbox"/> Festas populares |
| <input type="checkbox"/> Opinião | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Ecologia | <input type="checkbox"/> Tecnologia |

14. Na sua opinião, qual a importância do conhecimento da gramática quando se aprende uma língua estrangeira?

- Muito importante
- Pouco importante
- Indiferente
- Necessário
- Desnecessário

Por quê?

15. Como a gramática deve ser estudada em um curso de língua estrangeira? Enumere os itens de acordo com o grau de importância. (1-mais importante a 6 – menos importante)

- Através de memorização e treinamento de aspectos gramaticais
- Com exercícios para praticar os aspectos estudados
- Através do estudo de textos
- A partir do uso comunicativo da língua
- De acordo com as necessidades e interesses dos alunos
- Através da produção de textos escritos

16. Qual a sua opinião sobre aprender português a partir do uso comunicativo da língua, sem que a gramática seja o enfoque principal?

17. Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde essa língua é falada? Por que?

18. Você gostaria de aprender português em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante? Por quê?

19. Qual o seu nome e idade?

20. Que sugestões você gostaria de fazer para este curso?

QUESTIONÁRIO 2

Caros alunos,

Este questionário faz parte da segunda etapa da nossa pesquisa, na qual você está contribuindo como estudante de português língua estrangeira/segunda língua. Nesse momento, é muito importante obter a sua opinião a respeito do curso realizado e sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem. Mais uma vez, obrigado por sua participação.

1. De uma maneira geral, como você classificaria o curso de português realizado?

- Muito bom Fraco
 Bom Muito fraco
 Razoável

Por quê?

2. Na sua opinião, quais foram os pontos positivos do curso?

3. E quais foram os pontos negativos?

4. O que mais você achou interessante no curso? Justifique a sua resposta.

5. Quanto ao seu aprendizado, você acha que avançou no conhecimento do português?

- Avancei muito Avancei muito pouco
 Avancei pouco Não tive avanço
 Tive um avanço razoável

Justifique a sua resposta.

6. Se você respondeu que obteve avanços na aquisição/aprendizagem do português, destaque em que aspectos principalmente.

7. Considerando o curso realizado, qualifique os itens a seguir de acordo com a escala de 1 (menor nota) a 5 (maior nota).

- Tempo de duração do curso
 Ambiente da sala de aula
 Interação e participação em sala de aula
 Abordagem de ensino do professor
 Material didático básico (Aquarela Brasil)
 Material de apoio (apostilas, exercícios, textos, filmes, música etc.)
 Atividades e tarefas realizadas em sala de aula
 Atividades e tarefas realizadas em casa
 Explicitação de aspectos gramaticais e estruturais da língua
 Conteúdos e temas abordados
 Desenvolvimento da compreensão escrita (leitura)
 Desenvolvimento da produção escrita
 Desenvolvimento da compreensão oral
 Desenvolvimento da comunicação oral

8. O que você mudaria ou acrescentaria neste curso?

Nome: _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. O que você achou da experiência de aprender português com enfoque na cultura?

1.1. E o modo como a gramática foi abordada?

2. Nos questionários, vocês destacaram que um dos pontos positivos do curso foi o alto grau de interação em sala de aula. Você poderia explicar melhor?

2.1 Que tipos de interação?

2.2 A interação é importante para o aprendizado de uma LE?

3. Na sua opinião, a proximidade entre o português e o espanhol facilitou ou dificultou a sua aprendizagem?

3.1 Em que aspectos?

3.2 O que pesa mais na aprendizagem de português por falantes de espanhol?

4. Mesmo considerando a curta extensão do curso, você acha que evoluiu na aprendizagem do português? Explique.

4.1 Em que aspectos?

5. Na sua opinião, qual deve ser o papel do professor numa sala de aula de LE/L2?

6. A motivação é importante para o aprendizado de línguas?

6.1 Que tipos de motivação?

Transcrição de Aula (recorte)

Aula 3 – Fita 1

Data: 10/07/02

(Lado A)

1. P – Com força...
2. Suzana – ok. (superp.)
3. P – Temos uma... temos uma nova colega, Uba. ((Falando sobre Yaneth))
4. Uba – Oi...
5. P – Essa é Uba...
6. Sérgio – Uba é daqui, conterrânea?
7. Uba – Patrícia.
8. P – Patrícia.
9. Suzana – Patrícia... patricia...
10. P – Conterrânea também.
11. Sérgio – Conterrânea?
12. P- É
13. Alcira - Uba... ela é... de Colômbia... três contra três... (inaud.) ((risos))
14. P – Três chilenos contra...
15. Sérgio – Três a três...(inc.)
16. P – Também tem Peru e Equador... (superp.)
17. AA – (superposição de vozes)
18. P – Nossa que sala rica! Não é [r]ica, é [X]ica... ((risos)) Vamos Susana...
19. Susana – É... eu penso... penso em dos aulas... eu não penso em (inc.) uso de la língua portuguesa... pela explicación e ensinamiento que tem sido... Ela é bom para nós e bom para mim... é... bom ((risos)) e... é... a primeira tarefa que nós fizemos, foi na verdade uma... que nós tenemos que observar o desenho... e falar de ela... Todos vemos diferentes visões de desenho... depois tivemos que escrever nossas tarefas... cada lección. También ela... é... ajuda em...
20. AA – (superp.) ... quadro... quadro...
21. P – Quadro...
22. Susana – (inaud.) quadro... a palavra que nós entendemos... (inc.) exercício... uma recomendación para (inc.) português... e... temos (inc.) de... de nossos sobrenombres... amigos... e agora uma tarefa de la origem de nossos sobrenombres...(inc.) tivemos que escrever una história (inc.)... e... . tivemos que ler un livro (inc.) que voy a falar em... é... esp....
23. P – Em português...
24. ... em português... eu é... li un livro que voy a falar é... tudo gostei mucho... ((risos))
25. P- Obrigada Susana. Ó... esse aqui, essas são as recomendações do professor José Carlos, que é para todos. E isso aqui nós trabalhamos alguns pontos, aí em casa você pode estudar, se você tiver dúvidas (inaud.) (superp.) e a... a... esperem, por favor... é... escolher um livro em português pra você ler até segunda-feira. Gente, surgiu outra questão aqui, a Susana e... a Piedade... é... disseram que estão lendo livros de histórias curtas, são contos, tá? É possível também ler contos, então vocês lêem quantos vocês

puderem, tá? E aí vocês podem escolher um para falar também segunda-feira, porque alguns gostam de histórias curtas, outros gostam de romance. Então não tem problema, mas leiam bastante, por quê? A leitura em língua estrangeira, não só em língua estrangeira, em língua materna, na sua própria língua, quanto mais você lê, melhor você fala e melhor você escreve, por quê? Principalmente a escrita, porque a nossa memória, a nossa memória visual, ela é muito mais forte que nossa memória auditiva. Então, tudo que você memoriza, grava, tá? através da leitura você não esquece. Isso é bom para padrões da escrita, para ortografia, certo? Principalmente os problemas de ortografia entre português e espanhol. Eu vi nos questionários que tem gente que escreve é... até melhor, às vezes, do que fala... Eu vi nos questionários... interessante, né? Mas tem erros de ortografia que são comuns para o falante de espanhol, por exemplo, o uso de 's', dois 'ss', 'c' cedilha, que é um dos erros mais comuns. Então, a leitura é fundamental, não é só durante o curso, quanto mais vocês puderem ler, em português, melhor... tá? Agora, os textos depois... (superp.)

26. Nancy – É só falar sobre o texto, sobre o livro? É só falar?
27. P – Falar... falar sobre o livro.
28. Del Carmem – Sobre o livro?
29. P – Sim.
30. Del Carmem – O que vamos ler... (inc.)
31. P – É... Não... o que vocês vão ler... (superp) Quem mais? (.) Você tá passando a limpo?
32. Del Carmem – Sim.
33. P – Vocês... vocês entendem isso “passar a limpo”?
34. AA – Sim... sim...
35. P - É... bom... quem tá passando a limpo me entrega depois, tá?
36. Suzana – Passar em limpo?
37. P – É ‘passar A limpo’ que a gente diz. A diferença é de preposição, obviamente. Então vamos lá nossas atividades que hoje ‘a coisa está preta’... olha aqui o que eu anotei: “cobrar os exercícios da aula passada... texto escrito...”. Alguém conseguiu fazer a pesquisa sobre os sobrenomes?
38. Carmem – Sim.
39. Uba – (superp.) Eu também.
40. P – Você conseguiu? Ótimo. Qual foi o sobrenome que você fez a pesquisa?
41. Carmem – O sobrenome Rodrigues.
42. P – Rodrigues?
43. Carmem – É, isso.
44. P – Olha, ela fez sobre Rodrigues.
45. Carmem – Então é... é... há um fenômeno que está na... na Espanha, que são os nomes é... chamados patronímicos, que são os que derivam do nome do pai ou ascendente e que, por exemplo, é muito comum é... Fernandez, Fernando, Hernandez, Hernando, Rodriguez que deu Rodrigo.
46. P- Rodrigo.
47. Carmem – Então... aqui fala que é um sobrenome de família derivado do nome Rodrigo. Nem todas as linhagens tem um único... um único origem comum... mas aparece Rodriguez em quase todas as regiões espanholas... é um sobrenome, realmente, criado... nasceu na Espanha mesmo.

48. P- Olha... nasceu na Espanha e é um sobrenome patronímico, ou seja, que vem das linhagens paternas.
49. Carmem – Que deriva do nome do pai.
50. P - Do nome do pai. Então... a... é ao contrário, porque a gente sempre pensa que Rodrigo vem de Rodriguez, a gente sempre pensa ao contrário.
51. Carmem – Então... (superp.)
52. Piedad - Meu irmão chama Rodrigo... ((risos)).
53. P – Nesse caso... nesse caso... é... o Rodriguez vem do nome próprio, do primeiro nome. Interessante isso, né? Talvez tenha acontecido o mesmo fenômeno, como ela falou, com Hernandez, com Fernandez...
54. Carmem – É... tem também...
55. P – Patronímicos também, né? Muito interessante...
56. Carmem – (inc)... é no mesmo site... eu vou deixar depois pra vocês que é o uso da cultura, que é muito bom...é... tem o clube dos sobrenomes, né? Então, por exemplo...
57. P – É um site?
58. Carmem – É um site em espanhol.
59. P – Você tem ele aí?
60. Carmem - Eu deixo aí.
61. P – Ah, você põe depois?
62. Carmem – Eu ponho. É que... (inc.) existe da Espanha, de Colômbia, de é... de Chile tinha bastante, de Argentina e falava assim: “Quem souber alguma coisa sobre o nosso sobrenome, me escreva...” “Eu quero saber se tem mais gente que tem esse sobrenome, gostaria de saber se é meu parente...” Então... é... não sabemos agora se... quase todos os sobrenomes tem alguém que quer saber sobre o seu sobrenome.
63. P – Que interessante, né?
64. Carmem – É... e tem uma página de é... de genealogia... que se você quer saber mais sobre sua família... se houver... se houver alguém que possa... eles vão mandar uma informação pra você.
65. P – Olha que bom. Ela vai colocar o endereço desse site. Tudo que vocês encontrarem de interessante podem trazer pra cá que a gente... (superp.)
66. Carmem – Ele está em espanhol... tá?
67. P – Quem mais conseguiu fazer a pesquisa? Susana? Qual nome você fez?
68. Susana – É em espanhol pero se encuentra...(inc.)
69. P – Mas qual foi o nome?
70. Susana – Alfaro.
71. P – Alfaro?
72. Susana – É... Alfaro... tem origem aragonesa.
73. P – Ah... é aragonesa, né?
74. Susana – (inc)... Viscaia...
75. P – Viscaia?
76. Susana – É... vindo de la origem... de la origem de la Rioja... (inc.)
77. P – É origem espanhola também, né?
78. Susana – O nome é por toda La Rioja... (inc.) Ele falava que eu sou parente dele... ((risos))
79. Sérgio – De Carlos Menem ((risos))... de La Rioja...
80. Uba – Ah... La Rioja é argentina...
81. Sérgio - (superp.)...Você tem parente... de Carlos Menem... (superp.) ((risos)).

82. Susana – Bueno... (inc.) (superp.) era chilena... ele ficava loco... (inc.)... sou prima... ((risos))... (.) É... a descripción también é português?
83. P – A descrição?
84. Susana – É... a descrição dos escritos... (inc.)
85. P – ã ham...
86. Suzana – ((lendo os apontamentos)) Originalmente é... (inc.)... e não contém la palabra ‘sinople’... isso tudo...
87. P – Sinople?
88. Suzana – É... de siglo treze.
89. P – Século treze? Então a origem... a origem é também espanhola, né?
90. Susana – É... coneces? Sinople?
91. Del Carmem - Sinople?
92. Susana – É... ‘sinople’... se dice ‘sinople’ e despos dice... (inc.) de plata... de prata...
93. P – Vocês depois é... procurem esse significado... ‘sinople’... pra a gente ver o que que é. Agora esse... isso que você chamou de escudo, de arma, quando é uma coisa de família, em português a gente usa a palavra ‘brasão’, lembra?
94. Carmem – É, mas tem también... também... é ‘blasão’...
95. Uba - É ‘blasón’...
96. AA – Blasón... blasón...
97. P – A gente fala blas... BRAZÃO.
98. Carmem – Então é... é... é seria ‘blasón’ seria é... seria o desenho...
99. P – Exatamente...
100. Carmem – É o... e o escudo... (superp.)
101. P – ... os símbolos é que são a... os escudos das armas...
102. Carmem – É isso... escudo de armas... mas é... os ‘blasónes’ seriam a... o que é o desenho mesmo.
103. P – Exatamente, exatamente.
104. Susana – Porque existe é... é... escudo nacional e escudo de arma...
105. Carmem - No... no... está certo. É... o escudo seria a forma, a forma que contorna, tá?... e ‘blazón’ seria... por exemplo... (superp.)
106. P - ... o desenho... (superp.)
107. Uba - ...se tem... se tem paus cruzados... se tem uma uma espada...
108. P – ...se tem uma tocha...
109. Carmem - ... se tem uma flor...né? Porque... é... no meu... no meu sobrenome também tinha... é... a descrição do brasão, mas é bem complexa, ele tem assim...
110. P – Muitos detalhes...
111. Carmem – Demais...
112. P – Como é que vocês chamam... que vocês chamam ‘tocha’?
113. Suzana – Antorcha.
114. Del Carmem – Em português é ‘tocha’?
115. P – Tocha... tocha... com ‘ch’.
116. Sérgio – ‘ch’...
117. P – ...‘ch’... TOCHA... ‘t’, ‘o’, ‘c’, ‘h’. Tocha, tá? Vamos lá, alguém mais fez? Conseguiu?
118. Sérgio – Edleise, eu... eu ajudei a Susana e achei o sobrenome dela. Mas... mas... sobrenome não achei.
119. Susana – Não encontrou?

120. Sérgio – Não achei. Só que achei lo que tá falando Carmem... de... esse saber que existem muitos sobrenomes... Perdidos... (inc.) de tão distintos lugares de... del mundo. Falam bastante de um daqueles Perdidos...que foi morto no Uruguai, una gente de inteligência lá no Chile... fala bastante disso. E depois, falam de Perdidos... de um jovem Perdidos de Porto Rico, que parece que foi um... uma gran personalidade em Porto Rico... liberou Porto Rico... pero el origem de meu sobrenome... não achei... por isso eu ia falar que (superp.)... que buscador... que buscador... (superp.)
121. Carmem – Não.. eu até procurei... eu até procurei o dele, porque eu lembrei o dela e o dele.
122. Sérgio – Você achou?
123. Carmem – Não, não achei.
124. P – Não achou.
125. Carmem – É... (superp.) e o de... é Gil...
126. Beth – Gil... (superp.)
127. Carmem – (superp.) ...não...não... mas deve ser... deve ser espanhol mesmo, porque tem o grande poeta Gil de Castro...
128. P – Qual o seu nome ... (superp)
129. Carmem – O seu nome... o seu sobrenome é Gil?
130. Beth – Gil Castro... Gil Castro.
131. P – Gil Castro. Diga Sérgio...
132. Sérgio – E... estou muito interessado em saber mi sobrenome, porque eu nunca vi.
133. P – Vamos todos procurar Perrido... Perrido...
134. Sérgio – Perdidos...
135. P - Ah... não é Perrido, não?
136. AA - (superp.) Perdidos... ((risos))
137. P – Yaneth... (superp.) Yaneth, como é que é... como é que é seu nome todo?
138. Yaneth - Yaneth Cruz Ospina.
139. P – Olha Janeth Cruz...
140. Yaneth – Ospina.
141. P – Ospina. Olha só ela tem Cruz. Tem alguém aqui que tem Cruz.
142. Uba - Não.
143. P – Não? Ah não... é... vocês que falaram que Cruz é... também um nome que aparece... na América Latina.
144. Uba – Ah sim... sim... falei.
145. P - Ospina? Depois procure a... o significado pra ver se encontra alguma explicação para o seu nome: Ospina, tá bom? É com ‘h’?
146. Yaneth – Não, com ‘o’.
147. Uba - Com ‘o’, só?
148. P - Com ‘o’.
149. P - Ospina, você já tinha ouvido falar? Já? (superp.) Ah, porque quando você falou... é... é... é comum na Colômbia? É comum?
150. Uba – Ospina tem... Ospina tem...
151. Yaneth – É... é comum, sim.
152. P – É comum?
153. Uba – É comum... (superp.)

154. P – Primeira palavra do dia: vocabulário... ‘MAS’ e não... ((escreve no quadro a palavra “pero”))... ‘MAS’. Hoje vocês já falaram uma dez vezes aqui ‘pero’...((risos)). Então, a primeira palavra do dia...
155. Sérgio – Isso.
156. P – Tá? Vocês vejam que cada dia tem um grupo de palavras que depois vocês ficam proibidos de falar ((risos)).
157. Susana – Tinha ‘mas’ también... a veces...
158. P – É... vocês tem ‘mas’ também...
159. Carmem – Tem sim...é muito raro...
160. P - ...mas em todos os contextos que nós usamos ‘mas’, vocês usam ‘pero’... é muito raro... ‘raro’ em português. Raro, a palavra ‘raro’ em português, em espanhol tem uma outra... significação... (superp) Sim... porque se você diz a palavra sozinha ‘raro’, é uma outra coisa. Quando a gente diz ‘raro’, em português, é que é difícil de encontrar... é difícil usar, é difícil aquela coisa acontecer... É o que não acontece freqüentemente. Isso é o signi... ‘raro’ significa em português isso, tá? Vamo lá. E a pesquisa do catálogo, alguém achou?
161. Alcira – Eu achei também sobre... o meu sobrenome.
162. P – Ah tá... (superp.) Seu sobrenome...
163. Alcira – Inicialmente é.. era Hinestroza... eu acho que mudou... (inc.) que é de origem castelhana mudou fazendo a... (inc.)... de linhagem antigo e nobre...
164. P – Hum... de linhagem antiga e nobre, é?
165. Alcira – É... linhagem antiga ...
166. P – Sangue azul, heim? ((risos))
167. AA – ((risos))
168. Sérgio – Sangre azul...
169. P – SANGUE... SANGUE!
170. Sérgio – SANGUE...
171. P - Viu? SANGUE... ((escreve no quadro)) tá? Sangue azul... fala Alcira.
172. Alcira – Foram chamados por cava... cavalheiros?...
173. P – Cavalheiros.
174. Alcira – ...cavalheiros que, primeiramente, invadiram da... da populacione (inc.)... da... na conquista de seu estado. Esse sobrenome se encontra em toda a América Latina... Hinostroza... (superp.)
175. A - ((tosses)) (superp.)
176. Carmem – Hinostroza... Hinostroza tem bastante em Chile também...
177. P – Hinostroza ou Hinestroza?
178. Alcira – O meu sobrenome? Hinostroza.
179. P- Ah... porque você falou que inicialmente era... (superp).
180. Uba – (superp.) Ah... Hinostroza... era com ‘e’...
181. Alcira – Hinostroza... Eu... meu av... bisavô... teve cento vinte cinco filhos.
182. P – Quanto?? (superp)
183. A- Nossa!!! (superp.) ((risos))
184. Del Carmem – Cento e vinte e cinco... ((risos))
185. P – Cento... e vinte e cinco filhos... (superp.)
186. Alcira – Tem uma parte lá no Peru... então...um professor de minha Universidade... em minha cidade... fez um... uma pesquisa de minha família... minha família é muito grande... eu acho que sim.

187. P – Nossa! Eu tenho... eu tenho... eu tinha... (superp.) eu tinha e tenho muita curiosidade de fazer a árvore genealógica da minha família, vocês não têm?
188. AA – (superp.) (inc.)
189. P – Ah... é muito curioso isso... agora uma observação. Ela falou uma palavra aí ‘cavaleiro’, em português tem duas... em espanhol... uma é cavaLEIro, tá? E a outra é ca-va-LHEI-ro...((escreve no quadro)) Qual a diferença dessas duas, vocês sabem?
190. Carmem – É... a primeira seria aquele que anda de cavalo.
191. P – Cavaleiro seria o que anda.. olha a raiz: ‘cavalo’... seria quem anda de cavalo, à cavalo. Então, por exemplo, “Os cavaleiros da Távola Redonda”... tá? E esse aqui... cavaLHEIro?...
192. Del Carmem – Esse aí desapareceu... (superp.)
193. P - (superp.)...é aquele homem que é gentil, educado, que desce do carro, abre a porta para a mulher...
194. Uba – Em extinção!
195. AA – (superp.) ((risos))
196. Piedad – É um homem difícil... (superp.)
197. P – É um homem muito gentil que não existe mais... ((risos))
198. Carmem – Agora ele é acusado de ‘boiola’... ((risos))
199. P – É... Hoje se o homem é muito gentil, dizem logo que ele é boiola, é viado... ((risos))
200. Carmem – Quando é que um cavaleiro...
201. P – CavaLEIro ou cavaLHEIro?
202. Carmem – Cavalheiro... ganhou da... da menina, da pernambucana...
203. Uba – Do... do reality show...
204. Carmem - ... dos Big Brother.
205. P – Ah, foi?
206. Alcira – É porque ele ...
207. P – O cavaLEIro... no Big Brother...
208. Alcira – É quem ganhou...
209. Carmem - O Rodrigo... não é que ganhou o jogo... ganhou a... (superp)
210. P – A outra saiu... pois é...
211. Carmem – E agora só ficaram quatro...
212. P – Vamo lá? A pesquisa no catálogo, você achou que nome?
213. Carmem – Olha... eu achei o... é... achei quatro, porque realmente foi é... é... (inc) tem bastante repetido, que é o Silva no primeiro lugar, né? O Silva vai...
214. P – Eu não falei nada, vocês viram lá...
215. Carmem – O Silva... Carvalho... tudo aquilo que você falou realmente tá no catálogo, mas assim o que eu achei interessante é... Quintal.
216. P – Quintal.
217. Carmem – Quintal... não... eu jamais tinha visto esse sobrenome...
218. P – Vocês sabem o que é quintal em português?
219. Del Carmem – Parte de fora...
220. P – Mas não é somente a parte de fora. É a parte de fora, no fundo da casa. Porque se for na frente é outra coisa... (superp.)
221. Suzana – Quintal é parte de fundo...
222. P - Exatamente.
223. Carmem – É... Trigo.

224. P – Trigo... que tem... olha, todo ‘quintal’ tem a ver realmente com... com a parte da propriedade... ‘trigo’ que é uma... um...cereal.
225. Carmem – Roxo...
226. P – Roxo? Nossa! Olha só, ‘roxo’ é uma cor.
227. Carmem – E o sobrenome Navio...
228. P – Olha, tá vendo? Navio.
229. Carmem – Mas assim... eu procurei com lupa, porque tem... como eu falei pra você, tem muito japonês, italiano...
230. P – É porque... mas isso porque é aqui em São Paulo...
231. Carmem – É a imigração...
232. P - Se fosse na Bahia... quase não tem...
233. Carmem – Só achei quatro.
234. P – Muito interessante... gostei. Uba...
235. Uba – Eu também achei e escolhi, também, nomes que eu não sei a pronúncia e que também nunca tinha escutado. Sal... vou dizer...porque não sei nem como se fala: Salzano?
236. P – Salzano.
237. Uba – Nad... Nádia... Nadja? Esse é nome? Nadja?
238. AA – Nádia...? (superp.)
239. P – Nadja?
240. Uba – Nadja...
241. P – NaDJa ou com ‘i’?
242. Uba – Com ‘i’. Não é ‘j’!
243. P – Não... aí é... aí é Nádia... lê Nádia. Esse nome deve ser de origem eslava. Por que eslava? Porque nas língua eslavas o ‘i’ é representado pelo ‘j’.
244. Uba – Preveiro...
245. P – Preveiro, nossa!
246. Uba – Tarelho...
247. P – Tarelho? Tarelho é italiano.
248. Uba – Sim. É... também eu não sei como se fala em português, com dois ‘z’, Bozzette...
249. P – Bossette?
250. Uba - ...com dois ‘z’ e dois ‘t’, ‘Bozzette’.
251. P – Bossete... dois ‘ss’?
252. Uba – Não, ‘z’, zeta.
253. P – Ah ‘z’? Aí é Bo[tz]ette.
254. Uba – Bo[tz]ette.
255. P – É italiano... É igual a pizza.
256. Uba – Ah! Sim.
257. P – Tá? Você tem pizza, escrito com dois ‘z’, mas você lê pi[tz]a. Então em italiano... em italiano dois ‘z’... ele tem som de [tz]. Então é Bozzette.
258. Uba – E esse nome...
259. P – Tudo italiano... aí tá vendo? ela pegou... (superp.)
260. Uba – ...Ca-sa-le-nuovo... Casalenuovo, o que significa... (superp)... Casalenuovo...
261. P – Ah! Casalenuovo... mas veja que pode ter uma origem latina, né?
262. Uba – É porque eu nunca tinha escutado ‘nuovo’...
263. P – Casalenuovo, nossa!

264. Uba – É difícil, não é?
265. P – Não é nem ‘nuevo’, é ‘nuovo’. ((risos))
266. Uba – ‘Nuovo’! E esse daqui... é chinês, não sei... (inc.)
267. P – Aí é...(inc.) Deve ser japonês isso aí...
268. Uba – É porque eu não sei nem pronunciar ele... (inc.)
269. P – Valeu... E Alcira?
270. Alcira – Eu achei também cinco... mas acho que o segundo é de origem... (inaud.)
271. P – Qual é o primeiro?
272. Alcira – É... o primeiro é Salateu.
273. P - Salateu?
274. Alcira – Sim... Nakarato...
275. P – Nakarato. Com certeza é japonês.
276. Sérgio – Japonês!
277. P – Tanakara! ((risos))
278. Alcira – Fontoura.
279. P- Ham?
280. Alcira – Fontoura.
281. P – Fontoura... Fontoura é um nome que tem muito no Brasil.
282. Del Carmem – Biotônico Fontoura...
283. P - Biotônico Fontoura... ((cantando o jingle da propaganda))
284. Alcira – ...(inc)
285. P – (inc)?
286. Alcira – E Volegatto.
287. P – Volegatto é italiano. Suzana...
288. Suzana – Para mim... acho que é de origem italiano: Bitinelli, Bi... Bitinelli.
289. P – Bitinelli? É... é italiano.
290. Suzana – Alan.
291. P – Alan?
292. Suzana – A-l-a-n, Alan.
293. P – Alan? Ah, esse é árabe?.
294. Sérgio – Árabe.
295. P – Árabe?
296. Suzana – Toro.
297. P – Toro?
298. Suzana – Doro.
299. P – TOUro ou DOUro?
300. Suzana – DOUro.
301. P – Douro? Português.
302. Suzana – E... España... España... da Espanha...
303. P – España? Nossa...
304. Uba – Não é à toa que vem a linhagem de Espanha...
305. Suzana – Teixeira...
306. P – Ah, TEIXEIRA. Teixeira também tem muito no Brasil... Obrigada Susanita.
307. Nancy – Teixeira... eu também encontrei Teixeira...
308. P – Teixeira... Nancy?
309. Nancy – Eurides...
310. P- Hum?

311. Nancy – Eurides.
 312. P – Eurides? Olha que interessante! Nome... é nome de uma mulher aqui.
 313. Nancy – É?...
 314. P – É nome de mulher. Aí tá vendo, é o mesmo caso... talvez é... seria uma derivação de um nome... de um nome de família do nome de uma mulher.
 315. Nancy – Gasque...
 316. P – Gasque?
 317. Nancy – Galdino... Galdino... Pulga.
 318. P – Pulga? (superp.)
 319. AA – Pulga? (superp.)
 320. P - Vocês sabem o que é pu[l]ga?
 321. AA – Sim...
 322. Nancy – ...e Teixeira que é...
 323. P – Vocês têm a expressão “estou com a pulga atrás da orelha”?
 324. AA - (superposição de vozes)
 325. P - Aqui ó... expressão... ((escreve no quadro)) O que é... o que é ter pulga atrás da orelha? (superp)
 326. Uba – Tá inquieto... tá... (superp.)
 327. P - ...atrás...
 328. Carmem - Ficar encanado com alguma coisa...
 329. P – Não.
 330. A - Não?!
 331. P - Ah sim, ‘encanado’.
 332. Uba – É porque ela tá usando uma palavra nova do vocabulário...
 333. Eu entendi ‘enganado’. Ter uma pulga atrás da orelha é você estar... preocupado...

(Lado B)

334. P - Piel...
 335. Piedad – Eu achei Teixeira... também...
 336. P – Também, olha...
 337. Piedad – Carvalho...
 338. P – Carvalho... mas Carvalho é... é... é comum.
 339. Piedad – Coelo...
 340. P – CoeLHo...
 341. Piedad – Coelho.
 342. P – Ah... tem muito Coelho...
 343. Sérgio – Tem muito!
 344. Piedad – Moraes...
 345. P – Moraes.
 346. Piedad – Cabra[l]...
 347. P – Cabr[aw]... ((risos))
 348. Piedad – Costa...
 349. P – Costa.
 350. Piedad – Cardoso.
 351. P – Cardoso.
 352. Del Carmem – Eu tenho é... Beir...

353. P – Beir? Como é que é... ‘b’, ‘e’...
354. Del Carmem – ...‘b’, ‘e’, ‘i’, ‘r’.
355. P – Nossa! Nunca ouvi falar, olha... Beir...
356. Carmem – Mas é... Libanês?
357. P – Libanês? Não sei.
358. Del Carmem – Lebre...
359. P – Lebre? ((risos)) Lebre é uma variação de coelho. Lebre, nunca vi. Interessante...
360. Del Carmem – Zetta.
361. P – Cesta?
362. Del Carmem - Zetta... Zetta... (superp).
363. P – Seta? (superp.)
364. Del Carmem - Zetta... ‘z’, ‘e’, ‘t’, ‘t’, ‘a’... Bria...
365. P – Nossa! Que que é isso... legal! Sérgio.
366. Sérgio – Antes de dar o sobrenome, você falou de Trigo, esse sobrenome existe lá.
367. P – Ah! Existe no Chile?
368. Sérgio – Ah! Existe muito Trigo no... lá... (superp.)
369. Carmem – Ah... é?!
370. Sérgio – Existe bastante... aqui na... Nancy... Nancy falou de... Pulga...
371. Nancy – É... Pulga sim.
372. Sérgio – Meu filho tem um companheiro de curso... que sobrenome é Pulga... tem esse sobrenome... bastante já... é...o sobrenome que eu achei é... Caiçara.
373. P – Caiçara? Nossa, que interessante!!
374. Sérgio – Caiçara.
375. P – Porque Caiçara é uma designação de um... vamos dizer assim... de um tipo étnico, tá?... do interior do Brasil... daquelas regiões ali... Mato Grosso... Goiás... aquela região é... é... central do Brasil tem esse povo caiçara.
376. Carmem – Então... mas é... a gente conheceu o... o... os caiçara aqui na... na zona do litoral... também...
377. P – Também... exatamente... (superp.)
378. Carmem – (inc)... na verdade são caiçara... parece que... é... é... (inc.) são pescador... que seria uma aldeia...?
379. P – Hã... Hã... tem as... as... os Caiçaras... eles têm... a depender da região... eles têm as atividades específicas e vivem daquelas atividades em aldeias... e tem as aldeias litorâneas... bem lembrado... e tem aqueles da região pantaneira...
380. Carmem – Ah... é...!
381. P - ...da região pantaneira... exatamente. Mas, por exemplo, as comunidades caiçaras no litoral, quase que...
382. Carmem - ... já não sobreviveram...
383. P - ...então é muito interessante porque é uma designação assim de um tipo até étnico... de um tipo de... de cultura é... local, diferente...
384. Sérgio – Trevillo...
385. P- Trevillo?... italiano... italiano.
386. Sérgio – E tem outro.. Mausbash.
387. P – Mausbash, deve ser alemão, né?
388. Sérgio – Deve ser alemão... Lucrete.
389. P – Lucretes?
390. Sérgio – Lucrete.

391. P – Italiano...
392. Sérgio – Cosetto.
393. P – Corsetto?
394. Sérgio – Cosetto.
395. P – Ah, Cosetto... aí é italiano.
396. Sérgio – Italiano.
397. P – Beth.
398. Beth – O sobrenome que encontrei é... Arlindo.
399. P – Arlindo?
400. Beth – Arlindo.
401. P – Nossa! Arlindo é nome de homem...
402. Uba – Nome!... também é nome também!
403. Beth - Não é sobrenome?
404. P – É, mas é... mas é nome de homem, Arlindo... Que mais?
405. Beth – Falasque...
406. P – Falasque.
407. Beth – Bizansuto.
408. P – Bizansuto... Olha... deve vir de Bizâncio.
409. Beth – Ah... Bizâncio... tem Trevizan...
410. P - Trevizan? Ah... Trevizan tem muito aqui.
411. Beth – ... e Pandetti.
412. P – Pandetti. Vocês perceberam quantos nomes italianos tem em São Paulo?
413. AA – Sim... sim... (superp.)
414. Beth – Bastante... (superp.)
415. P - Olha... vejam pela novela a influência que a cultura italiana....
416. Beth – EspeRANça... ((risos))
417. P – EspeRAAAN...ça. Bom, muito legal, gente... a pesquisa foi muito interessante...
418. Sérgio – Jenni... Jenni? ((refere-se a Alcira, chamando-a pelo apelido))
419. Alcira – Jenni... (superp.)
420. Sérgio - ... fala... fala que sua avó... e...
421. Alcira – BisavÔ...
422. Sérgio – BisavÔ...tinha cento vinte cinco filhos... será que sua... que sua avô...
423. AA – Seu?... sua?... seu?... (superposição de vozes)
424. P – É um homem ou uma mulher? (superp.)
425. Sérgio – É mulher!... é mulher! (superp.) Sua!... sua avó!...
426. Suzana – Vivió quanto?
427. P – Gente, um dos grandes problemas do falante de espanhol é essa diferença entre vogal fechada e vogal aberta... assim como acontece com o ‘E’... ((escreve no quadro)) /e/, /ɛ/. Isso aqui eu tô fazendo assim porque é representação fonética, tá? Mas isso aqui é /o/, isso aqui é /ɔ/, isso aqui é /e/ e esse aqui é /ɛ/. Então... no espanhol não há essa distinção entre /e/ e /ɛ/. É... pelo menos distintiva... por quê? Porque vocês têm esse som /ɛ/ em circunstâncias... mas não fazendo oposição com /e/... é o caso do português. Por exemplo, quando vocês fazem... falam av[o] / av[o], a gente não sabe se é o homem ou a mulher, por quê? A-VÔ... fechado, avÔ... é o homem, a-VÓ é a mulher... então, eu digo: “Meu av[o]” e “Minha...
428. AA – Av[ɔ]...

429. P – Av[o]... av[ɔ]’... eu digo ‘seu avô’, que foi o que o Sérgio quis dizer... e ‘sua avó’, tá? Então... ‘meu avô’... diga aí Suzana, ‘meu avô’...
430. Suzana – Meu avô...
431. P – Exato! AVÔ.
432. Suzana – Minha avó...
433. P – Aêêê... Vamos lá Uba.
434. Uba - Meu avô... meu avô?
435. P – Avô.
436. Uba - Meu avó... meu avó...?
437. P – Oh... assim... faça assim ôôôô... ((repetindo))
438. AA – ôôôô... ((várias vezes))
439. P – Agora... óóóóó...
440. AA – óóóóó... ((várias vezes))
441. P – Agora aqui... agora vamos alternar: ôôôô... óóóó...
442. AA – ôôôô...óóóó... ((várias vezes))
443. Carmem – É mais fácil assim!
444. P – É... faz assim ôôôô...óóóó...
445. AA – ôôôô...óóóó... ((várias vezes))
446. P – Quando a gente faz assim... que a gente tá com pena de alguém... a gente faz óóóóó...
447. AA – óóóóóóó... ((risos))
448. P – Aberto... a gente não fala assim... por exemplo, em português, a gente fala assim “Ôh, não faça isso!”... mas fala assim quando tá com pena: “Ôhhh”... não é? óóó... esse é o aberto. Então... ôôôôô... e óóóóó... Vamos lá Carmita.
449. Carmem – ôôôô... óóóó...
450. P – Exato. Agora, quero ver... ‘meu avô’ e ‘minha avó’.
451. Yaneth - Meu avô... minha avó...
452. P – Aêêêêê...
453. Piedad – Meu avô... minha avô...
454. P – avÓ...
455. Piedad – AvÓ. Meu avô, minha avó.
456. P – Aí... uma beleza. Serjão.
457. Sérgio - Meu avô... minha avó.
458. P – Aêêê... Beth.
459. Beth - Minha avô...
460. P – Não, MEU.
461. Beth – Ah, MEU. Meu avô... minha avó.
462. P – Avó. Veja que o ‘meu’ ajuda porque é fechado também. Meu avÔ, minha avÓ. Suzana.
463. Suzana - Meu avô... minha avó.
464. P – Beleza! Alcira.
465. Alcira - Meu avô, minha avó.
466. Uba - Meu avô, minha avó.
467. Carmem - Meu avó, minha avó.
468. P – AvÔ, fecha mais o AVÔ.
469. Carmem – AvÔ.

470. P – Af... (.) Certo? Então quando vocês tiverem na dúvida de qualquer palavra que tenha essa diferença, vocês fazem assim essa alternância: ô / ó... ô / ó... ô / ó...
471. AA – ô / ó... ô / ó... ô / ó... ô / ó...
472. P – As pessoas vão achar que vocês são malucos, mas não tem problema... ((risos)) você vai no ônibus assim: ô / ó... ô / ó... ((risos))... Olha aqui óh... outra dificuldade óh... ê / é ... ê / é...
473. AA – ê / é... ê / é... ê / é...
474. P – Por exemplo...
475. Carmem – Café...
476. P – Mas o café não... não é distintivo... ((os aluno conversam baixo – inaud.)) (...) Ah, não sei... deixa eu ver aqui... não... eu quero uma palavra que seja distintiva... é... daqui a pouco eu acho... espera aí... eu quero uma que faça a distinção como em ‘avô’ e ‘avó’... (.) Ah! Ótimo! Olha aqui... ((escreve no quadro)) Óh! ‘selo’... de carta... você põe em cartas, ‘selo’... e ‘cela’ que pode ser... ‘cela’ é... lugar onde o ladrão... prisioneiro fica preso, a ‘cela’... e tem ‘sela’, ‘sela’ de cavalo... ‘cela’ com ‘C’. Então vamos lá óh... é a mesma coisa: ê / é... ê / é... ê / é... ê / é...
477. AA – ê / é... ê / é... ê / é... (superp.)
478. P – A gente fala assim, você faz né? Éeeee... você faz isso?
479. AA – Éeeeeee...
480. P – Na hora de fazer distinção é... ê / é... Então é ‘s[e]lo’...
481. AA - ‘s[e]lo’...
482. P – ‘s[e]lo’...
483. AA – ‘s[e]lo’...
484. P - ... e ‘c[ε]la’...
485. AA – ‘c[ε]la’...
486. Carmem – ‘s[e]lo’ e ‘c[ε]la’...
487. Uba - ‘c[ε]la’...
488. Yaneth - ‘c[ε]la’...
489. Beth - ‘c[ε]la’...
490. Del Carmem - ‘c[ε]la’...
491. Alcira - ‘c[ε]la’...
492. P - ‘c[ε]la’...
493. Sérgio - ‘c[ε]la’...
494. Alcira - ‘c[ε]la’... (superp.)
495. P - ‘c[ε]la’... tem que abrir mais...
496. Del Carmem - ‘c[ε]la’... ‘c[ε]la’...
497. Nancy - ‘c[ε]la’...
498. Sérgio - ‘c[ε]la’...
499. Piedad - ‘c[ε]la’...
500. P – ‘c[ε]la’... então esse ‘a’... olha como ele vem cá pra baixo óh... /ε/... Tanto que o /ε/ é mais alta e o /e/ é mais baixa, tá? ((mostra no quadro)) Eu vou trazer pra vocês... a gente vai trabalhar fonética... eu vou trazer pra vocês as vogais e a posição de cada

528. P – Vocês sabem que todo dia vai ter muita coisa... pra gente trabalhar porque essas coisas estão surgindo, a partir da necessidade de vocês. Então eu vou consultar vocês numa questão... olhem bem... Eu pude observar, na segunda-feira, pela sugestão de Sérgio, que ele queria saber a respeito dos ditongos. Aí a gente teve ontem a primeira parte de ditongo e hoje vai ter a segunda, que são os ditongos na escrita. A gente viu antes o ditongo só na fala e agora os ditongos na escrita. Mas eu pude perceber ontem, que surgiram algumas dificuldades, por exemplo... e essas coisas são importantes pra vocês falarem melhor. Então... uma delas é verbo, tá? Uma delas é verbo que vocês precisam aprender. A segunda, que eu achei que... que surgiram várias coisas e que vocês precisam... com relação aos numerais... tá? ((tosse)) Vocês precisam disso no dia-a-dia... precisam escrever... precisam dessas questões (inc.) é... na ponta da língua. Outra coisa foram as preposições... preposição, artigo, preposição... os artigos definidos, indefinidos... que eu vou trazer um quadro pra vocês... com tudo, a comparação de tudo. E a questão da fonética. Essas foram as questões que eu pude observar ontem. Vocês têm mais alguma sugestão? Por enquanto?
529. Alcira – Ah... é sobre os pronomes possessivos.
530. Del Carmem - Humm... isso (inc.) também pronomes reflexivos...
531. P – Ah! Exatamente... pera aí... pronomes possessivos... ((anotando no caderno)) eu já vi isso pra você Carmem, que são os verbos reflexivos... ok! Eu já tinha visto ontem... eu já tinha é... porque eu sempre depois da aula eu anoto tudo que vocês falam pra eu não... esquecer. Olha aqui... Olha aqui... tem anotação de uma aula pra não esquecer... verbos reflexivos... Uba...
532. Uba – Eu também... eu cheguei ontem atrasada, mas eu... parece-me que eu vi ali que você falou sobre /v/ e /b/ e eu tenho muita dificuldade...
533. P – O /b/ e o /v/?
534. Uba – Isso. Aí ontem... (superp.)
535. P – É a questão da fonética.
536. Uba – Aí ontem meu filho tava falando assim “você não escuta?”... “Ah... eu não lembro”... acho que já tinha falado...
537. P – Não... a gente...
538. Uba - Você não tinha tocado?
539. P – Foi... /b/ e /v/... ((anotando)) Então essas são por enquanto as questões que a gente vai atacar até segunda-feira. Qualquer coisa que surja mais... a gente vai discutir... tá bom? A primeira observação que eu queria fazer é o seguinte... perto... não se fica decorando em sala de aula... Primeiro que a gente perde tempo, segundo que não é uma coisa interessante. Imagine a gente ficar aqui... “como é que é a primeira conjugação?”... todo mundo repete: “não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê...”... primeira coisa. Segundo, que a estrutura, principalmente os verbos regulares, tá?... são quase que idênticas... tá? Então... nesse ponto... vocês não tem é... é... dificuldade. A dificuldade é... muitas vezes é na pronúncia, certo? Então o que a gente vai tentar é... eu vou mostrar pra vocês a primeira tabela... que são várias de verbo... então eu tô dando a primeira... vocês vão estudar hoje e a partir de agora a gente vai corrigir a pronúncia desses verbos. Então aqui... deixa eu virar pra vocês... tem o primeiro grupo... até o futuro do presente. Vejam como é muito parecido... vejam como é muito parecido com a estrutura de vocês... ((escreve no quadro)) (...) É... vejam bem gente, depois eu... eu ponho pra vocês... vejam bem aí... a estrutura é

muito parecida... então nós temos aqui três verbos: um na primeira conjugação, outro na segunda e outro na terceira... que são os clássicos, né?... ‘cantar’, ‘vender’ e ‘partir’... e os tempos tem o Presente, Pretérito Perfeito, o Imperfeito, aquele... Mais-que-perfeito que é ‘cantara’, ‘cantáramos’, ‘cantaram’, tá?... que vocês usam como o nosso subjuntivo... vocês já sabem que é um outro tempo pra gente... e o Futuro do Presente. Amanhã eu vou dar o segundo bloco... tá? Então a gente vai aumentando aos poucos... não adianta dar todas as tabelas de vez pra vocês... vocês não vão poder... entã hoje... anotem aí no caderninho... vocês já têm esses verbos pra estudar... certo? Estudar esses verbos... E tem alguns auxiliares aqui que são os mais importantes: ‘ser’, ‘estar’, ‘ter’ e ‘haver’... Tá certo? Agora uma coisa que eu quero observar... vocês estão vendo aí... que aí tem: ‘eu’, ‘você’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’, ‘vocês’?... e não tem nem ‘tu’ e nem tem ‘vós’? Por quê? Primeiro... é... em... em todo o Brasil... ou quase... nós usamos como pronomes pessoais ‘eu’, ‘você’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’, ‘vocês’... e... muito importante... vocês vão acrescentar aí agora... não tem é... ((escreve no quadro))... era uma antiga forma de tratamento como... era ‘você’... vocês sabem que ‘você’ era... ‘Vossa Mercê’... com a evolução... passou a ser ‘vosmecê’, tá?... e depois ‘você’. E agora está... está caminhando pra ser ‘cê’... “cê vai ao cinema?”, “cê foi?”, “cê disse?”... Não é verdade?

540. Uba – Ahhhhhhh.... ((risos))

541. AA – (superposição de vozes) ((risos))

542. ... no português do Brasil você vê direto: “Ah, cê não sabe o que aconteceu?”, “cê foi?”, “cê sabe?”, né? “Você sabe”... tá? Então.. a outra forma que é muito importante no português do Brasil e que vocês confundem muito porque confundem com outra coisa... é ‘a gente’... Então... ‘a gente’ concorda com... com quem aqui... óh?... ((escreve no quadro))... tem ‘eu canto’, ‘você, ele e ela canta’, ‘a gente...’...

543. AA – (superp.) Nós... nós...

544. P - ...o significado é ‘nós’... mas concorda com quem aqui?

545. Uba – Com ‘você’?

546. P - Com ‘você’, ‘ele’ e ‘ela’. É ‘a gente canta’... não é ‘a gente cantamos’... tá? Então vejam bem... vejam aí... aí tem ‘eu’... ‘você’... ‘ele / ela’ e acrescentem ‘a gente’, tá?... ((escreve no quadro)) ‘A gente canta’... e depois... porque olha... o sentido... o significado é de ‘nós’... tá? O significado é ‘nós’... mas concorda com a terceira pessoa.

547. Uba – Eu tenho dificuldade... pelo menos de colocar um dicionário com ‘a gente’... um verbo com ‘a gente’ que não combina... e eu pensava assim... que era para mim...

548. P – ‘A gente cantamos’, exatamente. Agora... por quê?... por quê que é dificuldade pra vocês? Porque... primeiro ‘a gente’ pra vocês significa ‘o povo’, ‘as pessoas’, tá? E a gente quando quer dizer o mesmo que vocês dizem com ‘a gente’... a gente diz: ‘as pessoas’. Vocês falam... ‘la gente taararara...’ a gente diz... ‘as pessoas costumam fazer tal coisa’. Esse ‘a gente’, tá? Esse daqui... ((mostra no quadro)) esse ‘a gente’ funciona como pronome pessoal... Podem ouvir a partir de agora, olhem na novela, até no texto escrito... é menos comum, porque é mais característico na fala... mas podem prestar atenção. Você ouve assim “oh, a gente vai tomar um café ali, vocês querem ir?”... “Você não sabe o que a gente fez? Fizemos uma coisa...” sabe? Então é muito comum no Brasil... e ele tem o significado de ‘nós’. Mas eu estava falando da questão do ‘tu’ e do ‘vós’... por que não... não colocamos o ‘tu’?... porque colocar o ‘tu’ e o ‘vós’... só faz confundir a cabeça do... de quem tá aprendendo o português do

Brasil... por quê? Porque o 'tu' quase não é usado, tá? E... às vezes, quando é usado, é usado erradamente. Por exemplo, em Pernambuco eles dizem assim.. ao invés de dizer 'tu foste'... ele diz: 'tu foi?' Ou então diz assim: 'tu fizesse?'... e não 'tu fizeste'. 'Tu fizesse?'. Então... usar o 'tu' com vocês seria mais fácil, porque vocês têm... e a forma verbal de vocês é muito parecida com a nossa. Agora imaginem usar o 'tu' com um falante estrangeiro de outra língua? Que tem muita diferença em relação à nossa? Tá? Ele vai ficar perdido, porque ele vai... ele vai... ele vai aprender uma coisa... decorar uma coisa que ele não vai ouvir... e nem vai usar. Então.. ensinar 'tu' pra vocês e ensina 'vós' é estar ensinando uma língua somente da gramática... não é uma língua viva... entendeu? Assim como o 'vós'... o 'vós' só existe... e quando aparece na escrita... ele NÃO existe na fala... e se alguém usar o 'vós' na fala... se alguém usar... ele vai ser considerado extremamente formal... Suzana.

549. Suzana – Se encontra... (inc.)

550. Carmem – (inc.)... Eu encontro, chama de 'você' no espanhol, que é... se prefere a segunda pessoa do plural...

551. Del Carmem – Sim... é o 'tu' que... (superp.)

552. Carmem - ... e esse 'vós', pelo que vi, é o nosso 'vosotros'.

553. P – É 'vosotros'... esse 'vós' é 'vosotros'...

554. Carmem – Não é com 'você'...

555. P – Ah, não... não é com 'você' não.

556. Uba - Professora, quando eu vou na reunião das crianças na escola, as professoras de português estão insistindo muito é na boa dicção de los pais para a escola... porque tem muita gente... (inc.) que faz essa confusão do verbo e todas crianças estão falando mal o português nessa conjugação. Fala um tempo, uma pessoa e... e ainda está falando... "vocês têm que aprender a falar direito para que o português certo não se perca"... mas aí... aí... fica muito difícil... (superp.)

557. Carmem – Mas aí... quer dizer... porque a professora fala que o português certo não se perca, mas a... acontece que a língua está sofrendo alteração... (superp.)

558. Uba – Isso... é demais... (superp.)

559. Carmem - ...então é... é aquela coisa do... do... será tipo um contrato falar com o pai que... que... (.)

560. P – Não é só isso... muitos professores, em muitas regiões aqui, falam assim... e agora, agora qual é o erro? Qual é o erro? Quando o professor vai ensinar, ele ensina ao aluno: 'eu, tu, ele, nós, vós, eles'... inclusive tem uma carta aqui muito interessante de uma aluna, de uma criança, e ele escreve sobre isso que ele não sabe mais o que é que ele vai usar, por quê? ele decora isso tudo... na hora de usar, ele só usa isso: 'eu, você, nós', é... 'vocês, eles, elas'... ((escreve no quadro)) ele só usa isso na vida cotidiana dele. Então... isso só faz confundir a cabeça... a mesma coisa o aprendiz que tá aprendendo o português como língua estrangeira... certo?... então é por isso que não tá nem o 'tu', nem o 'vós', embora vocês já estejam 'carecas de saber'... sabem o que é 'careca'?... sem cabelo. Aí a gente diz assim... quando a pessoa já sabe muito... 'vocês já estão carecas de saber'.

561. Del Carmem – Isso é uma expressão?

562. P – É... é uma expressão: 'carecas de saber'... quer dizer 'vocês já sabem demais'... 'carecas de saber'... ((escreve no quadro)) vocês já estão 'carecas de saber' como é que se usa 'tu' e 'vós', certo? Vocês já sabem isso... Mas em português esse uso inexistente...tá bom? Principalmente na fala. Vá Carmita.

563. Del Carmem – Minha pergunta é... as pessoas usam o ‘vós’, tive antes? As pessoas... (inc) (superp.)
564. P – Ah, sim... na evolução da língua... o que aconteceu?... o ‘vós’ foi o primeiro que foi desaparecendo da fala... da fala... por exemplo, no começo do século... no começo do século... ainda se usava... (superp.)
565. Del Carmem – Em Portugal, ainda fala!
566. P – Fala!.. a observação de Carmem é interessante... em Portugal ainda se usa... ainda se usa... Vocês viram aquela novela, é uma novela... que passou há pouco tempo... uma novela antiga, qual foi? Que eles falavam ‘vós’... ‘vosmecê’... que eles falavam ‘vossa’...
567. Carmem – Ah... A Padroeira!
568. P – A Padroeira... lembram d’A Padroeira?
569. Carmem – É na época da colônia...
- P – Exatamente... eles falavam o ‘vós’... o ‘tu’... mais pra cá... por exemplo, no começo do século, era mais comum você ouvir usando o ‘vós’, usando o ‘tu’, com certeza! Mas com a evolução da língua, o ‘vós’ desapareceu, e o ‘tu’... agora o ‘tu’... agora justiça seja feita... o ‘tu’ é usado com alguma correção, né?... nas camadas mais cultas no extremo sul do país e também no Maranhão, que se usa mais... tá? Inclusive, tem uma... (interrupção da fita)

ANEXO B

CURSO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

DITONGOS

Algumas características dos processos de ditongação no português em comparação com o espanhol

I - Ditongação na pronúncia

Ditongos orais

1. Algumas palavras que possuem a seqüência **vogal + s ou z**, principalmente em final de sílaba ou palavra, tendem, em algumas variações do português brasileiro, a formar um ditongo, como nos exemplos:

Mas → “mais”

Mês → “meiz”

Rapaz

VeZ

Arroz

No espanhol também ocorre isto?

2. Na maior parte do Brasil, a consoante ‘l’ em final de sílaba ou de palavra é pronunciada como ‘u’, formando um ditongo:

Mal

Natal

Salvar

Mel

Selva

Mil

Vinil

Filme

Sol

Molde

Sul

E no espanhol, como é a pronúncia dessas mesmas palavras?

Ditongos nasais

A diferença básica entre a nasalização dos ditongos em português e espanhol está relacionada à influência que a consoantes nasal ‘m’ tem sobre as vogais que a antecedem.

1. No português, a seqüência **vogal + consoante nasal ‘m’**, **principalmente** em final de palavra, condiciona o surgimento de ditongos nasais, como nos exemplos:

Vem
também
Sonho
Neném
Bem
Sem
Ponho
Quem
Banho
Sabem
Dormem

Isso ocorre no espanhol?

2. Os verbos terminados em **vogal ‘a’ + consoante nasal ‘m’** apresentam, na sua pronúncia, o ditongo **‘ão’**:

Cantaram
Fizeram
Dormiriam
Pensam
Contaram
Assustariam
Colocaram

A pronúncia no espanhol é diferente? Como é?

CURSO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

DITONGOS

Algumas características dos processos de ditongação no português em comparação com o espanhol

II - Ditongos representados graficamente

De uma maneira geral, não existem regras que expliquem as diferenças nos processos de ditongação das palavras no português em comparação com o espanhol. Na maioria das vezes, as explicações são relativas à evolução específica de cada língua a partir do latim.

Quadro comparativo

Latim	Português	Espanhol
Auru	Ouro	Oro
Malu	Mau	Malo
Conceptu	Conceito	Concepto
Primariu	Primeiro	Primero
Pede	Pé	Pie
Novu	Novo	Nuevo
Veranu	Verão	Verano
Pane	Pão	Pan
Oratione	Oração	Oración
Multitudine	Multidão	Multitud
Sunt	São	Son
Non	Não	No
Stant	Estão	Están
Annu	Ano	Año
Pannu	Pano	Paño
Mater	Mãe	Madre
Foedo	Feio	Feo

Exemplos de grupos comparativos: português x espanhol

a) Substituição de vogal por consoante

Conceito – concepto

Defeito – defecto

Leitura – lectura

Oitavo – octavo

Rouco – ronco

Tábua - tabla

Doutor - doctor

Outubro - octubre

Aceitar - aceptar

Régua - regla

b) Ditongo – ditongo

Adeus – adiós
 Baunilha – vainilla
 Goiaba – guayaba*
 Páscoa - Páscoa

c) Ditongo – Vogal

Deixar – dejar
 Embaixada – embajada
 Outro – otro
 Receita – receta
 Roubo – robo
 Pouco – poco
 Louco – loco
 Ouro – oro
 Queimar – quemar
 Guarita – garita
 Beijo – beso
 Coisa – cosa

d) Vogal – ditongos

Aberto – abierto	Fora - fuera
Acordo – acuerdo	Governo - gobierno
Alento – aliento	Medo - miedo
Batismo – bautismo	Mel - miel
Bem – bien	Oposto - opuesto
Bom – bueno	Proposta - propuesta
Conta – cuenta	Roda - rueda
Deserto – desierto	Sete - siete
Encontro – encuentro	Trinta - treinta
Festa – fiesta	Volta - vuelta

Obs. É muito mais freqüente em espanhol a ocorrência de ditongos que são representados por vogais no português.

Exercício

Em casa, pesquise outros exemplos de cada grupo exemplificado acima e traga-os para serem discutidos em sala de aula.

Curso de português para falantes de espanhol – Julho/2002

SONS DO [S] E DO [Z]

[s] se escreve / s, ss, c, ç /

[z] se escreve / s, z, x /

Repita as palavras :

Sou	três	exercício
Inglesa	seis	dezesete
Sobrenome	sei	treze
Observe	seu	dezoito
Ouçã	dois	dezesseis
Holandesa	dez	organizar
Converse	vez	asno
Exemplo	mês	assassino
Profissão	fez	assunto

1. Escreva cinco palavras para cada grupo fonético abaixo:

v+[s]+v

v+[ss]+v

v+[ç]+v

[c]+v

2. Ouça as palavras ditadas e escreva-as. Observe as grafias dos sons do [s] e do [z].

TREINAMENTO FONÉTICO I

Alfabeto

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W
- X - Y - Z

Sons do [s] e do [z]

[s] se escreve / s, ss, ç, ç /

[z] se escreve / s, z, x /

Repita as palavras :

Sou	três	exercício
Inglesa	seis	dezessete
Sobrenome	sei	treze
Observe	seu	dezoito
Ouçã	dois	dezesseis
Holandesa	dez	organizar
Converse	vez	asno
Exemplo	mês	assassino
Profissão	fez	assunto

[e] se escreve / e, ê /

[ɛ] se escreve / e, é /

Repita as palavras :

Ele	febre
É	casebre
Seu	mel
Ela	chapéu
Até	deixar
Médico	cedo
Eles	medo
Elas	meu
Eu	ateu
Você	mercado
Português	felicidade

[o] se escreve / o, ô /

[ɔ] se escreve / o, ó /

senhor	corro
senhora	corre
como	pôde
professor	pode
avô	força
avó	rouco
moro	sorte
morar	corte (ô)
hotel	corte (ó)
nome	suporte

[ã] se escreve / ã, na, am /

[ãw] se escreve / ão, am]

alemão	feijão
alemã	contramão
amanhã	desistiram
são	farão
mão	anão
irmã	anã
irmão	romã
dançar	coração
moram	inflação
trabalharam	imã
surgirão	indexação

[êy] se escreve /em/

em	ninguém
bem	alguém
tem	refém
quem	decidem
também	fazem
tem	nenem
cem	gostem
podem	dizem
sabem	têm

TREINAMENTO FONÉTICO II

VOGAIS ORAIS X VOGAIS NASAIS

Cata	canta
Mata	manta
Pitar	pintar
Cita	cinta
Podo	pondo
Mote	monte
Frete	frente
Esquete	esquente
Mudo	mundo
O cara	Um cara

Pares mínimos

a) /p/ : /b/	pula / bula; pato / bato
b) /ε/ /i/:	vela / vila; reta / Rita
c) /a/ : /ã/	lá / lã; mata / manta
d) /l/ : /λ/	mola / molha; bola / bolha
e) /n/ : /m/	nata / mata; neta / meta
f) /r/ : /x/	caro /carro; coro / corro
h) /s/ : /z/	caça / casa; aceite / azeite
i) /t/ : /d/	tia / dia; Tina / Dina
j) /ʃ/ : /j/	chato / jato; checa / jeca
l) /n/ : /ŋ/	gana / ganha; sono / sonho; pino / pinho; Nino / ninho
m) /b/ : /v/	bela / vela; bala / vala; basta/vasta

CORRESPONDÊNCIA DAS TERMINAÇÕES NASAIS

Espanhol	Português
- ANA	Ã ⇒ irmã, manhã, lã, maçã.
	ANA ⇒ americana, banana.

Espanhol	Português
- AN	-ÃO ⇒ cão, capitão, pão, estão, dão
- ÓN	-ÃO ⇒ razão, coração, lição, reunião, são, decisão
- ANO	- ão ⇒ irmão, mão, órgão, anão
	- ANO ⇒ piano, tirano, colombiano

TREINAMENTO FONÉTICO III

[ʎ] se escreve lh

trabalha	grelhado	assoalho
filho	malhado	falha
toalha	folha	calha
malha	molhado	repolho
colher	escolha	espalhar
milhar	bilhete	ajoelhar
mulher	rolha	malhação

[~i] se escreve / im, in /

mim	cinco
sim	pintar
assim	carmim
jardim	fim
inglês	tinto
língua	tímpano
míngua	impiedoso
pingo	motim

[aw] se escreve / au e al / - [ew] se escreve / eu, el /

qual	almofada	pastel	último
calma	impossível	Europa	multa
principal	aumento	Maxitel	consulta
jornal	altitude	chapéu	culto
quintal	altar	último	lençol
sinal	aura	difícil	bolsa
comercial	aluguel	barril	farol
almoçar	hotel	funil	escolta

[ɔ]	[o]	[u]

- Escreva as palavras no quadro, de acordo com o som [ɔ], [o] ou [u] :

escola	eu almoço
por	moro
tudo	ele gosta
como	como
todo	tomar
nossa	uma
almoço	buscar
depois	coisa
morar	cola

O 'x' se pronuncia de várias maneiras em português :

[s]	[z]	[ʃ]	[ks]

Sexta	exato
Xuxa	chácara
Táxi	xadrez
Exemplo	xaxado
Xícara	experiência
Próxima	embaixo
Exame	exímio
Explicação	máximo
Texto	axila
Peixe	asfixia
Sexto	crucifixo
Exercício	extra
Examinar	exagerado

Curso de português para falantes de espanhol

PREPOSICÕES (contrações)

Preposições	Artigos definidos	Artigos indefinidos
	<i>o a os as</i>	<i>um uma uns umas</i>
de	do da dos das	- - - -
a	ao à aos às	- - - -
em	no na nos nas	num numa nuns numas
por	pelo pela pelos pelas	- - - -

Preposições	Pronomes demonstrativos
	<i>este esta isto esse essa isso</i>
de	deste desta disto desse dessa disso
em	neste nesta nisto nesse nessa nisso
	<i>aquele aquela aquilo</i>
de	daquele daquela daquilo
em	naquele naquela naquilo
a	àquele àquela àquilo

Preposições	Advérbios de lugar
	<i>aqui aí ali</i>
de	daqui daí dali

Preposições	Pronomes pessoais
	<i>ele ela eles elas</i>
de	dele dela deles delas
em	nele nela neles nelas

OUTRAS PREPOSIÇÕES: ANTE; APÓS; ATÉ; COM; CONTRA; DESDE; ENTRE; PARA; POR; SOBRE; SOB.

EXERCÍCIOS - Complete com preposições :

1. Amanhã falo ___ você. Hoje não disponho ___ tempo.
2. Não sei se poderei ir ___ sua casa. Tudo depende ___ meu trabalho.
3. Não gosto ___ (ele). Sempre discorda ___ minhas opiniões.
4. Não sei por que, mas não confio ___ (ela).
5. Não necessito ___ nada, nem ___ ninguém.
6. Passeamos ___ ruas mais movimentadas de Paris ___ ver a sua beleza e também ___ fazer compras.
7. Ela vive ___ os tios ___ criança.
8. Espero ficar aqui ___ dois meses, volto ___ meu país e depois retorno ___ Brasil onde permaneço ___ mais um ano.
9. Simpatizou logo ___ a moça e começou ___ sair ___ ela.
10. Esta casa foi construída ___ melhores arquitetos ___ cidade e decorada ___ melhores decoradores que conhecemos.
11. Paulo comprou um livro escrito ___ Jorge Amado e deu ___ mim.
12. Ela não me agradeceu ___ tudo que fiz ___ ela.
13. Eu pensei ___ coisa boa ___ a gente fazer hoje ___ noite.
14. Nós gostamos ___ (aquilo) que você escreveu ___ carta.
15. Você gosta ___ (isso)? Parece uma comida estranha.
16. Eu estive na casa ___ (ele) e gostei muito ___ sala de estar.
17. Ontem eu fui ao cinema ___ Marta e Paulo e gostamos muito ___ filme.
18. Nós passamos ___ seu apartamento mas você não estava ___ casa.
19. Ele comprou esse presente ___ mim e estas flores ___ você.
20. Nós vamos nos mudar ___ (esse) apartamento e vamos ___ uma casa.

Curso de português para falantes de espanhol – Julho/2002

Verbos reflexivos

Vestir-se*
 Cortar-se
 Pentear-se*
 Juntar-se
 Decidir-se
 Barbear-se*
 Conter-se*
 Assustar-se

* Verbos irregulares

		Presente	Pretérito Perfeito	Imperfeito	Futuro
Eu	me				

Você					
Ele/ela	se				
A gente					

Nós	nos				
-----	-----	--	--	--	--

Vocês	se				
Eles/elas					

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA



AQUARELA

BRASIL



**LÍNGUA E CULTURA
PARA FALANTES
DE ESPANHOL**



EDLEISE MENDES

Apresentação



O livro *Aquarela Brasil - Língua e cultura para falantes de espanhol* é um material idealizado para aquele que quer aprender o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado, ambientado dentro da cultura que o marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela. Aprender o português através do *Aquarela Brasil*, é conhecer e viver um pouco da nossa cultura, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas que, conjuntamente, formam a identidade latino-americana.

As unidades são organizadas dentro de blocos temáticos, de modo que possam dar conta de diferentes aspectos que compõem a diversidade cultural brasileira, utilizando-se de materiais autênticos, para que o aprendiz possa estar em contato com uma grande diversidade de amostras, de diferentes tipos, da língua alvo.

A abordagem adotada por *Aquarela Brasil* caracteriza-se por um conceito de ensinar e aprender que considera o aluno sujeito ativo, que constrói a sua competência juntamente com o professor, o qual exerce o papel de orientador e mediador no seu processo de aprendizagem. As atividades e tarefas, organizadas por unidades e por áreas de uso culturais, são desenvolvidas dentro de ambientes que enfatizam o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, através do uso efetivo da língua, em situações reais e contextualizadas.

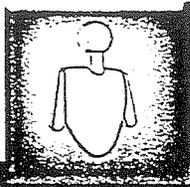
A focalização dos aspectos formais da língua surgirá de acordo com a necessidade apresentada pelos alunos, por seus interesses, dúvidas e questionamentos, e ainda pelas observações do professor em sala de aula. Ao fim do livro há um apêndice gramatical no qual o aluno pode fazer consultas e tirar dúvidas, assim como o professor também poderá fazer uso dele para sistematizações e explicações sobre aspectos formais da língua.

O nosso objetivo em *Aquarela Brasil* é fazer com que você, aluno, aprenda o português brasileiro se envolvendo com a língua-cultura, pensando sobre ela, fazendo uso de estratégias que estão presentes no seu próprio modo de usar a língua-cultura materna, sendo elemento ativo, participante, construtor da sua competência lingüística, e não mero reproduzidor de fórmulas prontas.

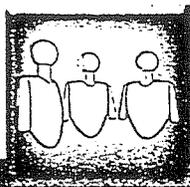
Está pronto? Então vamos à viagem!



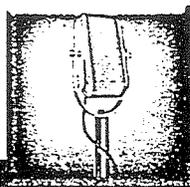
ÍCONES



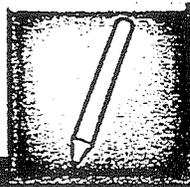
ATIVIDADE INDIVIDUAL



ATIVIDADE EM GRUPO



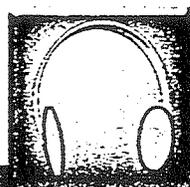
PRODUÇÃO ORAL



PRODUÇÃO ESCRITA



COMPREENSÃO ESCRITA



COMPREENSÃO ORAL

ÍNDICE

PARTE I ENCONTRO DE CULTURAS

UNIDADE I - O, Tudo Bem?

Introdução de aspectos linguísticos e culturais presentes nos primeiros contatos entre a cultura/lingua brasileira e os falantes de espanhol.

UNIDADE II - O Brasil Redescoberto

A chegada dos portugueses ao Brasil; diferenças culturais entre os povos do encontro; alguns aspectos culturais e históricos do "descobrimento".

UNIDADE III - Somos todos brasileiros

Os negros, brancos e índios na formação cultural e étnica do povo brasileiro; características dos brasileiros; mistura de tipos; diversidade étnica.

PARTE II OS MUITOS BRASIS

UNIDADE I - O Brasil de cima

Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste: características sociais, geográficas, econômicas e culturais.

UNIDADE II - O Brasil de baixo

Regiões Sul e Sudeste: características sociais, geográficas, econômicas e culturais.

UNIDADE III - As línguas do Brasil

A diversidade linguística dentro do território nacional; variantes sociais, geográficas e de estilo; graus de formalidade da língua.

PARTE III BRASIL: ARTE, FOLCLORE E MAGIA

UNIDADE I - Todas as cores

Manifestações artísticas brasileiras: arquitetura, artes plásticas e arte popular.

UNIDADE II - Todos os sons

Folclore e manifestações populares brasileiras: danças, cantos, festas e folguedos; diversidade de ritmos e influências de outras culturas musicais.

UNIDADE III - Todas as crenças

Diversidade de crenças, religiosidade e sincretismo brasileiro; religião e cultura.

PARTE IV BRASIL: SOCIEDADE, POLÍTICA E ECONOMIA

UNIDADE I - Brasil: Quão são Negocios?

Características político-econômicas do Brasil; produção e serviços; desenvolvimento econômico e crescimento.

UNIDADE II - O Brasil Bem-estar

Distribuição de renda; natalidade; saúde; alimentação; empregos; economia informal.

UNIDADE III - Mais do que um baile de carnaval

A visão externa do Brasil: os estereótipos e a mídia regional e internacional; nos discursos e opiniões sobre o Brasil pelos brasileiros.

UNIDADE I

Oi, Tudo Bem?



LIÇÃO 1

TAREFA 1

Os reis da lista telefônica

Como bem sabem os Silva (68 verbetes no dicionário, sem contar suas variantes), nem todas as pessoas que têm o mesmo sobrenome provêm da mesma família. Muitos nomes indicam uma região ou situação geográfica. Outros são nomes de santos católicos que, com o passar de gerações, viraram sobrenomes. Até os brasões são variados (abaixo são mostrados os mais antigos)



SILVA

O ramo mais nobre da família tem origem na Espanha, no período de dominação romana. No Brasil, o registro mais antigo é em São Paulo, da família de Pedro da Silva, alfaiate que veio de Portugal por volta de 1600, casou-se com Luzia Sardinha, foi desembargador e ministro do Supremo Tribunal de Justiça. Entre os primeiros Silva há também degredados, como Domingas da Silva, de Évora, acusada de bruxaria e pacto com o demônio.

SOUZA

Uma das mais antigas e ilustres famílias de Portugal, traçada até dom Sueiro Belfaguer, cavaleiro godo que viveu nos primeiros anos do século VIII. Dom Egas Gomes de Souza foi o primeiro a usar o sobrenome, por ser dono do Solar de Souza. Seu 12º neto foi Martin Afonso de Souza, comandante da expedição que fundou o primeiro núcleo de colonização e donatário da capitania de São Vicente. Era primo de Tomé de Souza, o primeiro governador-geral do Brasil.



PEREIRA

A origem mais remota da família provém do conde de Forjaz Bermudez, sobrinho neto de Desiderio, o último rei dos longobardos, da Itália. No Brasil, o primeiro Pereira foi o donatário Francisco Pereira Coutinho, assassinado brutalmente pelos índios tupinambás em Itaparica, em 1549. Entre seus descendentes está um dos mais importantes editores brasileiros, José Olympio (Pereira Filho). O nome também foi adotado por cristãos-novos. Em 1606, chegou ao Brasil a degredada Ana Pereira, acusada de bigamia.



SANTOS

O nome era dado inicialmente às pessoas que nasciam em 1º de novembro, Dia de Todos os Santos. Outra origem é a referência geográfica à região de Sierra de Los Santos, na Andaluzia. Em sua linha sacerdotal, destaca-se o padre mineiro João Pedro dos Santos, que ao morrer, em 1850, reconhecera sete filhos. O nome Santos também foi adotado por judeus obrigados a se converter, os cristãos-novos.

COSTA

Tem diversas procedências: Portugal, Espanha, Itália e Uruguai. O mais provável é que tenha sido adotado por famílias que habitavam regiões costeiras. No Brasil, uma das mais antigas de que se tem registro é a de Baltazar da Costa, que viveu no Rio de Janeiro por volta de 1565. No Piauí há registro da família de José de Oliveira Costa, provavelmente proprietário de um colégio em Teresina. Seu trineto foi o escritor Odylo de Moura Costa Filho, membro da Academia Brasileira de Letras. O nome também foi adotado por escravos, índios e cristãos-novos.



CARVALHO

Originária de Coimbra, a família Carvalho tem seu primeiro registro numa doação feita a um mosteiro por Pelagius Carvalis, dono das terras posteriormente administradas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o primeiro marquês de Pombal. Pelagius foi o primeiro a ter este sobrenome, no tempo de dom Afonso Henriques, rei de Portugal em 1128. Há também linhas de cristãos-novos e africanos com esse nome.



Veja 15 de dezembro de 1999



1

Leia o histórico dos sobrenomes mais comuns no Brasil e depois tente listar os sobrenomes que são mais comuns no seu país.



2

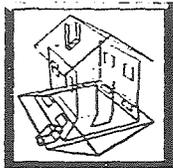
E quanto aos nomes? Quais são os mais comuns no Brasil? E no seu país? Discutam com seus colegas e tentem listar alguns nomes.

3

Compare os sobrenomes e nomes listados anteriormente. Verifiquem se há diferenças e similaridades.

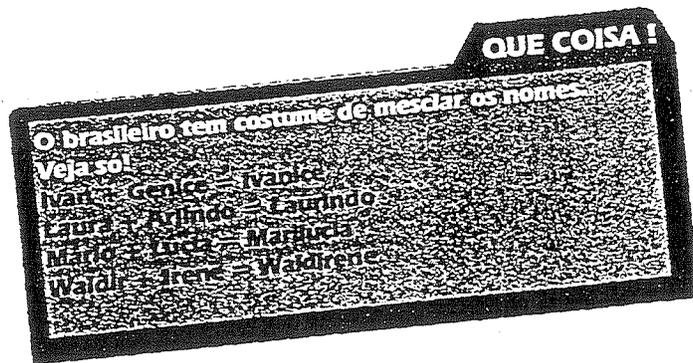
4

Agora cada membro do grupo deve escrever seu próprio nome. Em seguida, compare-o com os nomes dos colegas do mesmo grupo e, depois, com os membros dos outros grupos.



Para fazer em casa

Faça uma pesquisa sobre a origem de seu nome principal e traga-a na próxima aula.



Suas sugestões para o estudo da gramática.

LIÇÃO 2

Me chame pelo apelido

No município de Cláudio, no centro-oeste mineiro, o nome da pessoa vale pouco. De seus 25 mil habitantes, 60% são conhecidos apenas pelos apelidos. A dificuldade de encontrar um número de telefone pelo nome de batismo era tanta que há 21 anos foi lançado um catálogo telefônico alternativo com aproximadamente 100 denominações. Como os moradores não abandonaram o hábito, o secretário de Cultura Zé Costela ou Noemi Vieira Moura foi obrigado a lançar uma segunda edição da lista, engrossada com mais de dois mil assinantes. Os apelidos foram relacionados por ordem alfabética e contêm o endereço e o nome verdadeiro entre parênteses. A lista de apelidos facilitou principalmente a vida de carteiros como Pato (Mário Francisco da Silva). Para evitar que as cartas chegassem com atraso a seus destinatários, Pato já havia sugerido que elas fossem postadas com apelido. "Agora posso localizar os desconhecidos pelo catálogo", comemora.

A mania também levou as lojas da cidade a fazer o cadastro de vendas a crédito por apelido. "Ninguém dá referências sobre uma pessoa pelo nome de batismo. É inócuo", explica o presidente da Associação Comercial de Cláudio, Jadir Geraldo Da Silva conhecido como Moleque.

Autor de alguns apelidos da cidade, o industrial Castejon (Eleomar Ferreira Silva) explica que eles são bolados nas festas e partidas de futebol. "Quando chega alguém novo na cidade e não sabemos o nome, arrumamos logo alguma designação que ajude a identificá-lo. Se o "alcunhado" ficar bravo, aí é que o apelido pega de vez, diz Castejon. Há grupos que se reúnem com o único pretexto de inventar apelidos para os outros. A inspiração pode ser a semelhança com artistas, músicos, bichos e frutas. A Variant verde, ano 74, que Tancredo Neves dirigia para visitar a fazenda da família da esposa, Risoleta, também ganhou apelido: Marionete.

Texto adaptado de ISTO É ON LINE (www.istoe.com.br)
Segunda, 24 de julho de 2000

TAREFA 1



1 Leia o texto e discuta com os seus colegas o significado do termo apelido.

2 Segundo o texto, qual a importância do apelido para o município de Cláudio?

3 E no Brasil? Qual é a importância do apelido? E no seu país?

TAREFA 2



1 Destaque os apelidos apresentados no texto lido.

2 Faça um levantamento dos apelidos existentes no seu grupo e depois os apresente para a turma.

TAREFA 3

Edlo Mendes tem 33 anos, é ator e nasceu em Salvador, na Bahia.





1 Ouça o depoimento da fita e destaque, em dupla, os apelidos apresentados. Em seguida, tente identificar quais foram as motivações do seu surgimento.



2 Leia o texto do depoimento ouvido e compare-o com as suas respostas.

"Eu me chamo Edlo e não é um nome muito comum. As pessoas costumam me chamar de Edinho, como também chamam o meu pai. No Brasil as pessoas gostam de usar o diminutivo nos nomes, principalmente 'inho'. Aí a gente encontra muito Joãozinho, Aninha, Ronaldinho... O outro apelido que tenho é cara de lata, que é pior que ser cara de pau, vocês devem saber o que é isso. Ah...Ah...Ah... Também me chamam, às vezes, de Jesus Cristo, Cabeludo e Magrela, porque sou alto, magro e tenho barba, bigode e cabelos longos."



3 Junto com seu colega, tente identificar o significado das expressões cara de lata e cara de pau.



4 Em espanhol, que expressões têm o mesmo significado? Destaque algumas.

5 Usando como exemplo a palavra 'cabeludo', crie outros apelidos em português

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LICÃO 3

ENTREVISTA

César Dominique Moreno nasceu em Madri (Espanha), tem 35 anos e é professor de espanhol para brasileiros. Ele mora no Brasil há quatro anos e cinco meses.

O que o fez vir ao Brasil ou morar no Brasil?

César: Sempre tive vontade de morar fora da Espanha. O Brasil era um país que já tinha visitado e do qual havia gostado. Queria conhecê-lo melhor e oferecia boas possibilidades de trabalho.

Qual a expectativa que você tinha sobre o Brasil?

César: Quando o visitei pela primeira vez, tinha um certo medo da violência, mas também me sentia muito atraído pela cultura, pela música, que já conhecia bem. De certa forma, sabia que me surpreenderia e esperava ansioso por essas surpresas.

Qual foi a sua impressão ao ter os primeiros contatos com o povo e a cultura brasileira?

César: Como já disse, meus primeiros contatos foram através da música de Vinicius, Toquinho, Chico Buarque, Milton Nascimento... Isso aconteceu muito antes de vir ao Brasil, quando eu tinha 17 anos. Foi uma grande descoberta. Porém, não conhecia nenhum brasileiro. Quando cheguei aqui, gostei da simpatia e da hospitalidade das pessoas, mas achei a cidade (Salvador) anárquica, pouco preparada para receber o turista (era difícil orientar-se, conseguir informações confiáveis...).

Quais as principais dificuldades que você enfrentou logo ao chegar?

César: A primeira coisa difícil foi a locomoção. Acostumado com o transporte público da Espanha, o transporte daqui me pareceu horrível.

Quais características da cultura brasileira você achou mais interessantes?

César: Uma coisa que eu achei curiosa é o alto grau de nacionalismo, misturado com um certo complexo de inferioridade. Com frequência, o brasileiro se compara desfavoravelmente com o estrangeiro ("o primeiro mundo", como eles dizem) mas se você perguntar se gostaria de morar fora, responde negativamente. É incrível a capacidade de criticar sem reflexão e a incapacidade de agir, principalmente no âmbito político.

E quanto aos primeiros contatos com a língua portuguesa, que dificuldades enfrentou?

César: Como já estava acostumado com a língua através da música, não tive dificuldade para manter a comunicação. Como espanhol, tive e tenho ainda problemas com as vogais abertas e fechadas e, às vezes, com o som de /z/.

Na sua opinião, quais são as principais dificuldades que um falante de espanhol enfrenta ao aprender o português?

César: Além das que mencionei anteriormente, o falante espanhol tem dificuldade para lembrar que /v/ não se pronuncia igual a /b/, não consegue pronunciar os sons nasais e também enfrenta alguns problemas de gramática, como o infinitivo pessoal.

E neste momento, após as primeiras experiências de contato, qual é a sua visão do Brasil?

César: É um país de enormes contrastes. É interessante que é mais fácil dizer o que a pessoa não gosta (a injustiça faz raiva) do que aquilo que gosta. Talvez seja por isso que a pessoa vai ficando: para ver se descobre aquilo que não a deixa ir embora.

TAREFA 1

Falando sobre o texto ...



1 Leia a entrevista e discuta com seus colegas de equipe as opiniões apresentadas.

2 Em equipe, destaque as opiniões em dois grupos: as que vocês concordam e as que vocês discordam.

3 Exponha para a turma as suas conclusões, justificando a sua resposta.

TAREFA 2



1 Destaque, na entrevista, quais são as dificuldades apresentadas por César com relação ao contato com a língua portuguesa.



2 Em grupo, destaque as suas principais dificuldades quanto ao aprendizado da língua portuguesa.

- ☐ Em seguida, faça a comparação das dificuldades destacadas com as dos outros grupos.
- ☐ Após a comparação entre grupos, toda a turma deve fazer, em conjunto, uma lista única de aspectos que são problemáticos na aprendizagem de português por um falante de espanhol.

TAREFA 3



Agora é com você...

Vamos fazer um grande círculo na sala de aula para que você, agora, apresente as suas próprias opiniões e impressões, usando como roteiro as perguntas da entrevista.

LIÇÃO 4

Nova profissão

Na falta de professores qualificados, amadores tomam conta das aulas de espanhol

S seja por causa da globalização, do Mercosul ou das concorridas temporadas de turismo, falar espanhol — de modo decente, muito distante doportunhol arranhado até agora — está virando artigo de primeira necessidade no Brasil. Com isso, abre-se a perspectiva de emprego, como professor de espanhol, para uma multidão de pessoas que dominem essa língua. Os colégios do ensino básico preparam-se para a implantação de uma lei, ainda sem data marcada, que os obrigará a incluir o idioma no currículo. Estima-se que essa providência, acrescida das novas pressões sobre os cursos de línguas, abra mercado para 200 000 professores. Nas grandes empresas, candidato fluente na língua de Cervantes já tem preferência garantida. “Dentro de uns dois anos, o espanhol vai ser tão exigido quanto o inglês”, antecipa Sofia Esteves, da DM Recursos Humanos. Alunos, portanto, não faltam. Quem são os professores?

No momento, qualquer um que fale espanhol é bem-aceito, com remuneração média de 30 reais a hora. “Nascer em país de língua espanhola não basta, mas é

meio caminho andado”, confirma a colombiana Marcela Narvaez Botero, 32 anos, que há nove ensina em Curitiba. Formada em sociologia, Marcela nunca exerceu a profissão. Assim que saiu da faculdade, casou-se com um brasileiro, mudou-se para o Brasil e pôs-se a dar aulas. “É muito gratificante e ajuda a conservar minhas raízes vivas”, avalia Rosemeire da Silva, que cursou espanhol na Universidade de São Paulo, a USP, e hoje é professora dessa língua no Colégio Bandeirantes, na capital paulista, lamenta a didática precária dos professores, mas não vê saída a curto prazo. “Vai levar pelo menos quatro anos para que tenhamos profissionais bem preparados”, prevê. No Pueri Domus, em São Paulo, a coordenadora do curso de espanhol, Alida Muller, 50 anos, é italiana, formada em história. “Sou fluente em espanhol porque morei dez anos no Uruguai e dois na Costa Rica”, diz Alida. Dos nove professores sob sua orientação, só três são formados em língua espanhola. “Não há como atender à demanda só com quem possui diploma”, justifica.

TULIO CAVALHO RUIZ

10 de novembro, 1999 veja

TAREFA 1

Falando sobre o texto ...

-     Leia o texto e destaque as palavras e expressões desconhecidas.

Após a leitura e compreensão do texto, discuta com seu colega as questões apresentadas a seguir:

-  Qual a sua opinião sobre a afirmação do texto: "Na falta de professores qualificados, amadores tomam conta das aulas de espanhol"?
-  De acordo com a sua experiência como falante de espanhol, a situação apontada pelo texto se confirma? Cite exemplos.
-  Em dupla, eleja algumas situações que podem exemplificar a afirmação principal do texto e depois as compare com as levantadas na classe.

Agora é com você...

-    Você é professor ou já ensinou espanhol para falantes brasileiros? Fale um pouco para os seus colegas da sua experiência como professor para os outros colegas.

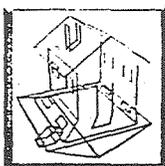
TAREFA 2

Use seus conhecimentos!

-    O que significam as expressões destacadas a seguir?
- a) Falar espanhol de modo decente, muito distante do portunhol arranhado até agora está virando artigo de primeira necessidade.
- b) Nascer em país de língua espanhola não basta, mas é meio caminho andado.



2 Destaque expressões que são equivalente em espanhol.



Para fazer em casa

Faça uma pequena pesquisa entre os seus colegas brasileiros e verifique se eles ensinam ou já ensinaram português para falantes de outras línguas, identificando a sua formação específica. Traga os resultados para serem discutidos em sala de aula.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LIÇÃO 5

Português para estrangeiro escrever

Enquanto conflitos separatistas implodem valores humanos em vários pontos do planeta, na Bahia, um grupo de poetas e artistas de alguns países americanos se reúne para celebrar a união de culturas e de suas línguas. Membros da Associação Latino-Americana ALA, que amanhã, às 19h, transforma em sede simbólica a Livraria da Torre (no Rio Vermelho), para inaugurar a IV Semana Latino-Americana eles vêm se dedicando a escrever em português. Ou melhor, em baianês autêntico, a despeito das pequenas armadilhas que surpreendem línguas irmãs.

O diretor teatral Carlos Pronzato, argentino de nascimento e baiano por adoção há uma década, confessa que se atrapalha com verbos. O jornalista Francisco Drummond explica a dificuldade do diretor: "Em português, todos os verbos que não são transitivos diretos não precisam de preposição entre o verbo e o sujeito. Em espanhol, não." Assim, pensando em castelhano, Pronzato teve de substituir a preposição de frases como "eu amo a você" por "eu amo você". "Tive que vencer os vício de linguagem", justifica-se confortavelmente. Pronzato também escreve poemas diretamente em português, apesar das dificuldades com a acentuação das palavras e com os duplos 'S' (eles não existem em espanhol).

O escritor mexicano Alejandro Reyes observa que as dificuldades se originam nas diferentes formas de pensar em cada idioma. "Quando você tenta se expressar em outra língua, você pensa diferente. Para escrever em baianês, tenho que pensar baiano", diz. Reyes concorda que vivenciar a cidade, sua cultura e sua gente é o segredo de tal intimidade com a língua. Esta conquista, na sua opinião, depende essencialmente do autor se encontrar "impregnado da cultura de um povo".

Mais específico, o psicanalista argentino Gustavo Etkin, há 18 anos em Salvador, costuma escrever sobre temas relativos aos enigmáticos sinais da psique, em artigos publicados em revistas específicas do Rio e de Recife. Etkin escreve em português e, diante das dificuldades com a sintaxe lingüística, pede socorro à sua esposa, a baiana Isabel Pedreira. "Sinto que meu inconsciente ainda fala portunhol", admite modestamente. A curiosidade da língua brasileira, enraizada em aspectos culturais tão fascinadamente diferentes do contexto cultural portenho, costuma desafiar o psicanalista, pondo-o a refletir com bom humor.

[Texto adaptado do Jornal Correio da Bahia, 13 de abril de 1999]

TAREFA 1



1 A partir da leitura do título, sugira temas que você acha que o texto vai desenvolver.

2 Agora leia o texto cuidadosamente. Qual é o tema abordado?



3 Com o seu colega, destaque as dificuldades lingüísticas apresentadas pelos escritores citados no texto, ao escreverem em português

Use a sua experiênciã!

-  A partir das dificuldades apresentadas, tente dar exemplos para cada uma delas. Considere a sua experiênciã como falante de espanhol aprendendo o portuguêš.

TAREFA 2



-  Leia os textos abaixo e compare-os, destacando as diferenças apresentadas entre o portuguêš e o espanhol.

La uni3n de dos culturas

La poblaci3n paraguaya actual es el resultado de la mestizaci3n de dos tipos étnicos y culturales diferentes: uno americano, otro europeo: guaraníes y españoles. Esta mestizaci3n tiene características algo diferentes a la que se realiz3 en otras regiones americanas, en algunas de las cuales ella no lleg3 a completarse y existen, por un lado, grupos importantes de descendientes de indígenas que conservan la mayoríã de sus rasgos raciales y culturales originarios y, por otro lado, una poblaci3n que estã compuesta por descendientes de españoles u otros europeos con sus características étnicas y culturales propias.

En nuestro paíš, desde el comienzo de la conquista y colonizaci3n se produjo -principalmente a causa del aislamiento geogrãfico y la ausencia de metales preciosos- una intensa mestizaci3n por el muy reducido nũmero de hombres españoles en medio de una gran poblaci3n indígena. Esto ulti- mo indujo a tomar como esposas o concubinas a las indias guaraníes y a practicar la poligamia. Hoy en día la poblaci3n paraguaya es mestiza prãcticamente en su totalidad.

Se conoce poco y hay muchas opiniones sobre la proporci3n de "sangre" indígena y española que entra en la composici3n biol3gica de la poblaci3n paraguaya. En las áreas rurales parece prevalecer el elemento indígena y en las urbanas el español, aunque eso no sea muy determinante y se pueda encontrar tanto entre los ciudadanos como entre los campesinos tipos raciales que se asemejan a representantes de cualquiera de sus dos ascendencias, así como tipos mixtos o mestizados en la mayoríã de los casos [Service: 285, 286].

A união de duas culturas

A população paraguaiã atual é o resultado da miscigenação de dois tipos étnicos e culturais diferentes: um americano, outro europeu: guaraníes e espanhóis. Essa miscigenação tem características um pouco diferentes da que ocorreu em outras regi3es americanas, em algumas das quais ela não chegou a se completar e existem, por um lado, grupos importantes de descendentes de indígenas que conservam a maioríã de suas características raciais e culturais originãrias e, por outro lado, uma população composta por descendentes de espanhóis ou outros europeus com as suas características étnicas e culturais pr3prias.

No nosso paíš, desde o começo da conquista e da colonização ocorreu principalmente por causa do isolamento geogrãfico e da ausênciã de metais preciosos uma intensa miscigenação pelo nũmero muito reduzido de homens espanhóis no meio de uma grande população indígena. Esse ulti- mo fator levou-os a tomar como esposas ou concubinas as indias guaraníes e a praticar a poligamia. Hoje em dia, a população paraguaiã é mestiça prãticamente na sua totalidade.

Sabe-se pouco e há muitas opini3es sobre a proporção de "sangue" indígena e espanhol que entra na composição biol3gica da população paraguaiã. Nas áreas rurais o elemento indígena parece predominante e nas zonas urbanas o espanhol, apesar de que isso não seja muito determinante e que se possa encontrar tanto entre os cidadãos como entre os campesinos tipos raciais que se assemelham a representantes de qualquer uma das duas ascendências, assim como tipos mistos ou mestiços na maioríã dos casos.

Adaptação de Cultura y Bilingũismo en el Paraguay -Natalia K. de Canese. [<http://www.yagua.com>]

TAREFA 3

Para refletir e discutir...



Discuta com os seus colegas os trechos abaixo. O que os escritores quiseram dizer com estas afirmações?

a) Assim, pensando em castelhano, Pronzato teve de substituir a preposição de frases como "eu amo a você" por "eu amo você". "Tive que vencer os vícios de linguagem" (Carlos Pronzato)

b) "Quando você tenta se expressar em outra língua, você pensa diferente. Para escrever em baianês, tenho que pensar baiano" (Alejandro Reyes)

c) "Sinto que meu inconsciente ainda fala portunhol" (Gustavo Etkin)



Em vários momentos do texto há referências sobre a importância de se conhecer a cultura da língua que está sendo aprendida.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LIÇÃO 6



Manifesto da UNE sobre a Cultura Brasileira

A cultura de um povo é a forma mais elevada de reconhecimento, união e fortalecimento de uma nação. E através da cultura que o ser humano se reconhece como pertencente a um grupo social, a uma localidade e a um país e é, ela mesma, constitutiva da ação em sociedade sendo, portanto, indissociável dela.

Num momento em que uma suposta "globalização a todo custo" impõe um pensamento único, pautado na submissão e pulverização dos povos, na substituição da identidade nacional por um pseudo-multiculturalismo que não corresponde à realidade, reafirmamos a convicção na existência de uma cultura legitimamente brasileira, resultante da articulação de costumes, crenças, símbolos e signos gestados pelas etnias, pelas diferentes regiões e necessidades próprias do nosso país. Estamos interessados numa arte que reflita a existência dessa cultura e que seja capaz de promover uma reflexão verdadeira sobre o Brasil.

A atual política cultural implementada em nosso país impossibilita o fortalecimento dessa arte, ora transferindo a responsabilidade de fomento cultural exclusivamente para as mãos da iniciativa privada, transformando os órgãos governamentais voltados à cultura em decoração, em agências intermediárias de negócios, ora manipulando os elementos culturais para criar uma falsa propaganda de um país de 500 anos sem contradições.

A União Nacional dos Estudantes firma seu apoio e sua crença nessa arte verdadeiramente interessada nas suas origens, no desejo de entender o que é o Brasil, mesmo nascendo em condições adversas e forçada a permanecer em guetos. Achamos que a arte diversificada e criativa da juventude brasileira merece ocupar o centro das coisas, o centro da vida social da atualidade.

Para isso, destacamos a necessidade de: - uma nova política cultural para o Brasil, que se preocupe em resolver as distorções do mercado cultural, criando condições para a emergência de uma gama mais diversificada de expressões artísticas. - valorização da cultura nacional em toda a sua complexidade, no sentido de solidificação da idéia de nação. - criação de mais espaços para elaboração e circulação da arte brasileira - apoio aos novos artistas.

Adaptado do Manifesto da UNE sobre a Cultura Brasileira. São Paulo, 15 de Novembro de 2000 - União Nacional dos Estudantes. www.une.org.br

TAREFA 1



1 Faça a leitura cuidadosa do texto e reflita sobre o significado atribuído à CULTURA.



2 Em grupo, destaque as idéias principais do texto e depois elabore 05 questões para serem comentadas pelos outros grupos. Qual a sua opinião a esse respeito?

3 Escreva separadamente cada questão no papel e, em seguida, troque-as com o grupo ao lado.

Falando sobre o texto ...

4 Após refletir sobre as questões propostas, os grupos farão os comentários para toda a classe.

TAREFA 2

Use seus conhecimentos...



1 Analise a propaganda na página seguinte, publicada numa revista informativa. Observe as imagens, o texto principal e o secundário e faça os seus comentários.



FURNAS entende de iluminação e sabe que a pior escuridão é a falta de identidade cultural de um povo. É por isso que boa parte de sua energia é distribuída às diversas linhas de transmissão cultural. Através de apoios e patrocínios, FURNAS mantém acesas as manifestações artísticas mais representativas do país. Divulgando a nossa história e os processos criativos dos seus autênticos agentes culturais, o Brasil ganha visibilidade internacional e garante muita luz sobre as atuais e futuras gerações.



FURNAS CENTRAIS ELÉTRICAS SA
www.furnas.com.br

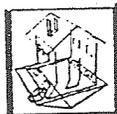
ELETOBRÁS

MINISTÉRIO DE
MINAS E ENERGIA

GOVERNO
FEDERAL



2 Crie uma propaganda que tenha como mensagem principal a valorização da cultura.



Para fazer em casa...



Considere o contexto de seu país e escreva um texto destacando os aspectos mais representativos da sua cultura.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LIÇÃO 7

Brasil Brasileiro

Uma vez, numa recepção da nossa embaixada em Londres, uma dama inglesa, depois de ouvir "Aquarela do Brasil", estranhou ironicamente a associação dos termos "Brasil brasileiro". A França é francesa, dizia, a Inglaterra é inglesa, o Afeganistão é afegane, sem que se precise dizer...

Minha senhora, respondeu-lhe alguém, é que o Brasil é muito brasileiro, é o único país brasileiro do mundo, e só quem nos conheça bem será capaz de entender isso...

Texto adaptado de Luís Fernando Veríssimo
Revista Palavra Ano 1 N° 12 / abril de 2000.



Para ouvir ...

Aquarela do Brasil

(Ary Barroso)

Brasil, meu Brasil brasileiro
Meu mulato inzoneiro
Vou cantar-te nos meus versos
O Brasil, samba que dá
Bamboleio que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de nosso senhor
Brasil
Pra mim, pra mim, pra mim
Ah, abre a cortina do passado
Tira a mãe preta do cerrado
Bota o rei Congo no congado
Brasil, pra mim

Deixa cantar de novo o trovador
A merencória luz da lua
Toda canção do meu amor
Quero ver essa dona
caminhando
Pelos salões arrastando
O seu vestido rendado
Brasil
Pra mim, pra mim, pra mim

Brasil
Terra boa e gostosa
Da morena sestrosa
E de olhar indiscreto
O Brasil, samba que dá
Bamboleio que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de nosso senhor
Brasil
Pra mim, pra mim, pra mim

Ô esse coqueiro que dá côco
Onde eu amarro a minha rede
Nas noites claras de luar
Brasil, pra mim

Ah, ouve essas fontes
murmurantes
Aonde eu mato a minha sede
E aonde a lua vem brincar
Ah, esse Brasil lindo e trigueiro
É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro
Brasil
Pra mim, pra mim, pra mim

TAREFA 1



- 1 Após a leitura do pequeno texto, ouça a música *Aquarela do Brasil*.



- 2 Agora comente a justificativa dada pelo autor:

"Minha senhora, respondeu-lhe alguém, é que o Brasil é muito brasileiro, é o único país brasileiro do mundo, e só quem nos conhece bem será capaz de entender isso..."



Ouçã a musica novamente, acompanhando a letra e destaque as palavras e expressões desconhecidas. Em seguida, faça a consulta no dicionário.

TAREFA 2

Use seus conhecimentos ...



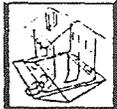
Você conhece outras músicas brasileiras que exaltem o Brasil como a que foi ouvida? Destaque algumas delas.



Destaque os aspectos da cultura brasileira que estão presentes em *Aquarela do Brasil* e depois comente-os.



Cite algumas músicas que representam o seu país e a sua cultura, destacando as suas características mais importantes.



Para fazer em casa...

Na próxima aula, traga alguma música representativa do seu país para ouvirmos em sala de aula.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

Sugestões ...

UNIDADE II

O Brasil Redescoberto



LIÇÃO 1

Um pouco d'água, de vez em quando, não faz mal

Com a proximidade dos 500 anos da descoberta do Brasil, réplicas de caravelas do século 16 estão sendo construídas aqui e em Portugal. Quem as visita logo pergunta: onde, diabos, estão os banheiros? Pois bem, não há banheiros nas réplicas simplesmente porque banheiros não havia nas caravelas - nem nas naus, nem nas galés, nem nos galeões. Onde, então, a marujada fazia suas necessidades? Em baldes, colocados no convés, e que, depois de usados, eram jogados ao mar, atados a uma corda. Isso, é claro, quando o necessitado em questão era um marinheiro experimentado. Sim, porque os marinheiros de primeira viagem - e não eram poucos - passavam tão mal, e tantas vezes, que faziam xixi (e todo o resto) lá embaixo, no porão do navio. Não tinham forças sequer para se erguer. Quem já enjoou em alto-mar sabe: o primeiro medo de um homem mareado é achar que vai morrer de tanto enjôo. Pior é o medo seguinte: a certeza de que tão cedo não morrerá...

Certo, as necessidades eram feitas em baldes ou, em caso de muito enjôo, no porão. E banho? Onde a "gente do mar" tomava banho? Bem, a "gente do mar" não tomava banho. E a "gente de armas" - ou seja, os soldados que iam nos navios? A "gente de armas" também não tomava banho. E os capitães, os pilotos e os comandantes, onde eles tomavam banho? Não tomavam. Quanto tempo duravam aquelas viagens marítimas? Cerca de dois meses, se o destino fosse o Brasil; entre seis meses e um ano quando o porto final era a Índia. E ninguém tomava banho durante este tempo todo. O mais espantoso, porém, é que, ao desembarcar, marujos, soldados, pilotos e chefes continuavam sem banho.

Antes que você pense que aqueles intrépidos homens do mar - os ousados heróis cantados por Camões - eram porcalhões por natureza, ou que o desprezo pelo asseio era exclusividade deles, responda logo, se puder: quantos banhos os europeus do século 16 costumavam tomar? Um; no máximo, dois - por ano. Exatamente isso: um, dois, no máximo, a cada ano. Seguiam estrita recomendação médica: o banho, garantiam os "físicos" de então (que assim se chamavam os médicos), fazia mal, muitíssimo mal, à saúde. Não apenas à saúde física, mas sobretudo à moral: julgava-se que o contato com a água era "propício à devassidão e ao amolecimento dos costumes". Ao discurso moralizador da Igreja aliou-se o discurso científico da medicina que, procurando explicações para o mal invisível da peste, as encontrou na pretensa porosidade da pele humana, aumentada pelo contato com a água. E o banho foi banido. Difundiu-se então a idéia de que era "a roupa que lavava". Assim sendo, o Brasil foi descoberto por gente bem vestida - e muito malcheirosa.

(Eduardo Bueno Revista Época)

VOCE SABIA???

Da armada de Pedro Álvares Cabral, que chegou ao Brasil em abril de 1500, faziam parte, entre marujos, soldados, freis, degredados e pilotos, 1.500 homens. Durante dez dias, que alguns historiadores chamam de "a semana de Vera Cruz", a frota ficou ancorada na Baía de Cabrália (uns 12 quilômetros ao norte de Porto Seguro), quase em frente ao lindo Riacho Mutari. Todos os dias, os portugueses viam os nativos (e suas depiladas companheiras) banhando-se naquelas águas. Nem uma única vez entraram nelas. Mas, com o passar dos anos, eles iriam aprender com os selvagens que um pouco de água não mata ninguém...

TAREFA 1



1 Partindo da leitura do título, que assunto você acha que o texto vai explorar?

2 Depois de fazer uma rápida leitura do texto, verifique se a sua hipótese foi ou não confirmada. Qual é o tema do texto?

Falando sobre o texto...

Releia o texto detalhadamente e discuta com seus colegas as seguintes questões :



3 Você consegue se imaginar viajando nas caravelas do século XVII? Por quê?

4 De acordo com o texto, que comentários o autor faz no segundo parágrafo?

5 Quais eram os argumentos do discurso médico-científico e do discurso moralizador da igreja sobre o banho, no século XVI?

6 Passados quase 500 anos do descobrimento do Brasil, como é hoje o discurso médico-científico sobre o banho?

7 E na sua cultura, como é visto o banho? E no Brasil?

TAREFA 2

Estudando o texto...



Pense e discuta sobre os significados das expressões grifadas a seguir, considerando o contexto no qual aparecem.

a) Quem as visita logo pergunta: onde, diabos, estão os banheiros?

b) Onde, então, a marujada fazia suas necessidades?

c) Isso, é claro, quando o necessitado em questão era um marinheiro experimentado.

d) Sim, porque os marinheiros de primeira viagem - e não eram poucos - passavam tão mal, e tantas vezes, que faziam xixi (e todo o resto) lá embaixo, no porão do navio.

e) Quem já enjoou em alto-mar sabe: o primeiro medo de um homem mareado é achar que vai morrer de tanto enjoô.

f) Onde a "gente do mar" tomava banho?

g) A "gente de armas" também não tomava banho.



Tente dar expressões equivalentes em espanhol às expressões grifadas, retiradas do texto.



Em grupo, dê exemplos de frases, usando as expressões trabalhadas

TAREFA 2

O Brasil foi "achado" ou "descoberto" em 1500?

Discussão lingüística atiza divergências históricas : foi, afinal, um "achamento" ou um "descobrimento"? Em sua carta ao rei dom Manuel, redigida para narrar a chegada da frota de Cabral a uma nova terra, o escrivão Pero Vaz de Caminha usou a expressão "achamento". Quatro séculos mais tarde, quando se iniciou o incendiário debate para estabelecer se a descoberta do Brasil fora casual ou intencional, o termo utilizado por Caminha serviu de munição para os defensores da tese de que o país fora "achado" por acaso.

Apesar de essa discussão estar longe do fim (embora todos os indícios permitam supor que os portugueses não só já sabiam da existência do Brasil como, talvez, tenham mesmo estado aqui antes da arribada de Cabral), o fato é que o uso da palavra "achamento" por Caminha não pode servir de prova para a teoria da casualidade.

(Eduardo Bueno Revista Época, agosto/1999)



Faça um levantamento dos fatos que você conhece sobre a história do descobrimento do Brasil.



Agora proceda da mesma forma com os fatos que você conhece sobre o descobrimento da América.

Para debater ...



3 Faça um levantamento dos fatos que você conhece sobre a história do descobrimento do Brasil.



4 Faça um levantamento dos fatos que você conhece sobre a história do descobrimento do Brasil.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LIÇÃO 2

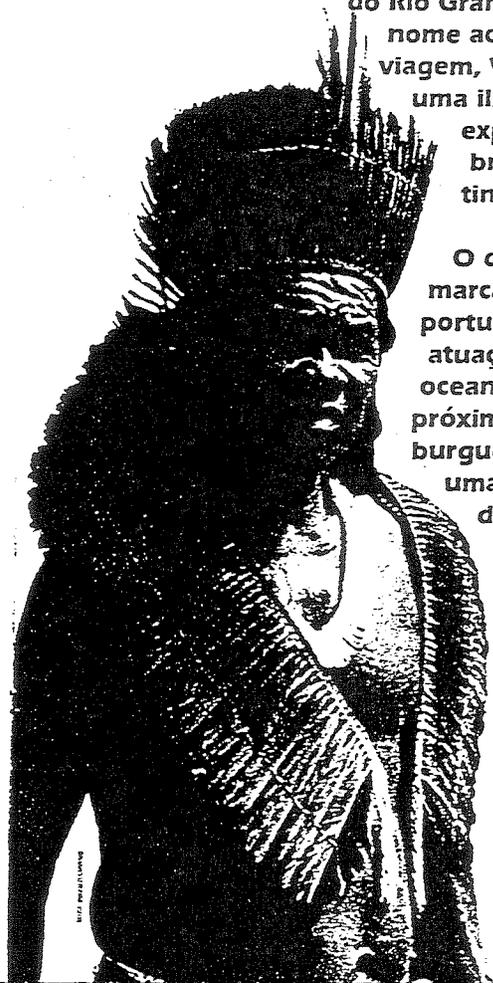
Descobrimento do Brasil

Ocorre na tarde de 22 de abril de 1500, quando a esquadra de dez naus, três caravelas e cerca de 1,2 mil homens comandada pelo navegador português Pedro Álvares Cabral atinge o litoral sul da Bahia, na região da atual cidade de Porto Seguro. O desembarque acontece no dia seguinte, 45 dias após a partida de Portugal, e, em 26 de abril, é rezada a primeira missa no território. No dia 1º de maio, Cabral oficializa a posse das terras brasileiras pela Coroa portuguesa com a celebração da segunda missa diante de uma cruz marcada com o brasão real. A esquadra continua a viagem para a Índia no dia 2.

Em 1501, uma frota de apenas três navios é enviada por Portugal para explorar a nova terra. Américo Vespúcio é um dos integrantes do grupo e faz algumas das anotações mais importantes da viagem. A expedição margeia a costa brasileira do Rio Grande do Norte até a altura de Cananéia (SP) e dá nome aos acidentes geográficos litorâneos. Durante essa viagem, Vespúcio constata que o território descoberto não é uma ilha, e sim parte de um grande continente. Os exploradores verificam também a abundância de pau brasil, madeira valorizada na Europa para uso no tingimento de tecidos.

O descobrimento do Brasil é um dos momentos marcantes do processo de expansão marítima e comercial portuguesa nos séculos XV e XVI. A fim de aumentar sua atuação política e comercial, Portugal volta-se para o oceano Atlântico, explorando primeiramente as ilhas próximas do país e a costa africana. Com o apoio da burguesia mercantil e da nobreza, o Estado desenvolve uma poderosa estrutura de navegação e comércio, dirigida inicialmente pelo infante dom Henrique. No começo, obtém da África ouro, marfim e escravos. Mais tarde, traz da Índia as lucrativas especiarias. Depois de 1492, a crescente disputa dos reinos europeus pelas terras do continente americano impulsiona os descobrimentos e a colonização do Novo Mundo.

Adaptado de:
http://pp.uol.com.br/almanaque/site/show_verbete.php?7



TAREFA 1



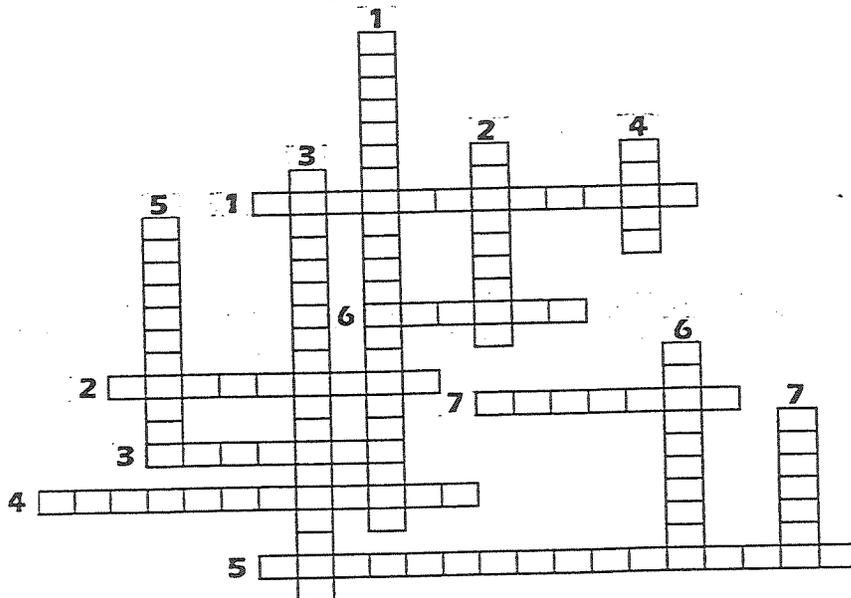
Após a leitura cuidadosa do texto, preencha as palavras cruzadas abaixo.

HORIZONTALIS

1. Lugar onde os navegadores aportaram.
2. Um dos produtos obtidos da África pelos portugueses.
3. A primeira foi realizada no Brasil em 26 de abril de 1500.
4. Produtos que os portugueses buscavam nas Índias.
5. Ele foi um dos principais integrantes da segunda frota enviada por Portugal para explorar a terra descoberta.
6. Metal extraído da costa africana.
7. Um dos principais produtos explorados na África e ainda hoje um dos mais contrabandeados.

VERTICAIS

1. Ocorre na tarde de 22 de abril de 1500.
2. A que chegou ao Brasil possuía 10 naus, três caravelas e cerca de 1.200 homens.
3. Nome do navegador português considerado o descobridor do Brasil.
4. Símbolo da oficialização da posse das terras brasileiras.
5. Primeiro dirigente da estrutura de navegação e comércio de Portugal.
6. Produto abundante na nova terra.
7. Séculos que marcam o principal período de expansão marítima e comercial de Portugal.



TAREFA 2



Ouçá as versões do texto seguinte e anote as diferenças percebidas em cada um deles.

Erro de Português

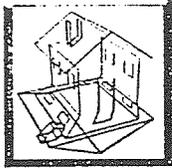
Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português
(Oswald de Andrade)

Versão1:

Versão2:

Versão3:

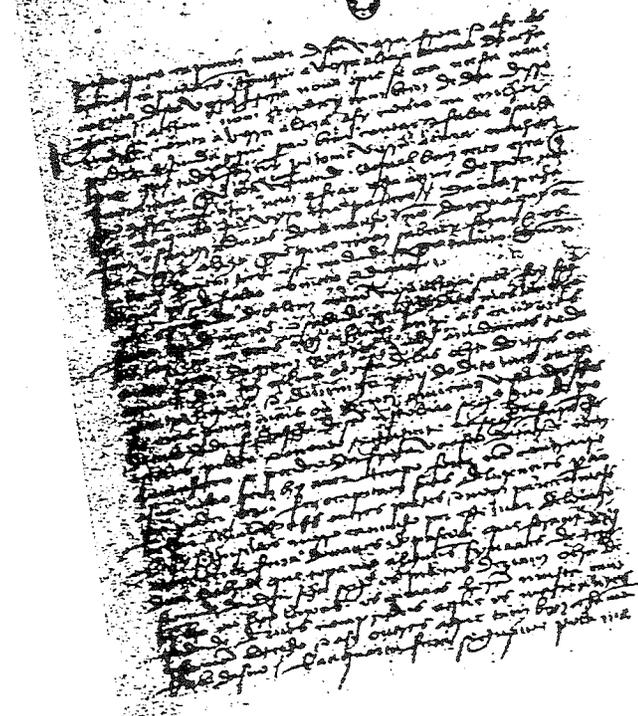
Para fazer em casa ...



Grave sua própria versão do texto e observe a sua pronúncia. Depois traga a gravação para a sala de aula e discuta as características apresentadas com seus colegas.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LIÇÃO 3



A carta do descobrimento

Senhor,

posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que -- para o bem contar e falar -- o saiba pior que todos fazer! Todavia tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual bem certo creia que, para aformosentar nem afear, aqui não há de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu. [...]

E portanto, Senhor, do que hei de falar começo:

E digo quê:

A partida de Belém foi - como Vossa Alteza sabe, segunda-feira 9 de março. E sábado, 14 do dito mês, entre as 8 e 9 horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grande Canária. E ali andamos todo aquele dia em calma, à vista delas, obra de três a quatro léguas. E domingo, 22 do dito mês, às dez horas mais ou menos, houvemos vista das ilhas de Cabo Verde, a saber da ilha de São Nicolau, segundo o dito de Pero Escolar, piloto.

E assim seguimos nosso caminho, por este mar de longo, até que terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, topamos alguns sinais de terra, estando da dita Ilha -- segundo os pilotos diziam, obra de 660 ou 670 léguas -- os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, e assim mesmo outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam fura-buchos.

Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! A saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera Cruz!

Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braças. E ao sol-posto, umas seis léguas da terra, lançamos ancoras, em dezenove braças - ancoragem limpa. Ali ficamo-nos toda aquela noite. E quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos em direitura à terra, indo os navios pequenos diante -- por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, doze, nove braças -- até meia légua da terra, onde todos lançamos ancoras, em frente da boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas, pouco mais ou menos.

E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro.

Então lançamos fora os batéis e esquifes. E logo vieram todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor. E ali falaram. E o Capitão mandou em terra a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou a ir-se para lá, acudiram pela praia homens aos dois e aos três, de maneira que, quando o batel chegou à boca do rio, já lá estavam dezoito ou vinte.

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de aljôfar, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

Trecho da Carta a El Rei D. Manuel. Dominus: São Paulo, 1963. (Adaptação)

VOZES SÁBIAS

A Carta de Caminha, escrita por Bartolomeu de Gusmão, é considerada a primeira carta de um brasileiro para o rei de Portugal, datada de 1500. Ela é considerada a certidão de nascimento do Brasil. Ela ficou desaparecida por quase três séculos, guardada nos arquivos da Torre de Tombo, em Portugal. Somente em 1817, ela foi divulgada no livro "Corografia Brasílica", escrito pelo padre Aires de Sá. A Carta de Caminha é considerada o documento mais importante relacionado ao descobrimento do Brasil.

TAREFA 1

Estudando o texto ...

  **1** Faça uma primeira leitura do texto e diga, em poucas palavras o que você entendeu.

 **2** Agora faça a leitura cuidadosa do trecho da Carta de Caminha e destaque as palavras e expressões desconhecidas.

  **3** Em dupla, procure no dicionário o significado das palavras destacadas.

TAREFA 3

Um pouco da história do Pau-Brasil

Em 1500, na chegada de Cabral, Pero Vaz Caminha descreveu: *"mataria que é tanta, e tão grande, tão densa e de tão variada folhagem, que ninguém pode imaginar."* Diante da exuberância encontrada pelos portugueses, estes descobriram a existência de uma riqueza para eles inesgotável: o pau-brasil. Os índios brasileiros já utilizavam esta árvore para a confecção de arcos, flexas, e para pintura de enfeites, com um corante vermelho intenso extraído do cerne. A técnica foi ensinada aos portugueses pelos próprios índios, que também foram encarregados de cortar, aparar e arrastar as árvores até o litoral, onde carregavam os navios a serem enviados para a Europa. O ciclo econômico teve início em 1503 e até 30 anos após a chegada dos portugueses, era o único recurso explorado pelos colonizadores. Nesse período calcula-se que foram exploradas 300 toneladas de madeira por ano, sempre aumentando nos anos posteriores. Com a exploração, a terra do pau-brasil tornou-se de muita importância, e em pouco tempo Pindorama (denominação tupi que significa Terra das Palmeiras), oscilou entre os nomes oficiais de Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Terra do Brasil e logo em seguida apenas por Brasil.

Adaptado do site

http://www.institutopaubrasil.org.br/conhecendo_o_pau_brasil.htm

A crise de identidade começa
pelo nome

Quem somos, afinal, nós, brasileiros? Se pegarmos o problema pela raiz (etimológica), descobriremos que somos, antes de mais nada, fruto de um atropelo da gramática. Pelo menos é o que garante um dos nossos primeiros historiadores, Francisco de Varnhagen - o visconde de Porto Seguro. De acordo com Varnhagen, "brasileiros" eram os homens engajados no tráfico de pau-brasil, "do mesmo modo que se dizem baleeiros os que vão à pesca das baleias, e que se denominavam negreiros aos que se ocupavam do tráfico de africanos, e que algum dia se disseram pimenteiros os que andavam traficando pimenta". Se as regras do bom português tivessem sido aplicadas, pontifica Varnhagen, deveríamos nos chamar de "brasilienses" ou (Santo Deus) de " b r a s i l e n e s e s " .

Eduardo Bueno Adaptado de
Revista Época On-line. 10/05/1999.

Falando sobre o texto ...



1 Faça a leitura dos dois textos e depois os compare. Qual é o tema de cada um deles.

2 O que existe de comum nos temas tratados?



3 Em dupla, faça o levantamento dos diferentes nomes que a terra descoberta teve até ser chamada de Brasil.

4 Qual é a discussão apresentada no segundo texto? Dê a sua opinião sobre ela.

Agora é com você ...



5 Você sabe a origem do nome do seu país? Fale sobre ela para a turma.

6 Como são chamadas as pessoas que nascem seu país? E no seu estado e cidade? Por quê?

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LIÇÃO 4

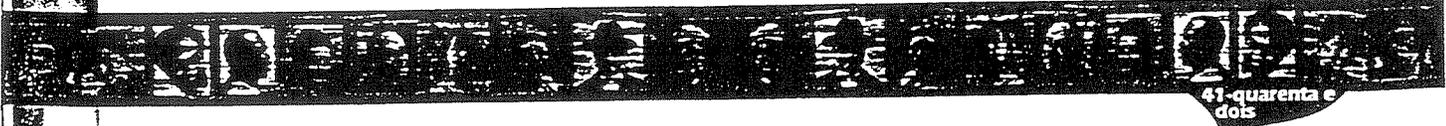


Estima-se entre um milhão e cinco milhões o número de índios que viviam no Brasil em 1500, na época do descobrimento. Outra estimativa é a de que esses nativos estavam distribuídos em 1.400 tribos, que falavam 1.300 línguas diferentes. Infelizmente, devido à precariedade de dados históricos, torna-se impossível precisar a totalidade da população indígena do Brasil em 1500.

Vamos ver como está a situação do índio hoje no Brasil através das estatísticas:

População Indígena no Brasil			
Número de Índios	Número de etnias	Línguas Faladas	Percentual em relação à população brasileira
350.000	215	150	0,1%

Fundação Nacional do Índio (FUNAI - 1998)



Além da população indígena identificada oficialmente, há 55 notificações de grupos isolados ainda não contatados pelo homem branco.

A maior parte da população indígena (27,5%) está concentrada no estado do Amazonas e, em seguida, no Mato Grosso e em Roraima. Em relação às áreas, o Amazonas também fica em primeiro lugar, com 35,7%, seguido pelo Pará e Roraima.

Cabe aqui uma explicação mais detalhada sobre essas áreas. Segundo o Anuário Estatístico do Brasil 1998, publicado pelo IBGE, "terras indígenas" são os espaços físicos reconhecidos oficialmente pela União como sendo de posse permanente dos índios que as ocupam. Repare bem que o índio não é dono da terra, mas tem direito a fazer uso de tudo o que essa área contém: fauna, flora, água, jazidas etc. Esse tipo de ocupação tem como objetivo a preservação do hábitat e a garantia da sobrevivência físico-cultural dos grupos indígenas, reproduzindo, dessa forma, condições para a continuidade econômica e sócio-cultural da comunidade.

População e terras indígenas nos estados			
Estado	População do Estado	População Indígena	Principais etnias
Acre	483.726	6.610	Kaxinawá
Alagoas	2.633.339	4.917	Xucuru-kariri, wassu, kariri-xocó
Amapá	379.459	5.095	Gallibi marworno, karipuna, paikur
Amazonas	2.389.279	89.529	Ticuna, apurina, mura, janamadí
Bahia	12.541.745	8.561	Pataxó
Ceará	6.809.794	4.650	Tremembé
Espírito Santo	2.802.707	1.347	Tupiniquim, guarani
Goias	6.337.814	142	Tapuia
Maranhão	5.222.565	14.271	Guajajara
Mato Grosso	2.235.832	17.329	Xavante
Mato Grosso do Sul	1.927.834	45.259	Terena, guarani
Minas Gerais	16.673.097	6.200	Xakribá
Pará	5.510.849	15.715	Mundurucu, kayapó
Paraíba	3.305.616	6.902	Potiguara
Paraná	9.003.804	7.921	Caingangue
Pernambuco	7.399.131	19.950	Xucuru, fuiniô, pankararu
Rio de Janeiro	13.406.379	271	Guarani m'biá
Rio Grande do Sul	9.637.682	13.354	Caingangue
Rondônia	1.231.007	5.573	Urueuwauwau, pakaánova
Roraima	247.131	37.023	Makud, lanomâmi
Santa Catarina	4.875.224	6.667	Caingangue, guarani
São Paulo	34.120.886	1.774	Guarani
Sergipe	1.624.175	230	Xocó
Tocantins	1.048.642	6.360	Xerante, krahô, apinayé, carajá

Fonte: Contagem da População 1996 - IBGE; Fundação Nacional do Índio - FUNAI

TAREFA 1

Estudando o texto ...



Leia cuidadosamente o texto e observe atentamente os quadros.

-  **Identifique no texto a estimativa do número de índios que havia no Brasil em 1500 e o número de índios hoje. Compare-os. Quais são as suas conclusões?**

-  **O que são "terras indígenas"?**

-  **Observe o segundo quadro e identifique as áreas e estados onde há maior concentração de povos indígenas.**

-  **Quais são as áreas em que o percentual de povos indígenas é menos em relação à população total?**

Falando sobre o texto ...

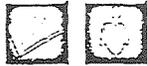


-  **Discuta com seus colegas os dados apresentados no texto e destaque algumas possíveis causas para a diferença do número de índios no Brasil de 500 anos e hoje.**



- 7 Na sua opinião, a demarcação de terras indígenas pelo governo é suficiente para a preservação dos povos indígenas? Por quê?

TAREFA 2



- 8 Leia o pequeno texto sobre as línguas indígenas e depois faça o seu comentário para toda a turma.

Existem cerca de 180 línguas diferentes entre si tanto quanto o português é diferente do alemão. Há 500 anos, estima-se que eram 1.300... Esse dado indica o violento processo de extinção de inúmeros povos. Mas hoje, alguns povos ainda falam somente a sua própria língua, enquanto outros só falam a língua portuguesa, como acontece no nordeste, onde somente o povo Fulni-ô (PE) mantém o uso da língua Yatê. Muitos dos povos que perderam sua língua estão procurando a ajuda das universidades em projetos de resgate a estas.

Os estudos lingüísticos identificam as famílias lingüísticas, isto é grupos de línguas que têm uma origem comum e que com o tempo foram se diferenciando, como o italiano, o francês, o espanhol, o português e outras que têm como origem comum o latim.

Assim, temos a família tupi-guarani que reúne dezessete línguas. Várias famílias lingüísticas formam um tronco, uma língua ancestral comum a várias famílias e que não é falada nos dias de hoje. Temos, então, o tronco Tupi com dez famílias, o Macro-Jê, com 12 famílias.

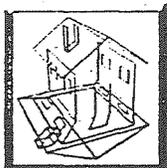
A língua que os conquistadores portugueses, franceses e holandeses primeiro entraram em contato no Brasil foi o Tupinambá, que influenciou muito o português, incorporando ao seu vocabulário várias palavras principalmente na fauna:

- de 1000 nomes de aves, 350 são de origem Tupinambá
- de 550 nomes de peixes, 225 são palavras Tupinambá
- flora: maracujá, samambaia etc.
- nomes de lugares (Guanabara, Macaé, Ipiranga, Tamanduatéi, Tietê, Iguaçu, Itaoca etc.

Tupinambá foi a língua do contato nos séculos XVI, XVII e XVIII. O uso dessa língua pela população luso-brasileira era tão intenso que o governo português o proibiu através de um decreto, em 1750.

<http://www.infocultura.com.br/indios/histindios.shtml>

- 9 Há, em seu país, situações lingüísticas semelhantes? Qual (is)?



Para fazer em casa ...

Pesquise em jornais, revistas e na internet notícias sobre a situação dos índios hoje (invasões de terras, protestos, novos assentamentos etc.) e traga para ser discutida em sala de aula.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LIÇÃO 5

Analise as propagandas abaixo e depois responda às questões propostas.

TABELA 1

Tem gente que detesta programa de índio.



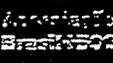
Nós adoramos.

FURNAS - Patrocinadora Oficial das Artes Indígenas.

Visite a Exposição Artes Indígenas da Mostra do Redescobrimento no MAM do Rio de Janeiro: de 11/10/2000 a 14/01/2001.

Av. Infante Dom Henrique, 85 - Pq. da Flamengo.
Horários: terça a sexta-feira, das 12 às 18 horas, sábado e domingo, das 13 às 20 horas.
Informações: 0800 203355 ou www.br500anos.com.br

BRASIL 500 Rio
Mostra do Redescobrimento

Realização:       

Para discutir ...

-   1 De uma maneira geral, qual é a intenção principal da propaganda acima?
- 2 O que você compreendeu com o texto principal da propaganda?
- 3 Você sabe o significado corrente da expressão: "programa de índio"? Qual?
- 4 Dê a sua opinião sobre o significado dessa expressão.

Use seus conhecimentos ...

-   5 Que outras expressões em português significam o mesmo? Em grupo, destaque algumas delas.

TAREFA 2



Tem gente que acha que nós somos um povo atrasado.
Dizem que nossos hábitos são primitivos.
Que nossa cultura não é importante.
Sabe o que a gente faz com esse tipo de gente?
Não dá o número do telefone.



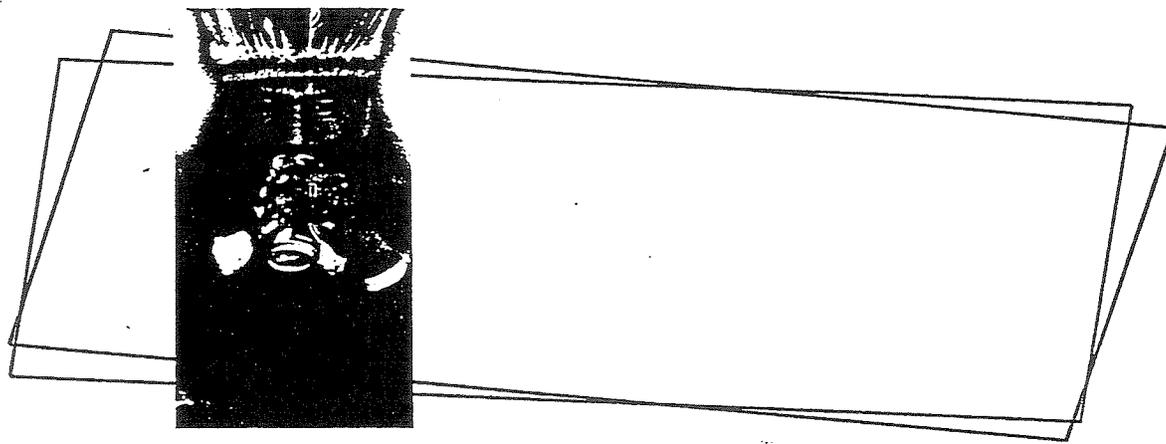
1 Qual a visão do índio implícita no texto da propaganda? Justifique a sua resposta.

2 De que forma a tecnologia e as facilidades da vida contemporânea estão presentes na vida dos índios da propaganda?

3 Qual a sua opinião sobre o fato que o texto da propaganda sugere?



4 Observe a imagem abaixo e discuta com seus colegas o seu significado.



Use seus conhecimentos ...



5 De acordo com a sua experiência, destaque, em grupo, outros exemplos em que a mesma situação está presente. Considere também a realidade do seu país.

TAREFA 3



1 Analise a ilustração na página seguinte e escreva um pequeno texto relatando a sua interpretação.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

LIÇÃO 6

DIA DO ÍNDIO

Em 1940, no México, foi realizado o I Congresso Indigenista Interamericano, com a presença de diversos países da América. Os índios, tema central do evento, também foram convidados. Como estavam habituados a perseguições e outros tipos de desrespeito, preferiram manter-se afastados e não aceitaram o convite. Dias depois, após refletirem sobre a importância do Congresso na luta pela garantia de seus direitos, os índios decidiram comparecer. Essa data, 19 de abril, por sua importância histórica, passou a ser o Dia do Índio, em todo o continente americano. No Brasil, o então presidente Getúlio Vargas assinou o decreto nº 5.540, em 1943, determinando que o Brasil, a exemplo dos outros países da América, comemorasse o Dia do Índio em 19 de abril.

<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/indio/home.html>

TAREFA 1



1

Leia o pequeno texto e destaque as informações mais importantes.



2

Ouçá agora a música e depois a compare com texto lido. O que os dois têm em comum?

Todo dia era dia de índio

Jorge BenJor

Curumim chama Cunhatã
que eu vou contar

Todo dia, era dia de índio
Todo dia, era dia de índio

Curumim, Cunhatã
Cunhatã, Curumim

Antes que o homem aqui chegasse
As terras brasileiras
Eram habitadas e amadas
Por mais de três milhões de índios
Proprietários felizes
Da terra brasiliis

Pois todo dia, era dia de índio
Todo dia, era dia de índio

Mas agora ele só tem
O dia 19 de abril

Amantes da natureza
Eles são incapazes com certeza
De maltratar uma fêmea
Ou de poluir o rio e o mar
Preservando o equilíbrio ecológico
Da terra, fauna e flora

Pois em sua glória, o índio
Era o exemplo puro e perfeito
Próximo da harmonia,
Da fraternidade e da alegria
Da alegria de viver
Da alegria de viver

E no entanto hoje
O seu canto triste
É o lamento de uma raça
Que já foi muito feliz
Pois antigamente

Todo dia, era dia de índio
Todo dia, era dia de índio

Curumim, Cunhatã
Cunhatã, Curumim



TAREFA 3

Falando sobre o texto ...



1 Ouça novamente a música, acompanhando com a letra. O que o autor quis dizer com a frase: "Todo dia era dia de índio"?

2 Qual é a visão do índio apresentada pela música? Comente a sua resposta.



3 Escreva, em poucas palavras, a mensagem principal da música.

Suas sugestões para o estudo da gramática:

Sugestões ...
