



Ministério da Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 - 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 04 – Ano II – 10/2013
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Além do aprendizado da cultura brasileira: recorte sobre a tolerância à ambiguidade cultural em estudos de caso de PL2 e PLE

Prof^ª. Sílvia Regina Ramos-Sollai
Docente de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona - Florida State University
Doutorado em *Curriculum Instructions / English Education* - Florida State University,
FSU, Estados Unidos - Tallahassee - USA
<http://lattes.cnpq.br/0641827584712171>
E-mail: silviasollai@gmail.com

Resumo: Este artigo qualitativo tem como objetivo explorar amostras de textos produzidos por alunos estrangeiros e professor nativo de Português e cultura Lusófona em que os alunos se apresentam com especialistas na cultura alvo. A coleta de dados, a transcrição das apresentações orais, e o mapeamento de elementos recorrentes de aulas de Português como segunda língua e Português como língua estrangeira demonstraram que o aluno se apodera, mesmo que temporariamente, de uma ferramenta de certificação para definir cultura do outro. Em uma função metalinguística, a própria independência comunicativa que está adquirindo lhe habilita a usar a língua-alvo para definir a cultura-alvo. Concomitantemente, o professor dessas amostras alterna entre momentos de persuasão e de estranhamento pela sua própria cultura. Além disso, os resultados colhidos apontam para uma tendência de hibridização e ao mesmo tempo autenticidade cultural.

Palavras-chave: Função metalinguística. Língua-alvo. Cultura-alvo. Hibridização. Autenticidade cultural.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de parte da dissertação de mestrado *Identidade Brasileira tipo Exportação*, defendida em 2011 na Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, em que se estudou presença de estereótipos culturais sobre o Brasil e sobre o brasileiro tanto no professor nativo quanto no aluno estrangeiro de língua portuguesa e cultura do Brasil como segunda língua dentro do país (PL2) ou no aluno estrangeiro de língua portuguesa e cultura do Brasil no exterior (PLE). Pressupõe-se que certas dinâmicas de aula evidenciam estereótipos culturais. Além da possibilidade de alguns materiais didáticos reforçarem certos decalques, há ainda práticas, falas e conceitos, presentes no ambiente de aula, que podem também representar uma generalização de ideias.

Para tal fim, a dissertação foi desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que se iniciou com a observação de aulas em dois cenários: observador participante no papel de professor de PL2 para 8 alunos estrangeiros na Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, e observador de aulas de PLE na Universidade do Mississippi – Oxford. Os passos seguintes contaram com entrevistas semiabertas com os grupos focais nas duas universidades mencionadas acima; a transcrição *verbatim* das entrevistas; a detecção dos temas recorrentes; e por fim, a triangulação teórica. Já o recorte selecionado para este artigo conta com dois exemplos extraídos durante as observações de aula nos cenários acima definidos.

O objetivo deste artigo é detectar a constituição do imaginário no processo de aquisição informal – a partir da interação fora da sala de aula – entre o “já-dito” (efeito de evidência e de unidade que sustenta nosso quadro de valores)¹ e a cultura-alvo, nesse caso, a cultura brasileira, ora como cultura estrangeira, ora como segunda cultura. O roteiro exploratório contou ainda com a coleta de produções orais e escritas dos alunos estrangeiros, matriculados no curso de PLE da Universidade Presbiteriana Mackenzie; uma viagem para pesquisa de campo para a Universidade do Mississippi,

¹ Cf. ORLANDI, *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

EUA, financiado pelo Fundo de Pesquisas Mackenzie - Mackpesquisa[®]; e filmagens das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Portanto, os textos orais e escritos dos alunos aqui utilizados foram mantidos em suas formas originais, sem qualquer tipo de correção, para diferenciarmos do facilmente aprendível, assinalado por Almeida Filho (2008, p.25). No que tange essa questão, o autor explica que, após a aula, professor e aluno se despedem e ambos têm uma série de tarefas a cumprir: o professor vai planejar mais aulas e o aluno vai buscar ocasião de uso da língua aprendida. É por isso que “os procedimentos estabelecidos na aula são chave para a construção de significados e ações nessa língua” e, não podem passar despercebidos ou serem considerados uma arte facilmente aprendível. No mais, a *ocasião* de continuidade fora da sala de aula, em muito, se difere em um cenário de segunda língua e um de língua estrangeira.

Para os participantes definidos e para os dados gerados, o nosso objetivo de análise se mantém focado no fenômeno de aculturação em sala de aula de PL2 e de PLE. A revisão da literatura centra-se nos conceitos de estereótipos e nos recursos para estreitar a estranheza entre cultura materna e cultura-alvo, procurando ainda investigar teorias referentes à esfera emocional. O processo de aquisição de língua é constantemente filtrado por fatores paradidáticos, tais como tolerância à diversidade cultural, ansiedade, ego linguístico e outros. Se a cultura brasileira integra o ensino de Português a falantes de outras línguas, o estudo sobre o domínio afetivo pode contribuir satisfatoriamente na busca da proficiência linguística desde que profissionalmente bem aproveitado, isto é, pesquisado, preparado e aplicado com características diagnósticas e prognósticas e técnicas e estratégias comunicativas sugeridas por Almeida Filho (2008). A seguir, seguindo a unanimidade dos teóricos em relação à importância do papel da cultura no ensino de língua estrangeira, são discutidas questões relacionadas à identidade cultural, estereótipo e generalização. São explicitados os conceitos de texto, interculturalidade e *distância social percebida* como a fundamentação teórica deste artigo, e são analisados os textos *Tá bom* e *Fazendo negócios no Brasil*, coletados em aulas de PL2 e PLE, respectivamente.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Texto, cultura e os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos servem de tríade para analisarmos a formação de estereótipo cultural. É nessa perspectiva que inscrevemos o presente artigo, tomando como base o cotejo entre dois estudos de casos: a experiência com aulas particulares em PL2 (Português como segunda língua) no Brasil e uma pesquisa de campo em PLE (Português como língua estrangeira) nos Estados Unidos da América entre 2009 e 2010. Para desenvolver o tema, adotamos o conceito de texto como todo processo de comunicação dotado de sentido (GUIMARÃES, 2009) e a aula como o local propício para a concretização do texto. Logo, nosso cenário de aula contém texto nas formas de ensino, de aprendizagem e de material autêntico. Por material autêntico, entendemos todo o material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas estrangeiras. Material autêntico é escrito (ou gravado) para um público comum e não especificamente para alunos, pois reflete um contexto situacional e cultural próprio (NUNAN, 2004).

A interculturalidade está no cerne do ensino de qualquer segunda língua e cultura e/ou língua e cultura estrangeira por emparelhar as culturas materna e alvo. A dimensão da interculturalidade relaciona, de alguma forma, os aspectos integradores desejáveis na instrução de um aprendiz de cultura estrangeira. Inerente ao cenário que se apresenta, a interculturalidade não deve ser um modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade x, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades y, mas a garantia de um espaço de reflexão e coexistência. Aprender uma língua implica a negociação de significados e a criação de interpretações dentro de contextos socio-culturais concretos e o contato com conteúdos referenciais e valores culturais das pessoas que usam essa língua. Kramsch enfatiza que não se pode falar de cultura de um determinado país como se ela fosse única, pois, essa simplificação pode tratar a cultura como um repertório de clichês. Esse é o ponto fulcral na teoria de Kramsch (2002, p. 23): o resultado (texto do aluno) é a interseção transcultural relatada a partir do diferente,

[...] evidência detectada em vários níveis de percepção, ação, discurso e crenças. Muitas dessas crenças são traços sedimentados do comportamento passado no comportamento presente.

O texto é a materialização do discurso em um processo organizacional e o discurso é um processo interacional para propor ideias. Para Bakhtin, nem sempre há intertextualidade no texto, mas há sempre *dialogismo*, uma propriedade intrínseca da língua. Para construir seu discurso, um enunciador leva em conta o discurso do outro. Trata-se da dialogização interna de todo discurso. O princípio dialógico permeia a concepção *bakhtiniana* de discurso, de cultura, de mundo, de vida. O dialogismo é a condição de sentido do discurso. Fiorin nos explica que houve um empobrecimento da teoria do pensador russo quando suas ideias foram introduzidas no Ocidente, e a “rica e multifacetada de concepção de dialogismo em Bakhtin se opôs ao conceito redutor, pobre e, ao mesmo tempo, vago e impreciso de intertextualidade” (BARROS, 2009, p. 248). Sobre dialogismo, nos diz Bakhtin em *Questões de literatura e de estética*

O discurso vivo e corrente está imediato e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na esfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso porém que foi solicitado a surgir e eu já era esperado. Assim é todo o diálogo vivo. (1998, p. 89)

Sobre o conceito de interdiscursividade, Bakhtin esclarece o seguinte

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica. (1975 apud LAURITI, 1999, p.2)

Os *fios dialógicos vivos* aos quais se refere o autor são os outros discursos colocados como constitutivos do tecido de todo e qualquer discurso. É do interdiscurso

que emerge o sentido. Ainda que vivo, o enunciado não está isento da trama do tecido, do filtro do olhar estrangeiro. Ainda que imerso na cultura-alvo, direta (PL2) ou indiretamente (PLE), o aluno se intitula um capaz leitor do enunciado, comumente, por caricatura de *estereótipos lingüísticos e culturais*. Na ideia preconcebida de nossos conceitos de cultura e de visão de mundo, tendemos a imaginar outras culturas de maneira simplista, transformando diferenças culturais em categorias exageradas com consequentes traços estereotipados.

A importância de diferenciar aqui o cenário do aluno estrangeiro de PL2 do aluno estrangeiro de PLE se dá porque tanto um padrão cultural quanto uma visão de mundo pode ser mais ou menos suscetível à simplificação devido a distância entre o indivíduo e a cultura estudada, uma vez que a estranheza é fruto do não-reconhecimento das diferenças. Assim, a atribuição de características coletivas a indivíduos, uma presunção superficial, se pode dar a qualquer outra pessoa. De fato, o outro pode ser inclusive o próprio observador em outra situação. Há uma tendência sistemática na autovalorização e na valorização do próprio grupo, concomitante a uma desvalorização do outro, mas não há consenso de como ou por que isso ocorre.

Pereira (2002) em seu livro *Psicologia social dos estereótipos* explica que as pessoas, inicialmente, imaginam e definem o mundo e em seguida o observam. A interpretação estaria fundamentalmente associada à cultura, que determinaria de forma estereotipada a noção interna sobre o mundo externo. Assim, já haveria uma opinião formada, de acordo com os códigos da cultura, para se analisar o mundo antes mesmo de observá-lo. O mundo estaria ordenado por códigos, passados de geração a geração, favorecendo a estereotipia, que, por função, defenderia as tradições culturais.

O processo de criar *estereótipos* gera certas atitudes e análises tendenciosas em relação à língua e à cultura enfocadas. As atitudes, como todos os aspectos de desenvolvimento de cognição, são desenvolvidas na infância e estimuladas, com a participação dos pais e de outros, na interação com o diverso. Elas formam parte da percepção e da cultura vivenciada. Coincidentemente, Hall (1997) alega que estereotipar faz parte da manutenção da ordem social e simbólica, estabelecendo uma fronteira entre o “normal” e o “desviante”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o

“inaceitável”, o que “pertence” e o que “não pertence”, o “nós” e o “eles”. Dessa forma, estereotipar reduz, essencializa, naturaliza e conserta as ‘diferenças’, excluindo ou expelindo tudo aquilo que não se enquadra, tudo aquilo que é diferente.

A triangulação da fundamentação teórica conta com a compatibilidade do conceito de desestrangeirização de Almeida Filho e estereótipo cultural. Aprender uma LE é aprender a significar, buscar experiências mobilizadoras para interação em uma língua que se *desestrangeiriza*² gradativamente. O estudioso (2002, p. 212) explica que, se a disciplina escolar Língua Estrangeira não se *desestrangeirizar* gradualmente, “a experiência cultural-educacional pode definhar até circunscrever-se a um mínimo de experiência linguística”. Um fenômeno, exemplifica o autor, é o gramaticalismo que pode ganhar proeminência. Há outros, porém:

- a curiosidade rasa por fatos culturais;
- a diversão com o diferente e o “esquisito”;
- a comparação etnocêntrica com a própria norma para derivar superioridade;
- a anulação dos próprios valores culturais (na supervalorização da cultura (hegemônica) do outro ou na invasão cultural).

Dentro de uma fomentação de *fiões dialógicos* e inaceitabilidade, posiciona-se o aprendiz, renegociando espaço para a tolerância do que lhe parece ambíguo, ou por vezes, até inaceitável. A discussão demonstra que o professor pode ser *um dos encarregados* em esclarecer esses novos desafios ao aprendiz de PL2, pois o mundo fora da sala de aula imprime um ritmo frenético de aprendizado e absorção, e *o único encarregado* em ensinar ao aprendiz de PLE, que não conta com outra fonte de informação senão o seu livro didático.

² Nas leituras especializadas, os vocábulos *desestrangeirização* e *desestrangeiriza* cunhados por Almeida Filho, ainda não haviam sido dicionarizados. Por esse motivo, ao utilizá-los, manteremos os termos em itálico, conforme apresentados pelo próprio autor, tanto para empregar-lhes a ênfase desejada quanto para indicar termos não dicionarizados.

2. MÉTODO

2.1 Participantes e amostra de PL2

O Projeto PL2 foi o projeto-piloto de um curso sob medida desenvolvido por esta professora para atender às necessidades do aluno estrangeiro em aulas na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Assim, a ênfase recaiu na conversação com carga horária intensiva. O curso de Língua Portuguesa como segunda língua e de cultura brasileira, teve a duração de 600 horas divididas em um ano (entre março 2009 e fevereiro de 2010). Os alunos tinham aulas diariamente das 9h00 às 12h00, de segunda-feira à sexta-feira, individuais e em grupo, e, a partir do segundo semestre, contavam, além das aulas, com passeios, excursões e viagens, também nos fins-de-semana, em São Paulo e em outros estados, como Rio de Janeiro, Alagoas, Bahia e Amazonas. Além disso, também assistiram a palestras sobre diversos assuntos em eventos da cidade de São Paulo.

Dentre outros de diversas nacionalidades, os alunos sul-coreanos tiveram que solicitar um Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) para participarem de um projeto empresarial denominado *Especialista Regional Samsung*. Em vigor há mais de 25 anos, esse intercâmbio cultural envia adultos de 25 a 35 anos aos países em que a Samsung® tem ou visa ter qualquer tipo de operação comercial. São mais de 5 megaempresas com atividades em mais de 50 segmentos: petrolífero, automobilístico, eletrônico, naval, têxtil etc.

Para concorrer a uma das 400 vagas disponíveis por ano em mais de 20 países de sua escolha, o funcionário sul-coreano deve respeitar 5 regras básicas durante o ano de intercâmbio: não se envolver em atividades profissionais que desabonem ou concorram com a filosofia de trabalho da Samsung Coréia do Sul; se o especialista regional for casado, não se relacionar com outra pessoa; não se ausentar do país escolhido por nenhum motivo (viagem, doença etc) sem autorização prévia do departamento responsável; viajar pelo país por 90 dos 365 dias do programa e não jogar golf! Embora pudesse parecer curioso, os alunos explicaram que, além de oneroso, esse esporte pode ser facilmente praticado em seu país de origem. Portanto, a

empresa entende isso como desperdício de um tempo que poderia servir no auxílio da formação de verdadeiros especialistas do país de segunda língua e cultura ao qual foram designados. Tudo é custeado pela *Samsung* (moradia, viagens, cursos, alimentação, automóvel etc.). Observemos a produção do aprendiz de PL2 que apresenta interdiscursividade:

Quando selecao Coreana jogava bem em WBC, e Yuna Kim ganhou campeonadoem figure skating, Eu procurava minha casa no brasil. Eu quero assistir o jogo da baseball Coreia e Japao. Mas eu não pensava que assistir jogo de baseball no brasil e possivel. Aqui no Brasil, todo mundo gosta de futebol.

Mas beisebol nao e famoso para os brasileiros. Mas no hotel eu pode assistir o jogo de beisebol coréia com japao bo canal ESPN, mostrou o jogo de beisebol. Embora a selecao coreiana perdeu jogo, foi interessante.

Eu procurei competicao de patinacao no gelo? para assistir Yuna Kim. Mas nao consegui, e ai eu tentei fazer down load de arquivo.

Mas internet esta muito devagar. Eu precisava de 30 horas para fazer o download 500mb. Eu tentei assistir no youtube, mas estava lento demais. Ate procurar minha casa nao consegui assistir a competicao de Yuna Kim.

Eu encontrei uma imobiliaria de Rafael e Alex. Braco do Rafael tem tatuagem que esta escrito em Chines.

Essa tatuagem significa "Saude e Forca" Pra nos este tipo de tatuagem e muito engracado. La na Coreia podemos ver estrangeiros vestidos com camisetas escrita "Estrangeiro". Situacao e parecido para mim.

Tem que tomar cuidado com o significado do "Ta bom". Eu perguntei " Tem algum quarto mais alto?" Rafael responde "Ta bom". Mas teve terceiro andar.

Eu perguntei "Voce pode nos mostrar quarto? Nos temos 3 pessoas." Rafael responde "Ta bom." Mas Ele veio de motocicleta.

Mas Brasileiro e comunicativo. Fica relaxa e tenta conversar com eles.

"Ta bom" e cultura do Brasil, tambem.

O comercial televisivo do suco de laranja *Tá bom* complementa a análise sobre a interdiscursividade entre o texto do aluno e sua experiência prévia. Como nos propõe Bakhtin (1997, p. 32), observamos que um signo não existe apenas como parte de uma realidade. Ele também reflete e refrata outra.

Ainda, compondo a análise, a observação sobre o braço tatuado do corretor de imóveis é relatada pelo aluno com base em sua construção de sociedade, isto é, de discurso fundador que se estabilizou como referência na construção da memória nacional e que funciona como referência básica no imaginário constitutivo desse país, dessa sociedade. O diferente passa a ser muito engraçado, nas palavras do aprendiz.

2.2 Participantes e amostra de PLE

A pesquisa de campo, financiada pelo Fundo de Pesquisa Mackenzie, aconteceu em Novembro de 2010. A fim de observar aulas do Programa de Português como Língua Estrangeira da Universidade do Mississippi, na cidade de Oxford, EUA, informações pertinentes à abordagem, método e técnicas foram registradas para posterior análise e comparação.

O programa de PLE do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de Mississippi conta com duas aulas semanais de uma hora de duração cada. Essa abordagem comunicativa inclui aulas de laboratório de pronúncia, gramática, cultura e sistematização. Dividido em níveis básico, intermediário e avançado, o ensino de PLE está ancorado no livro *Ponto de Encontro – Portuguese as a World Language* (PEARSON, 2010). Há ainda o site oficial do livro adotado, parte integrante do programa, que oferece tarefas de prática oral, compreensão oral, leitura e escrita. O nível denominado 309 é destinado a falantes fluentes de espanhol, pois o ritmo de insumo informacional é acelerado em relação aos níveis iniciantes.

Durante a pesquisa de campo, pudemos observar práticas de avaliação e apresentações orais desenvolvidas pelos aprendizes sobre cultura brasileira. Os alunos preparavam palestras de 10 minutos de duração para o grupo todo sobre assuntos variados, tais como MPB e Bossa Nova, raça brasileira, culinária e turismo no Brasil. Toda a informação exposta era cobrada e revista em uma seção da avaliação escrita semestral. O grupo era formado por estudantes de Bacharelado e de Pós-Graduação das diversas faculdades da Universidade de Mississippi. Por isso, dependendo da área de estudo e de interesse, o programa oferece dois sistemas de créditos: *major* e *minor*.

Major seria o sistema de crédito para estudantes das áreas de Humanas e *minor* é o termo em inglês utilizado para o sistema de créditos no ensino de língua estrangeira para estudantes das áreas de Exatas e Biológicas.

Para verificarmos a aplicabilidade da teoria exposta anteriormente, utilizamos em seguida uma atividade também recolhida na ocasião da viagem dedicada à pesquisa de campo em PLE. O exemplo seguinte, coletado em pesquisa de campo em Novembro de 2010, também traz um relato com carga cultural selecionada através de conhecimento adquirido por pesquisa na internet. Trata-se de uma aluna norte-americana que estuda PLE e cultura brasileira na Universidade do Mississippi nos EUA. Sua apresentação oral integra o sistema de avaliação adotado pelo programa e o tema, de livre escolha, foi previamente selecionado, para que a aluna tivesse tempo hábil para a preparação dos *slides* que foram apresentados ao professor e aos outros alunos.

Boa tarde, minha apresentação é sobre “Fazendo negócios no Brasil”. Você vê Coca-Cola no Brasil. Brasil é um dos países BRIC que quer [sic] dizer que Brasil, Rússia, Índia, China. São todos os países que têm economias [sic] *on* ascensão, que crescem mui rapidamente. E, por isso que [sic] tem a oportunidade de muito dinheiro; muito dinheiro no Brasil! E num relatório do Banco Mundial, [sic] fez uma lista dos países onde tem, dos países ... [sic] com, que são os melhores países para fazer negócios, onde você pode montar uma empresa facilmente. E os primeiros são: Singapura, Hong Kong, Nova Zelândia... que surpresa e aí Estados Unidos!

Que vocês acham? Montar uma empresa no Brasil é fácil ou difícil? É... muito difícil! Verdade. Nesta lista de Banco Mundial, Brasil ocupa o lugar número 127, [sic] centésimo vinte sétimo. E por quê? Em Moçambique, é mais fácil montar uma empresa do que Brasil. Mas, pelo menos, é mais fácil montar uma empresa no Brasil do que [sic] Irã. Uma das razões [sic] é os impostos. Tem [sic] muito impostos. Vamos saber com mais detalhes. A [sic] *buracracia* também e as tarifas. Qual é a diferença entre os impostos e as tarifas? Perfeitamente, especificamente para importar e exportar. Este estou [sic] *A Economista, The Economist* que o número [sic] da hora que se precisa para preparar os impostos. Só para preparar os impostos no Brasil, se precisa de [sic] dois mil seiscentos horas. Muitas horas! E [sic] *mira* que... olha aqui é mil, então é comum realmente. Também aqui tem o [sic] por cento do lucro que toma o governo das empresas. É quase setenta por cento. Olha Congo, trezentos por cento, muita [sic] *corrupción*.

Com tanta [sic] *buracracia*, porque é tão complicado, preparar os impostos [sic] tem pessoas que cortam a fita vermelha... Realmente, não é uma frase em português. Essas pessoas se chamam despachantes que [sic] façam mais rápido, como *dépêcher* em francês. Agora, também tem as tarifas. Isso é por relatório do Banco Mundial, [sic] *una* comparação entre Portugal, Brasil e Moçambique. E esse número lá é o número na lista... é o lugar na lista onde é

mais fácil importar e exportar. Em Portugal, é fácil ou difícil? É fácil, em Moçambique, difícil. E Brasil? Também difícil! Qual é o mais difícil? Praticar o *superlative*... Esse número é por calcular [sic] todo isso, juntos. Em [sic] *conclusión*, embora o Brasil tenha [sic] *una* economia forte, é muito difícil montar uma empresa lá e umas das principais razões são os impostos, as tarifas e a [sic] *buracracia*.

A seguir, os slides que acompanharam a apresentação oral do estudante de PLE acima transcrita.

A formação do povo do Brasil

I. Introdução

- A. Na Internet há muito debate que a raça no Brasil é algo facilmente mutável.
- B. O Brasil tem uma população muito diversa, por isso tem muitos habitantes de raça mestiça.

II. Desenvolvimento

A. Imigração

- 1. Os portugueses chegaram ao Brasil em 1500.
- 2. Em 1530, os colonizadores começaram a chegar.
- 3. Em 1550, os colonizadores começaram a trazer escravos africanos ao Brasil.
- 4. Entre 1500 e 1970, cerca de 10.000.000 de pessoas imigraram para o Brasil.
- 5. O Brasil ganhou independência em 1822.
- 6. Em 1872, o primeiro censo do Brasil contou 9.930.478 habitantes

B. Composição racial do povo

- 1. O povo do Brasil consiste na mistura de imigrantes que vinham de muitos países europeus, africanos, e asiáticos e também de pessoas indígenas.
- 2. Apesar de raízes estrangeiras, em 1988, 86% da população brasileira reconheceu a raça de seus antepassados como “brasileiro”.
- 3. Nesta medida realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), depois de “brasileiro”, as pessoas se consideram os seus antepassados como italianos e espanhóis mais que as outras raças.
- 4. Cerca de 7% dos brasileiros se consideram negros.
- 5. O Brasil tem mais imigrantes japoneses do que todos os países do mundo.

C. Salvador da Bahia

- 1. É a terceira maior cidade do Brasil
- 2. A cidade é uma das cidades da maior população negra do mundo.
- 3. Tem quase três milhões de habitantes.
- 4. Salvador da Bahia é a capital do estado Bahia.

Conclusão

A formação do povo brasileiro é muito complicada, mas isso faz com que o Brasil seja um país com uma cultura muito rica.

Intitulada “Fazendo negócios no Brasil”, a apresentação discorre sobre carga tributária, impostos e obrigações para se abrir uma empresa no Brasil. Notamos que muita ênfase foi dada ao assunto da burocracia relacionada aos trâmites legais para tal operação, o que demonstra que um referencial contrário, isto é, procedimentos menos burocráticos para abertura de negócios nos EUA, serviu de comparação. Esse referencial, por si só, já poderia caracterizar os traços sedimentados do comportamento passado no comportamento presente, conforme Kramsch (2002, p. 23).

3. ANÁLISE

Um comercial televisivo veiculado por muitos anos seguidos fez história no seu país de origem, a Coréia do Sul. De qualidade baixa, *jingle* pegajoso e de orçamento provavelmente restrito, o comercial de suco de laranjas brasileiras *Ta Bom* é conhecido em todo o território sul-coreano. A sequência começa com um *take* aéreo de uma vasta plantação de laranjas. Sul-coreanos e brasileiros avaliam as frutas nas árvores e espremem uma laranja diretamente no copo. Quando o empresário sul-coreano experimenta o suco natural, ele imediatamente aprova seu sabor apontando seu polegar para cima juntamente com o agricultor brasileiro. A cena seguinte se passa em uma feira livre. Os transeuntes começam a dançar, alegremente, ao som de samba após um feirante (com feições ocidentais) oferecer suco de laranjas brasileiras *Ta Bom* (bordão explicando que *Ta Bom* em Português significa *aprovado* em coreano) a uma compradora que pergunta qual é o melhor produto da barraca. Assim, essa peça publicitária apresenta um aspecto intercultural e interdiscussivo sobre a indignação do aprendiz ao escrever a sua redação, em que ele expõe suas dificuldades de compreender a mensagem refratada. *Ta bom* implica concordância na sua formação do “já-dito” adquirido pelo comercial, porém deve conter um outro sentido na prática.

Embora qualquer intercâmbio cultural estabeleça um foco definido de relação de troca e de articulações comuns de nações diversas em contextos integrados, tratamos aqui de ensino língua em um país diverso daquele onde essa língua é falada. Portanto, imaginemos que não há deslocamento físico e sim educacional. Na verdade, o objetivo

desta seção é analisar o processo de convencimento e absorção da cultura-alvo ao longo do curso de PLE, através de uma instrução oriunda de livros, isto é, longe do país da língua-alvo. Afinal, o aprendiz interessado encontrará na página destinada ao ensino de PLE a seguinte informação: programa concentrado em língua e cultura do Brasil.

Observamos, além disso, que há uma diferença entre os dois exemplos expostos acima: há maior incidência e ênfase na cultura da diferença na redação do aluno sul-coreano (com as instruções para entender *Tá bom*) que na apresentação da aluna norte-americana (sobre como abrir uma empresa no Brasil). Acreditamos que esse fato se dá porque, no primeiro caso, trata-se de uma cultura oriental em contato com a cultura brasileira e, no segundo caso, ambas as culturas (norte-americana e brasileira), materna e alvo respectivamente, são ocidentais. Vale ressaltar que não estamos generalizando ou afirmando que todo caso de comparação entre as culturas ocidental e oriental partirá sempre dos defeitos detectados na cultura-alvo e sim que as negociações de sentido são cognitivas, apesar da absorção geográfica típica de PL2.

Observamos que, o fato de estar inserido na cultura-alvo alterna momentos de saliência e de reconhecimento da diferença. Isso responde à segunda questão sobre a cultura como produto do cotidiano na sala de aula de PL2. Diante de uma organização de conteúdo, valerem-nos da interação é primordial para que o aluno otimize sua aprendizagem.

Novamente em tom instrutivo, esse texto ensina como um estrangeiro deve se portar ao tentar se relacionar com brasileiros:

Mas Brasileiro (sic) e muito comunicativo. Fica (sic) relaxa e tenta (sic) conversar com eles.

Dentre professor e estudantes de PL2, observamos que todos, professor e alunos, citaram seu país como ponto de partida para explicar a outra cultura; um aluno fez uma observação sobre imagem e tatuagem que pode nos levar à questão do estereótipo; e, dois alunos citaram aspectos relacionados à identidade nacional ao utilizarem imagens sobre esportes favoritos e hábitos alimentares. Concluímos que a configuração dos textos se deu em busca da comparação entre culturas materna e alvo.

DISCUSSÃO

Enquanto estereotipar e generalizar pessoas de outras culturas deveria ser evitado, a pesquisa sobre o cruzamento de culturas tem demonstrado que há, de fato, características diferenciadoras entre culturas. Tanto professores quanto alunos devem compreender a diversidade cultural e reconhecê-la abertamente como uma ferramenta de apreciação na sala de aula³, de acordo com Kramsch em:

Quebrar estereótipos não é apenas perceber que as pessoas não são previsíveis ou ainda ou que no fundo "somos todos iguais". É compreender que somos irredutivelmente únicos e diferentes, e que eu poderia ter sido você, você poderia ter sido eu, dadas as diferentes circunstâncias - em outras palavras, que o estranho, como diz Kristeva, está em nós. Além de história e ciência social, a cultura é, portanto, também a literatura, pois é a literatura que abre "a realidade além do realismo" e que permite aos leitores a viver outras vidas - por procuração. (KRAMSCH, 2008, p. 2; tradução nossa)⁴

A materialização de aspectos relacionados ao discurso fundador foi detectada quando alunos perguntaram ao professor sobre sua origem. A professora explicou que descende de libaneses e os alunos questionaram se o número de negros é realmente o expresso na apresentação. A aluna ilustrou a porcentagem com algum dado estatístico e fonte que demonstrava que "brasileiro não aceita sua raiz negra, a maioria nega." Vemos, dessa forma, uma competência discursiva ganhando força – a aluna pesquisou a comprovação de possível tópico controverso.

Por fim, o aprendizado flui se o ambiente de aprendizagem tem uma marca sócio-interativa, como propõe Almeida Filho (2002, p. 212), para fazer sobressair:

³ KRAMSCH, Claire. *The cultural component of language teaching*. 2008. Disponível em: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm#ENDNOTE1> Acesso em: 22/10/2010.

⁴ Citação original em inglês: "*Breaking down stereotypes is not just realising that people are not the way one thought they were, or that deep down "we are all the same". It is understanding that we are irreducibly unique and different, and that I could have been you, you could have been me, given different circumstances — in other words, that the stranger, as Kristeva says, is in us. In addition to history and social science, culture is therefore also literature, for it is literature that opens up "reality beyond realism" and that enables readers to live other lives — by proxy.*"(KRAMSCH, 2008, p. 2)

- combate ao desconforto com as diferenças inexplicadas (evitando assim o estresse cultural);
- diminuição do encantamento acrítico com a cultura-alvo;
- rejeição da cultura do outro para recolher-se na própria (supervalorizando-a) enaltecendo valores idealizados tidos como intrínsecos a ela, tais como: limpeza, civilidade, ordem, honestidade, lógica, organização, democracia.

A apresentação de um ambiente convidativo e de credibilidade pode, como sublinhado por Byram; Morgan *et al.* (1994, p. 34), auxiliar também na criação de um ambiente de mudanças de paradigmas culturais, mesmo que temporariamente e adaptado à situação, na sala de aula. Como ambiente convidativo e de credibilidade, os autores sugerem:

Certamente, iniciativas criativas podem angariar a atenção e a participação dos alunos e, permitir-lhes que sintam que contribuem para o processo de aprendizagem. Os recursos que alimentam este tipo de atividade, porém podem ser um contrapeso. Em produções de escrita, pintura ou composição de livre expressão, o aluno vai aproveitar a sua própria experiência como recursos. No aprendizado histórico e cultural, é fundamental que o aluno tente se transferir para contextos diferentes e tente imaginar como seria ser alguém diferente. BYRAM; MORGAN *et al.* (1994, p. 29, tradução nossa)⁵

Vale a pena também, como refletido por teóricos, anunciar, de maneira tranquila e reveladora, o objetivo e a relevância da tarefa, pois, assim, dentre outras vantagens, podemos amenizar o poder que o professor exerce em determinados contextos culturais, por exemplo, quando se trata de religião ou regime político, com aprendizagens de formação divergentes com a cultura-alvo.

A formação e mudança de atitudes são processos complexos que não garantem os resultados esperados pela simples exposição à nova cultura. Por isso, as ideias de

⁵ Citação em idioma original (inglês): *Clearly creative initiatives can engage pupils' attention and involvement, allowing them to feel that they contribute to the learning process, but weighed against this is the problem of the resources which fuel this kind of activity. In free expressive writing, painting or composing, the student will draw on his or her own experiences as resources. In historical and cultural learning, it is crucial that the pupil attempts to transfer into different contexts and tries to imagine what would be like to be someone different.*

Byram; Morgan *et al.* (1989, p. 51) são plausíveis e aplicáveis ao nosso estudo, como veremos na tabela que criamos para visualizar sua proposta de categorias analíticas para a seleção de material cultural de ensino de cultura estrangeira.

Perceberemos, ainda, que, ao expor um dado novo – o papel do despachante processo – a aluna lança mão de uma expressão idiomática em inglês traduzida para o português: “cortar a fita vermelha”, para simbolizar, finalmente, o êxito na abertura de um negócio.

Abstract: This qualitative article aims at exploring text samples produced by foreign students and native teacher of Portuguese and Lusophone culture, in which the students present themselves as target culture specialists. The data collection, the oral presentation transcriptions, and the elements mapping that recur from Portuguese as a second language and Portuguese as a foreign language classes showed the student get hold of a certification tool so as to define the other culture, even if temporarily. In a metalinguistic function, the ongoing communicative independence *per se* enables the students to use the target language in order to define the target culture. Concomitantly, their teacher alternates between moments of persuasion and strangeness about his or her own culture. Moreover, results point to a hybridization trend, and a cultural authenticity as well.

Palavras-chave: Metalinguistic function. Target language. Target culture. Hybridization. Cultural authenticity.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas & Comunicação*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C. & SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002.

_____. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.* Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf> Acesso em: 05/10/2010.

_____. O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. & LOMBELLO, L. (Orgs.). *Identidades e caminhos no ensino de Português para estrangeiros.* Campinas, SP: Pontes, 1992.

_____. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira.* 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009. 151 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. (Orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros.* Campinas, SP: Pontes, 1992. 114p.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Notas de revisão da tradução por Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, D. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin.* São Paulo: EDUSP, 2009.

BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education.* England: Multilingual Matters, 1989.

BYRAM, M. & MORGAN, C. *Teaching-and-learning-language-and culture.* Inglaterra: Multilingual Matters, 1994. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=b56ViQxUtTkC&printsec=frontcover&dq=byram&hl=ptbr&ei=838TLCkBIT78Aa2uMmqDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 13/07/2010.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino.* São Paulo: Contexto, 2009.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. The spectacle of the 'other'. In HALL, S. (Ed.). *Representation. Culture representations and signifying practices* (pp.223-290). London: Sage-The Open University, 1997.

KLOBUCKA, A. *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.* USA: Pearson,

2008.

KRAMSCH, C. *Language and Culture: A Social Semiotic Perspective*. ADFL Bulletin 33, no. 2 (Winter 2002): 8-15. Disponível em: <<http://www.adfl.org/ADFL/bulletin/v33n2/332008.htm>> Acesso em: 22/10/2010.

_____. *The cultural component of language teaching*. 2008. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-012/beitrag/kramsch2.htm#ENDNOTE1> Acesso em: 22/10/2010.

KRAMSCH, C.; ZARATE, G.; LÉVY, D. (Ed.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Contemporary Publishing International SARL, Paris: Edition des Archives Contemporaines, 2008. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=ktWFyb4ogqUC&printsec=frontcover&dq=Pr%C3%A9cis+du+plurilinguisme+et+du+pluriculturalisme&hl=ptbr&ei=h4XITlq0DcP48Aa2t4wq&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false> Acesso em 23/10/2010.

LAURITI, N. C. *Comunicação e educação: território de Interdiscursividade*. Disponível em: < <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/142.pdf>>. Acesso em 22/ 11/2010.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. New York, USA: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: < http://books.google.com.br/books?id=wBKoWKodDk0C&pg=PA49&dq=authentic+material&hl=ptbr&ei=jijQTNH0O4H68AaTpMjbBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDsQ6AEwBDgU#v=onepage&q=authentic%20material&f=false> Acesso em: 02/11/2010.

PEREIRA, G. F. *A identidade cultural no processo de aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) no Brasil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, 2005.

Texto Acadêmico recebido em: 11/09/2013

Processo de Avaliação por Pares: (Blind Review – Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 01/10/2013

Revista Multidisciplinar Vozes dos Vales - UFVJM - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424