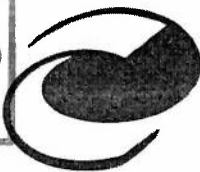


CEFET-MG - NI Nº _____
T.R. Nº _____ SPAT
BIBLIOTECA - CEFET-MG - PÓS-GRADUAÇÃO
Nº 166195 EM: 18.09.12.



CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Estudos de Linguagens

Henrique Rodrigues Leroy

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS EM
CONTEXTOS DE IMERSÃO E DE NÃO-IMERSÃO: PERCEPÇÕES
INTERCULTURAIS DOS APRENDIZES E DO PROFESSOR**

CEFET - MG Biblioteca BPG

Código **46660**

Classificação **469.824**

L619e

Título **Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de**

166195

166195



Belo Horizonte
2011

T
469.824
L619e
2011
fixo

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS EM
CONTEXTOS DE IMERSÃO E DE NÃO-IMERSÃO: PERCEPÇÕES
INTERCULTURAIS DOS APRENDIZES E DO PROFESSOR

Dissertação de pesquisa apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Estudos
de Linguagens do Centro Federal de
Educação Tecnológica de Minas Gerais
(CEFET-MG) como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Estudos
discursivos e tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Coura-
Sobrinho

Belo Horizonte
CEFET/MG
2011

L619e Leroy, Henrique Rodrigues
Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor / Henrique Rodrigues Leroy. – 2011.
147 f. : il., tabs.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu.

Orientador: Jerônimo Coura-Sobrinho.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Comunicação intercultural – Teses. 3. Competência comunicativa – Teses. I. Coura-Sobrinho, Jerônimo. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 469.824



CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Henrique Rodrigues Leroy

Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 08 de setembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Jerônimo Coura Sobrinho Dr. - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Marta Passos Pinheiro, Dr.ª.
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Edleise Mendes Oliveira Santos, Dr.ª.
Universidade Federal da Bahia

Prof.ª Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Dr.ª.
Universidade Federal de Minas Gerais

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje.

Paulo Freire

Agradecimentos:

Agradeço a **Deus**, porque Nele podemos todas as coisas.

Às memórias do meu pai, **Sebastião Vieira Leroy Filho** e da minha avó materna, **Lídia Leroy Silva**, sempre os primeiros a me incentivar na infindável busca pelo saber.

À minha mãe, **Náide Rodrigues Silva Leroy**, ao meu irmão, **Flávio Rodrigues Leroy**, e à minha madrinha, **Mônica Maria Silva**, pelo apoio incondicional, incentivo e confiança que sempre depositaram em mim.

Ao **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)**, pelo financiamento da bolsa institucional concedida durante os dois anos de realização desta pesquisa.

Ao professor Dr. **Jerônimo Coura-Sobrinho**, meu orientador e amigo, por acreditar em meu potencial e pelos sábios incentivos acadêmicos e profissionais.

À professora Dra. **Regina Lúcia Péret Dell'Isola**, pela minha inserção e iniciação na área de Português para estrangeiros, pela amizade e pelo contínuo estímulo e contribuições acadêmicas.

Às amigas, mestras e colegas do grupo de pesquisa em linguagem e tecnologia INFORTEC, **Mônica Oliveira Pereira** e **Natália Moreira Tosatti**, pela amizade, apoio e sábios conselhos.

À **Patrícia Martins de Souza** e ao **Fabian Gallegos Zevallos e filhos**, minha família peruana, e à **Casa do Brasil: centro de difusão cultural**, que me adotaram, permitindo e contribuindo para que parte desta pesquisa fosse realizada fora do Brasil.

Aos **meus alunos estrangeiros** no Brasil e no Peru, que enriqueceram os dados desta pesquisa e foram responsáveis por trazer o verdadeiro sabor intercultural às aulas de língua portuguesa.

Aos **familiares e amigos** que sempre me apoiaram, buscando me entreter em todos os momentos.

RESUMO

Vários são os estudos que abarcam o ensino da língua-cultura e de questões interculturais, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (MORAN, 1990; KRAMSCH, 1993; FONTES, 1997, 2002, 2003; FERREIRA, 1998, GIMENEZ, 2002; MENDES, 2003, 2004, 2008, 2010, 2011; OLIVEIRA & FURTOSO 2009; ZANATTA, 2009; BUSNARDO, 2010; NIEDERAUER, 2010; SANTOS, Bell dos, 2010; SANTOS, Torres dos, 2010). Esta pesquisa tem como objetivo apontar e discutir as percepções interculturais construídas por intermédio da competência intercultural de aprendizes e do professor no ensino de Português para estrangeiros em contexto de imersão, no Brasil, e em contexto de não-imersão, no Peru. Tais aspectos interculturais são advindos das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre as suas próprias culturas, como também sobre as culturas dos outros. Os dados desta pesquisa apontam a relevância dos contextos de não-imersão e de imersão na construção da competência intercultural dos alunos e do professor no ensino de Português para estrangeiros, tomando-se por base as percepções de cultura abordadas por Kramsch (1993): C₁ (cultura nativa); C₁' (sua percepção de sua própria cultura nativa); C₁'' (sua percepção sobre a cultura estrangeira do outro); C₂ (cultura estrangeira); C₂' (a percepção do estrangeiro sobre sua própria cultura), C₂'' (a percepção do estrangeiro sobre a cultura do outro). Tais percepções sobre o processo de ensino da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros permitiram verificar que (i) o contexto de não-imersão foi mais relevante para a competência intercultural do professor estrangeiro enquanto o contexto de imersão foi mais relevante para a competência intercultural dos alunos estrangeiros; (ii) houve a criação de lugares interculturais, onde o aprendiz de PLE pôde se sensibilizar, por meio de um olhar crítico e cultural, para a sua própria visão de mundo, ao descobrir-se capaz de aceitar e respeitar o outro no espaço da interculturalidade.

Palavras-Chave: Ensino de Português - língua estrangeira (PLE); percepções interculturais; contextos de imersão e de não-imersão

ABSTRACT

Studies in which are embedded the teaching of language-culture so as intercultural issues are present in the teaching and learning area of foreign languages (MORAN, 1990; KRAMSCH, 1993; FONTES, 1997, 2002, 2003; FERREIRA, 1998, GIMENEZ, 2002; MENDES, 2003, 2004, 2008, 2010 2011; OLIVEIRA & FURTOSO 2009; ZANATTA, 2009; BUSNARDO, 2010; NIEDERAUER, 2010; SANTOS, Bell dos, 2010; SANTOS, Torres dos, 2010). This paper aims at accounting for, analysing and discussing the intercultural perceptions which were built by students and teachers' intercultural competence in the teaching of Portuguese for foreigners in an immersion context, in Brazil, and in a non-immersion context, in Peru. The intercultural aspects are taken from the students and teacher's perceptions about their own cultures and about the others' cultures as well. The categories of analysis in which this research is based upon were developed by Kramsch (1993): C₁ (native culture); C₁' (one's perception of one's own culture); C₁'' (one's perception of a foreigner's culture); C₂ (foreigner culture); C₂' (a foreigner's perception about his or her own culture) and C₂'' (a foreigner's perception about the other's culture). In this specific case, these categories highlighted that the non-immersion context was more relevant to the foreign teacher's intercultural competence while the immersion context was more relevant to the foreign students' intercultural competence. This investigation contributed to the improvement of the teacher and the students in the teaching and learning of the Portuguese language for foreigners. There was also the opportunity for the creation of third intercultural places because the students and the teacher discovered themselves by looking at the others, respecting each other in the space of interculturality.

Key words: Teaching of Portuguese for foreigners; intercultural perceptions; immersion and non-immersion contexts.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Abordagens de ensino de cultura (GIMENEZ, 2002)	25
QUADRO 2	- Abordagens de ensino de cultura associadas às categorias de cultura (ZANATTA, 2009)	26
QUADRO 3	- Percepções interculturais dos aprendizes e do professor no Brasil	116
QUADRO 4	- Percepções interculturais dos aprendizes e do professor no Peru	118

SUMÁRIO

Lista de quadros

Considerações iniciais

Introdução 12

Organização da dissertação 18

Capítulo 1 – Revisão da literatura e fundamentação teórica 20

1.1	Revisão da literatura	20
1.2	Fundamentação teórica	27
1.2.1	As relações entre língua e cultura e seus papéis no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	28
1.2.2	Contextos e interculturalidade no processo de ensino de língua estrangeira: um olhar crítico e dialógico	36
1.2.2.1	A busca pelo terceiro lugar na sala de aula	37
1.2.2.2	O formato contextual	39
1.3	Aspectos teóricos basilares ao ensino-aprendizagem de Português para estrangeiros no Brasil e no Peru	41
1.3.1	O ensino-aprendizagem de língua-cultura: um construto social	41
1.3.2	Estereótipos e generalizações culturais	45
1.3.3	Adaptação, aculturação, aquisição de segunda cultura, choque cultural, etnocentrismo e etnorrelativismo	46
1.3.4	Estranhamentos culturais e autenticidade cultural	47
1.4	A abordagem intercultural e a competência comunicativa intercultural	48
1.5	O livro didático	52
1.5.1	Conceituação e problematizações	52
1.5.2	O papel do livro didático no mundo da cultura	53
1.5.3	Vantagens e desvantagens do livro didático no ensino-aprendizagem de línguas	54
1.5.4	O livro didático de Português língua estrangeira <i>Terra Brasil</i> : curso de língua e cultura	55

CAPÍTULO 2 – Metodologia 62

2.1	Natureza e descrição da pesquisa	62
2.1.1	Contextos da pesquisa	63
2.1.2	Sujeitos da pesquisa	64
2.1.3	A coleta dos dados: instrumentos e procedimentos	64
2.1.4	O livro didático <i>Terra Brasil</i> : curso de língua e cultura	65
2.2	Perguntas e categorias de análise: aspectos observados à luz dos contextos de imersão e de não-imersão	66
2.2.1	Perguntas e categorias de análise em contexto de imersão	66
2.2.2	Perguntas e categorias de análise em contexto de não-imersão	67

CAPÍTULO 3 – Aspectos interculturais no Brasil e no Peru: análises, comparações e discussões	70
Análise dos dados em contexto de imersão	70
Análise dos dados em contexto de não-imersão	87
3.1 Perguntas do procedimento de coleta: análises	113
3.2 Percepções interculturais dos aprendizes e do professor no Brasil e no Peru: discussões	115
3.3 A língua-cultura portuguesa e a relevância dos contextos de imersão e de não-imersão para a pesquisa	120
Considerações finais	121
Referências bibliográficas	125
ANEXOS	132

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

INTRODUÇÃO

Três grandes eventos esportivos servirão de vitrine para o Brasil nos próximos anos: a Copa das Confederações, em 2013, a Copa do Mundo, em 2014, e os Jogos Olímpicos, em 2016. O Brasil vive uma década de projeção econômica, política, social e cultural notável em sua história recente. Dentre os inúmeros cartões de visita expostos nessa vitrine mundial, há um que tem o poder de veicular a identidade dos brasileiros, traduzindo o que são, o que pensam, como agem no mundo e como interpretam o igual e o diferente para então se adaptarem ao diálogo entre culturas: a língua portuguesa. Hoje, uma enorme gama de estrangeiros vem para o Brasil para viver, trabalhar, estudar, passear ou simplesmente conhecer um dos integrantes do BRICS, grupo econômico emergente formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Mesmo que só de passagem pelo Brasil, o visitante estrangeiro estabelece um contato com a língua portuguesa. Aqueles estrangeiros que vivem, trabalham ou estudam aqui precisam fortalecer esse contato comunicando-se no idioma falado no Brasil. Com isso, em razão da atual atratividade do Brasil, muitos são os estrangeiros que, em contexto de não-imersão (em seus países de origem), estão aprendendo a língua portuguesa, principalmente os que integram a América Latina e fazem fronteira com o Brasil, a fim de se prepararem mais para viver aqui. Os principais objetivos de aprender tal língua nos países latino-americanos estão relacionados às possibilidades de crescimento acadêmico e profissional. O Brasil tem, cada vez mais, recebido estudantes estrangeiros, que se matriculam da graduação à pós-graduação, e também trabalhadores para atuarem em diversos ramos da economia: das grandes e médias indústrias aos setores de prestação de serviços. O crescimento e a demanda pelo ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros, dentro ou fora do país, têm aumentado substantivamente o número de candidatos ao exame que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), os quais fazem as provas em postos aplicadores espalhados por todo o mundo. Portanto, em razão do exposto, buscou-se realizar a presente pesquisa, com o objetivo de refletir sobre o processo de ensino-

aprendizagem do Português no Brasil, em contexto de imersão e, no Peru¹, em contexto de não-imersão.

O ato de ensinar e aprender a variante brasileira da língua portuguesa em contextos de imersão e não-imersão é um privilégio. Primeiro, porque o que está envolvido nesse processo é muito mais do que o ensino da língua propriamente dita, já que, quando se ensina línguas, também se ensina toda uma maneira de ser, de agir, de estar e de ler o mundo. A língua que falamos reflete a nossa visão de mundo, as nossas crenças, as nossas ideologias, os nossos comportamentos, as nossas atitudes etc. A língua reflete a cultura e a cultura reflete a língua. Uma é inerente e indissociável a outra. Portanto, ensinar português para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão é transmitir, negociar, aprender e expor percepções sobre si mesmo e sobre o outro que, no calor das discussões em sala de aula, encontram-se, desconstroem-se² e se reconstroem por meio da interação que se estabelece entre professor e aprendizes. Segundo, porque nesses ricos contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o professor é tão aprendiz quanto os alunos, no sentido de se perceber e de perceber o outro por meio do contato e da integração de diferentes culturas. Por fim, o mosaico de percepções culturais e interculturais do processo se materializa em mudanças de pensamento, de atitudes, de visões de mundo, fazendo com que professores e alunos se tornem mais abertos e menos desarmados no que concerne ao outro, ao que é diferente de si. Assim, constrói-se a interculturalidade em uma sala de aula de Português língua estrangeira, criando-se um entre-lugar advindo da interação entre a cultura nativa e a cultura estrangeira. Não se perdem os seus valores culturais nativos, muito menos se absorvem os valores culturais estrangeiros, anulando os seus próprios. Constrói-se, idealmente, um lugar propício às adaptabilidades e reflexões, sem hierarquias de culturas dominadas e dominadoras, mas diálogos interculturais críticos.

Assim, este estudo busca descrever a construção desse terceiro lugar intercultural na comparação do ensino da variante brasileira da língua-cultura portuguesa em contextos de imersão, no Brasil, e de não-imersão, no Peru. Para isso, foram registradas as percepções de aprendizes e do professor referentes às suas culturas e às culturas dos

¹ A escolha do Peru deu-se pelo fato de a escola Casa do Brasil: Centro de Difusão Cultural, localizada na cidade de Arequipa, necessitar de professor de língua portuguesa para estrangeiros, o que fez com que a direção desse estabelecimento de ensino entrasse em contato com o Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e indicasse o nome deste pesquisador.

² O vocábulo desconstrução e todos os seus derivados serão utilizados em todo o texto desta pesquisa no sentido conotativo de ressignificação, reconstrução e reconfiguração e não no sentido denotativo de desaparecimento e destruição.

outros para, a partir daí, ser descrito um dos pilares da abordagem intercultural, que é a competência comunicativa intercultural e ser analisada a influência dos contextos de imersão e de não-imersão em todo esse processo que, supostamente, age no processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira.

No escopo de interesse do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, diversos estudos abordam a cultura e as questões interculturais no processo de ensino-aprendizagem da variante brasileira da língua portuguesa como segunda língua ou como língua estrangeira (MORAN, 1990; KRAMSCH, 1993 e 1998; FONTES, 1997, 2002 e 2003; FERREIRA, 1998, GIMENEZ, 2002; MENDES, 2003, 2004, 2008, 2010, 2011; OLIVEIRA & FURTOSO, 2009; ZANATTA, 2009; BUSNARDO, 2010; NIEDERAUER, 2010; SANTOS, Bell dos, 2010; SANTOS, Torres dos, 2010).

Percebe-se também um crescimento importante no número de estrangeiros que vêm ao Brasil para diversas atividades, sejam elas acadêmicas, pessoais ou profissionais, o que impulsiona o ensino de Português como língua estrangeira em razão desse crescente intercâmbio intercultural e também do interesse e/ou necessidade desses aprendizes de se inserirem no contexto cultural brasileiro. Por exemplo, matéria publicada no sítio g1.globo.com³ no dia 09 de setembro de 2011 e atualizada em 11 de setembro de 2011 mostra que, de acordo com dados estatísticos presentes no Ministério do Trabalho e Emprego, o número de autorizações de trabalho para estrangeiros no Brasil cresceu 146,7% entre 2006 e 2011. Em uma comparação com os dados do primeiro semestre de 2011, entre janeiro e junho de 2006, houve 10.891 autorizações. Já entre janeiro e junho de 2011, foram 26.545. Uma reportagem publicada no sítio do jornal *O Globo* em 10 de outubro de 2011 revela que, segundo os dados de uma pesquisa divulgada pelo Ministério do Turismo, o Brasil deve receber 5,4 milhões de visitantes estrangeiros, gerando uma divisa de US\$6,7 bilhões. Tais dados corroboram a abertura de espaço para a elaboração de manuais que contemplem a diversidade intercultural que compõe esse ambiente instrucional e heterogêneo, isto é, a sala de aula de estrangeiros.

Além das pesquisas abordando aspectos interculturais no ensino-aprendizagem de Português para estrangeiros, a motivação para a presente pesquisa surgiu, inicialmente, de uma atividade proposta por este pesquisador, em sala de aula, como tentativa de sanar a falta de tarefas que abordam aspectos culturais no então livro didático adotado *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. (LIMA, E. *et al*, 1991).

³ Acesso em: 24 out. 2011.

As aulas em que as atividades foram apresentadas compunham o curso de Português para Estrangeiros, nível intermediário, no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (CENEX/FALE), no primeiro semestre de 2007. Os alunos desenvolveram uma apresentação oral a partir da pergunta: *o que um turista deve ou não deve fazer quando visita o país onde você, estrangeiro, nasceu?*⁴. A partir dessa pergunta, os aprendizes estrangeiros, provenientes da Alemanha, Argentina, Eslováquia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra e Porto Rico, discutiram sobre diversos temas relacionados às suas crenças e culturas. Por estarem esses aprendizes em contexto de imersão, a partir desse momento de exposição de seus costumes, eles iniciaram um processo de reflexão sobre sua própria cultura e sobre a cultura brasileira. Por se encontrarem imersos em um contexto brasileiro, comunicando-se em língua portuguesa, torna-se natural a interação entre uma cultura e outra e a reflexão sobre a própria cultura. Segundo Trouche (2005), o ambiente instrucional de PLE transforma-se em lugar da construção de um conhecimento compartilhado e de aquisição de competência comunicativa, quando as culturas brasileiras e estrangeiras, com seus aspectos sociológicos, antropológicos, históricos e artísticos, são engendradas na aula por meio de uma abordagem comunicativa, com seus componentes gramaticais, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos. À ocasião, os alunos sentiram-se parte integrante desse processo, na medida em que refletiram sobre si mesmos e sobre o “diferente” na prática de uma nova língua representativa de outra cultura. Isso parece justificar a importância reivindicada à cultura no ensino de línguas estrangeiras, como um facilitador no desenvolvimento da competência comunicativa.

Desde então, ao longo da experiência que ia adquirindo no ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros, em contexto de imersão, sobretudo no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no período de 2008 a 2010, a sensibilidade cultural do professor foi acentuada e, mesmo inconscientemente, o professor voltou-se para as relações interculturais no que concerne às percepções dos aprendizes referentes às suas culturas e às culturas dos outros. Em razão de uma experiência como professor de PLE no Peru, pôde também observar as percepções dos aprendizes fora do Brasil, em contexto de não-imersão. A investigação feita, tanto no Brasil, quanto no exterior, inclui as percepções do professor em razão de ser

⁴ Esta pergunta foi retirada de uma apostila de tarefas de língua portuguesa para estrangeiros, criada por estagiários professores do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, coordenada pela professora Dr^a Regina Péret Dell’Isola.

participante da pesquisa nos dois contextos de ensino. A fim de observar as percepções dos alunos, que compõem parte dos dados da pesquisa, perguntas desenvolvidas por esse professor-pesquisador e outras duas perguntas da tarefa “Bate-papo”, do livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura* (ALMEIDA & DELL’ISOLA: 2008, p. 52) foram exploradas. Este livro didático foi utilizado nesta pesquisa porque, em primeiro lugar, de acordo com Almeida & Dell’Isola⁵ (2008), *TB* é um roteiro para conduzir as aulas de língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira nos dois contextos, isso é, quando a língua-alvo é aprendida em contexto de não-imersão, ou na perspectiva de segunda língua, quando o aprendiz está inserido no contexto da língua ensinada. Almeida & Dell’Isola (2008) ainda afirmam que *TB* destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da língua portuguesa. Em segundo lugar, porque, em consideração à cultura e aos aspectos interculturais, *TB* possui, dentre outras, três seções relevantes para a presente pesquisa: *Desafio: tarefa comunicativa*, *Almanaque Brasil* e *Bate-papo*. A primeira seção tem como objetivo levar o aprendiz a usar a língua portuguesa de forma semelhante à que os falantes nativos a utilizariam, integrando as quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever na língua-alvo. Portanto, trata-se de uma ação com um propósito direcionado a um ou mais interlocutores. A partir de diferentes gêneros textuais, as tarefas dessa seção sugerem um contexto de comunicação que conduz o estudante à percepção e ao ajuste do registro linguístico de acordo com as diferentes situações em que se encontra. As atividades desse tópico estão de acordo com os fundamentos do Celpe-Bras (Exame para conferir o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Assim, *TB* não se limita a oferecer enunciados isolados para que o aprendiz focalize a estrutura da língua; oferece, além disso, a oportunidade de o estudante executar diferentes tarefas comunicativas nas quais poderá utilizar as formas aprendidas. Já na segunda seção, *Almanaque Brasil*, podem ser observados costumes e traços característicos e populares do povo brasileiro. Esse tópico compreende aspectos culturais brasileiros, em pequenos textos sobre família, comportamento, esporte, lazer, território nacional e outros temas que traçam o perfil da sociedade brasileira. O aprendiz é convidado a pesquisar um pouco mais sobre o país, sua história, hábitos e cultura. A

⁵ As professoras dras. Maria José Aparecida de ALMEIDA (Université de Montreal) e Regina Lúcia Péret DELL’ISOLA (UFMG) são as autoras do livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura*, doravante (*TB*), lançado em 2008 e destinado a falantes da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros.

terceira seção, *Bate-papo*, propõe temas para conversas que têm como meta o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e expressão oral.

Segundo as autoras, é o convite para uma conversa em sala de aula, e para a exposição de ideias e opiniões. A utilização de *TB* nesta investigação deve-se ainda ao fato de ser uma publicação recente no mercado editorial de PLE, o que faz com que poucas pesquisas o tenham citado (TOSATTI, 2009; DELL'ISOLA, 2009) e, por fim, porque as autoras de *TB* têm experiência no ensino-aprendizagem de PLE em contextos de imersão e não-imersão. Todos esses fatores contribuem para o uso de *TB* nesta pesquisa, ampliando a discussão dos aspectos interculturais no ensino-aprendizagem de PLE.

Os pontos de partida desta investigação, que é a inquietação de se ensinar a variante brasileira da língua portuguesa por meio de uma perspectiva intercultural, advêm de duas perguntas: i) Quais as percepções interculturais dos aprendizes-informantes e do professor referentes às suas culturas e às culturas dos outros em contexto de imersão e não-imersão? ii) Qual a relevância dos contextos de imersão e não-imersão na construção da competência intercultural dos aprendizes e do professor no ensino de português para estrangeiros?

Esta pesquisa tem como objetivo geral apontar e discutir os aspectos interculturais construídos por intermédio da competência intercultural de aprendizes e do professor no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros em contextos de não-imersão e imersão. Tais aspectos interculturais são advindos das percepções que aprendizes e professor apresentam sobre as suas próprias culturas, como também sobre as culturas dos outros. Após as análises e discussões dos possíveis aspectos interculturais identificados, destacam-se a relevância dos contextos de não-imersão e imersão na construção da competência intercultural dos alunos e do professor no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros. Três são os objetivos específicos: i) apontar as percepções interculturais dos aprendizes-informantes e do professor referentes às suas culturas e às culturas dos outros em contexto de imersão e não-imersão; ii) destacar a relevância dos contextos de imersão e não-imersão na construção da competência intercultural dos aprendizes e do professor no ensino de português para estrangeiros e iii) analisar algumas características concernentes à aceitação dos professores aos estranhamentos culturais surgidos em sala de aula, deixando de considerá-los como empecilhos ao ensino de português para estrangeiros.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. O capítulo 1, intitulado *Revisão da Literatura e Fundamentação Teórica*, divide-se em duas seções. Na primeira seção, apontam-se as investigações e estudos já realizados no campo do ensino-aprendizagem para o ensino de línguas estrangeiras no que concerne ao contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e cultura para estrangeiros, relevantes para a presente pesquisa. A segunda seção está dividida em cinco subseções. Na primeira subseção, apresenta-se uma discussão teórica e histórica sobre as relações entre língua e cultura. Apontam-se também as discussões teóricas sobre o papel da língua-cultura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na segunda subseção, são apresentados alguns aspectos teóricos que embasam o ensino de língua-cultura em variados contextos, além de ser dado destaque à construção de um olhar crítico e dialógico nos contextos de imersão e não-imersão, em torno dos quais esta pesquisa está inserida. Na terceira, apresentam-se os aspectos teóricos que deram suporte direto às análises dos dados desta pesquisa em contexto de imersão e não-imersão. Na quarta, discutem-se a abordagem comunicativa intercultural e sua competência comunicativa intercultural, refletindo e consolidando os aspectos descritos anteriormente. Por fim, na quinta e última subseção do capítulo 1, destacam-se o uso do livro didático de língua estrangeira no contexto do ensino da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros e das culturas envolvidas nos contextos de imersão e não-imersão.

O capítulo 2, intitulado *Metodologia*, está segmentado em duas grandes seções. Na primeira seção, descrevem-se a natureza da pesquisa e os seus contextos de atuação. Em seguida, são apresentados os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como a descrição do livro didático de língua estrangeira utilizado na pesquisa. Por conseguinte, na segunda seção, as categorias de análise utilizadas, levando-se em conta os respectivos contextos de imersão, no Brasil, e de não-imersão, no Peru, são expostas.

No capítulo 3, são apresentados, primeiramente, os dados, que são as percepções (inter) culturais advindas dos aprendizes e do professor em contexto de imersão, no Brasil, e de não-imersão, no Peru, bem como suas respectivas análises. Em seguida, são expostas as discussões, análises e comparações extraídas das perguntas restritas ao

procedimento de coleta desta investigação⁶, para que sejam respondidas as duas perguntas desta pesquisa, que são retomadas mais adiante. Em um segundo momento, são apresentados os quadros das percepções interculturais advindas do contexto de imersão e de não-imersão com suas respectivas análises. Nesta seção, a primeira pergunta desta pesquisa, “Quais as percepções interculturais dos aprendizes-informantes e do professor referentes às suas culturas e às culturas dos outros em contexto de imersão e não-imersão?”, é respondida. Por fim, o papel da variante brasileira da língua-cultura portuguesa e a relevância dos contextos de imersão e de não-imersão no ensino de português língua estrangeira são destacados, respondendo assim a segunda pergunta desta pesquisa: “Qual a relevância dos contextos de imersão e não-imersão na construção da competência intercultural dos aprendizes e do professor no ensino de português para estrangeiros?”

Nas considerações finais, por intermédio das análises e discussões advindas dos dados desta investigação, são considerados os resultados sobre o que concerne às percepções dos aspectos culturais e interculturais apreendidos pelos aprendizes e professor, como também o que muda para o professor na preparação de suas aulas, permitindo apontar formas de se evitar que uma língua estrangeira reforce estereótipos dificultadores do entendimento entre culturas. Por fim, além da bibliografia consultada para a realização deste estudo, as partes finais do trabalho apresentam anexos das atividades e tarefas do livro didático utilizado *Terra Brasil*, como também dos termos de livre consentimento preenchidos pelos alunos nos contextos de imersão e não-imersão, dos documentos necessários à realização desta pesquisa no Peru e dos critérios adotados para as transcrições dos dados.

⁶ Estas perguntas restritas ao procedimento de coleta são apresentadas nas análises, discussões e comparações.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este primeiro capítulo está dividido em duas grandes seções. Na primeira seção, apontam-se as investigações e estudos já realizados no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no que concerne ao contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e cultura para estrangeiros e que são relevantes para a presente pesquisa. A segunda grande seção está dividida em cinco subseções. Na primeira subseção, apresenta-se uma discussão teórica e histórica sobre as concepções de língua e cultura. Apontam-se também as discussões teóricas sobre o papel da língua-cultura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na segunda subseção, são apresentados alguns conceitos de cultura que embasam o ensino de língua-cultura em variados contextos, além de ser dado destaque a uma visão de cultura que permita a construção de um olhar crítico e dialógico nos contextos de imersão e não-imersão, em torno dos quais esta pesquisa está inserida. Na terceira subseção, apresentam-se os aspectos teóricos que deram suporte direto às análises dos dados desta pesquisa em contexto de imersão e não-imersão. Na quarta subseção, discutem-se a abordagem comunicativa intercultural e sua competência comunicativa intercultural, refletindo e consolidando os aspectos descritos anteriormente. Por fim, na quinta e última subseção deste capítulo, destaca-se o uso do livro didático de língua estrangeira no contexto do ensino da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros e das culturas envolvidas nos contextos de imersão e não-imersão.

1.1 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta primeira seção, apontam-se as investigações já realizadas no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira que são relevantes para a presente pesquisa. Diversos são os estudos que dão destaque aos aspectos culturais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre os quais encontram-se MORAN (1990), KRAMSCH (1993, 1998), STERNFELD (1997), FERREIRA (1998) FONTES (2002), GIMENEZ (2002), MENDES (2003, 2004, 2008, 2010, 2011), OLIVEIRA &

FURTOSO (2009), ZANATTA (2009), BUSNARDO (2010), NIEDERAUER (2010), SANTOS, Bell dos (2010) e SANTOS, Torres dos (2010).

Sobre o ensino de línguas estrangeiras e cultura, Fontes (2002, p. 178) postula que língua e cultura são indissociáveis e que “a linguagem é um dos principais componentes da cultura.”, pois “... a cultura é o que ‘dá vida’ à linguagem e sem ela a aprendizagem de uma língua tende a se tornar uma atividade cansativa e sem atrativos.” Portanto, “é comum observar, entre os alunos, que quanto maior é sua compreensão cultural, maior é seu interesse pela língua e pela cultura do país.” Tudo isso contribui para a efetiva e significativa comunicação do aluno estrangeiro com o falante nativo. Em artigo intitulado, “Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE)”, Mendes (2003) postula que as discussões que têm sido travadas no que concerne à apresentação de conteúdos referentes à cultura objetivam empreender uma mudança de foco significativa dos conteúdos informativos e exóticos para um sistema de valores que dê conta das “diferenças” culturais entre os povos de diferentes línguas (MENDES, 2003, p. 192).

Já pensando na relação dos aspectos culturais intrínsecos a determinadas atividades e tarefas do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Moran (1990 *apud* FONTES, 2002), em estudo intitulado “*A Framework for teaching culture*”, diagnosticou o que chamou de categorias de cultura. Tais categorias, presentes em diversos tipos de atividades e tarefas, assim foram denominadas: “Cultura, como saber sobre”, “Cultura, como saber como”, “Cultura, como saber por quê” e “Cultura, como conhecer a si mesmo”.

A categoria “Cultura, como saber sobre” inclui todos os aspectos culturais que constituem informações – atos, dados, fatos, conhecimentos, sendo que, para a autora, os alunos precisam possuir informações sobre cultura. De acordo com a natureza do conteúdo didático, informações podem ser solicitadas como, qual é a capital do Brasil e temas relacionados ao futebol, como o esporte favorito dos brasileiros. O objetivo da aprendizagem é demonstrar o domínio das informações. As atividades referem-se às leituras de textos com enfoque cultural, filmes e dvds, gravações e relatos pessoais. É desta forma que a cultura é tradicionalmente ensinada. Os alunos recebem as informações e mostram seu conhecimento, ou não, sobre elas. O papel do professor é fornecer informações.

A categoria “Cultura, como saber como” inclui os aspectos culturais que constituem habilidades – ações, participações e comportamentos. Tal categoria também inclui a

participação direta ou simulada na vida diária das pessoas da cultura-alvo, de acordo com seus costumes e tradições, usando seus instrumentos e sua tecnologia, estabelecendo relações eficazes com elas. Os alunos precisam ser capazes de se adaptar/integrar à cultura – dizer e fazer coisas à maneira das pessoas da cultura; significa mudar seus comportamentos. De acordo com a natureza do conteúdo, algumas habilidades são esperadas como comprar um ingresso para um jogo de futebol ou comportar-se como um brasileiro durante um jogo de futebol. O objetivo da aprendizagem é demonstrar uma habilidade, uma especialidade, confiança e naturalidade. Nesse caso, diálogos, dramatizações e simulações são aplicados. É aqui que ocorre a competência comunicativa envolvendo língua e cultura. Os alunos sabem o que dizer e como dizer de uma maneira culturalmente apropriada. O papel do professor é o de treinador ou modelo.

A categoria “Cultura, como saber por quê” trata da aquisição de uma compreensão dos valores básicos, das atitudes e suposições da cultura, das razões que fundamentam e permeiam todos os aspectos da cultura. Esse processo de indagação dos alunos sobre observações, informações e experiências com a cultura é uma dimensão crítica da aprendizagem de uma nova cultura. Os alunos precisam entender a cultura por ela mesma. Os valores básicos de uma cultura são importantes pontos de comparação com os valores da cultura dos alunos. Há necessidade de desenvolver habilidades para investigar, articular e analisar. Valores e suposições como por que os brasileiros gostam tanto de futebol e se está sendo feita uma observação ou uma interpretação destes valores são observados. Os objetivos da aprendizagem apresentados são demonstrar habilidades para inferir, generalizar, fazer hipóteses e ser objetivo. Demonstrar curiosidade, tolerância e sensibilidade também contemplam esses objetivos, como também interpretar e tirar conclusões com base nas atividades anteriores, fazer comparações com sua própria cultura e escrever com reflexão são atividades dessa categoria de cultura. Aqui, os alunos usam vigorosamente seus poderes de indução, análise e intuição para tirar conclusões sobre as informações ou experiências culturais. O papel do professor é o de questionar e fornecer informações.

Finalmente, a categoria “Cultura, como conhecer a si mesmo” trata do aluno individualmente – seus valores, suas opiniões, seus sentimentos, seus questionamentos, suas reações, seus pensamentos e suas ideias, seus próprios valores culturais. Trata do autoconhecimento. Os alunos precisam entender a si mesmos e a sua própria cultura como um meio para compreender, adaptar-se ou integrar-se à nova cultura. São eles que

decidem até que ponto aceitam, exploram ou tornam-se parte da cultura. No que concerne ao autoconhecimento, os aprendizes refletem, por exemplo, sobre a importância que os esportes têm na vida deles e sobre como eles se sentem ao agir como um brasileiro durante um jogo de futebol. Por meio de comportamentos e afirmações, os alunos demonstram compreensão de sentimentos, seus valores, suas opiniões e atitudes. Como atividades, os alunos examinam e falam sobre si mesmos, escrevem com reflexão e retornam às atividades anteriores. Os próprios alunos são tema da discussão em um processo de autodescobrimento orientado, à medida que estudam seus próprios valores e suas reações àqueles da cultura-alvo. Eles decidem se querem mudar ou não. O papel do professor é orientar.

Nessa mesma linha de investigação, envolvendo o relacionamento de aspectos culturais com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, encontra-se a discussão das abordagens de ensino de cultura feita por GIMENEZ (2002). Em artigo intitulado, “Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira”, Gimenez (2002) discorre sobre três diferentes abordagens de ensino de cultura: a abordagem tradicional, a da cultura como prática social e a intercultural.

Na abordagem tradicional, a cultura é representada como produtos culturais. Então, toda e qualquer forma de arte, como as artes plásticas, a música, a literatura, o cinema etc. são considerados cultura. Nessa abordagem, a língua não está vinculada à cultura e a aprendizagem e o ensino da cultura dão-se pela aprendizagem dos fatos. Por exemplo, como tarefa, um professor pede aos alunos para irem à biblioteca para pesquisarem sobre o que os brasileiros de classe média e/ou baixa, pouca escolaridade e que habitam a região sudeste do país geralmente assistem à noite na televisão. De acordo com Gimenez (2002), essa é uma visão monolítica da cultura, já que a cultura de um povo não pode ser definida de uma única forma, principalmente se essa forma for estereotipada.

Na abordagem da cultura como prática social, a cultura é interpretada como um modo de agir coletivo por intermédio da linguagem. Assim, língua e ensino estão ligados à cultura no que concerne às formas de pensar e agir do outro. Por exemplo, ao se aproximarem as festas juninas, decoradas com bandeirolas, balões de São João e fogueiras e os professores encorajarem os alunos a vestirem os trajes típicos para dançarem uma quadrilha. Para Gimenez (2002), essa perspectiva avança no sentido de

gerar compreensão da relatividade dos sentidos imbricados nas práticas culturais. Nessa perspectiva,

Culturas são vistas como favorecendo modos diretos ou indiretos de falar, de organizar textos de modos específicos. Esta visão deixa o aluno com seu próprio paradigma cultural, observando e interpretando palavras e ações de um interlocutor a partir de um outro paradigma cultural. A competência cultural é entendida como o conhecimento sobre o que um determinado grupo cultural e entendimento dos valores culturais sobre determinadas formas de agir ou sobre certas crenças. Ao invés de só olhar o outro, o aprendiz se olha também, mas permanece com a idéia de que para comunicar-se adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro. (GIMENEZ, 2002)⁷

Na abordagem intercultural, de acordo com Crozet, Liddicoat e Lo Bianco (1999), um falante de PLE interculturalmente competente apresenta competência linguística e conscientização sociolinguística sensibilizadas à língua e ao contexto onde ela é falada, à interação pelas fronteiras culturais, à previsão de mal-entendidos que podem ocorrer devido às diferenças de valores, significados e crenças, a fim de lidar com as exigências cognitivas e afetivas advindas do contato com o outro. Assim, “os objetivos do ensino intercultural envolvem a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre elas e a exploração do seu significado.” (ZANATTA, 2009). Isso indica um envolvimento no que concerne às abordagens tradicional e de cultura como prática social para além da simples comparação, fazendo com que o aprendiz constate e entenda as diferenças culturais, levando-o a refletir sobre sua própria visão de mundo. Neste sentido,

A diferença entre ser um escravo de suas próprias fronteiras culturais ou ser livre delas não está na negação das próprias fronteiras (por ex. através da adoção de outra cultura ou da imitação de códigos culturais estrangeiros), mas na consciência de onde estão essas fronteiras (CROZET, LIDDICOAT & LO BIANCO, 1999, p. 13 *apud* GIMENEZ, 2002).

A seguir, o quadro explicativo sobre as abordagens de ensino de cultura com suas respectivas visões de cultura, língua e ensino (GIMENEZ, 2002) é apresentado:

⁷ <http://www.uel.br/cch/nap/artigo07.htm> Acesso em: 15 ago. 2010.

Quadro 1 - Abordagens de ensino de cultura (GIMENEZ, 2002, p. 107)

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a língua-cultura própria e língua-cultura-alvo.

Em artigo intitulado “Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para falantes de outras línguas”, Zanatta (2009) destaca que o papel da cultura no ensino de PLE deve estar atrelado ao entendimento de que língua e cultura são indissociáveis. Para Ferreira (1998) *apud* ZANATTA (2009), o ensino de uma língua estrangeira é um importante fator de interculturalidade, já que a língua, ao mesmo tempo em que produz e veicula a cultura, é o instrumento através do qual se realizam apropriação e trocas culturais. A língua permite ao ser humano não apenas satisfazer a sua necessidade de comunicação, mas também realizar a sua comunhão com o outro, criando um clima favorável à coexistência, ao intercâmbio, ao diálogo e à solidariedade. No quadro abaixo, Zanatta (2009) ilustra o paralelo estabelecido entre as classificações das abordagens de ensino de cultura de Gimenez (2002) e das categorias de cultura de Moran (*apud* FONTES, 2002).

Quadro 2 – Abordagens de ensino de cultura associadas às categorias de cultura (ZANATTA, 2009, p. 165.)

	Abordagem Tradicional	Cultura como prática social	Intercultural
MORAN (1990)	1) Cultura, como saber sobre: inclui todos os aspectos culturais que se constituem em informações – atos, dados, fatos, conhecimentos.	2) Cultura, como saber como: inclui os aspectos culturais que se constituem em habilidades – ações, participações, comportamentos.	3) Cultura, como saber por quê: compreensão dos valores básicos, das atitudes e suposições da cultura; as razões que fundamentam e permeiam todos os aspectos da cultura, baseados em uma dimensão crítica de sua aprendizagem. 4) Cultura, como conhecer a si mesmo: autoconhecimento e compreensão de seus próprios valores culturais.

A cultura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras também foi tema pesquisado e discutido por Sternfeld (1997), Fontes (2002) e Oliveira & Furtoso (2009). Aqui, a discussão envolve cultura e ensino de línguas estrangeiras.

Em artigo intitulado “Um lugar para a cultura” (Fontes, 2002), há a descrição da pesquisa de Sternfeld (1997), evidenciando “um acentuado interesse por temas da cultura brasileira e por temas interculturais.” (FONTES, 2002, p. 177). Em seu trabalho, Fontes (2002) ressalta a importância de que nos materiais didáticos para o ensino de PLE seja discutida a cultura brasileira, sejam valorizadas as culturas estrangeiras e sejam trabalhadas as questões interculturais. Ainda de acordo com Fontes (2002), a proposta de transformar a cultura em conteúdo demandaria uma reorganização das atividades gramaticais. Nesses materiais, idealmente, a cultura seria um aspecto central, e neles o conceito de cultura incluiria comportamentos, atitudes, regras implícitas e suas interpretações e percepções pelos indivíduos. Haveria também espaço para a negociação, permitindo que os alunos colaborassem no estabelecimento de seus próprios objetivos para compreensão e aproximação cultural. Segundo Fontes (2002), o multiculturalismo é favorecido por uma abordagem que inclua a cultura brasileira, a

cultura nativa de cada aluno e as culturas de seus colegas de aula. Finalmente, destacam-se os aspectos emocionais e sociais da cultura, juntamente com o reconhecimento das diferenças culturais.

Oliveira & Furtoso (2009), em artigo intitulado “Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas”, destacam os aspectos culturais como um dos critérios a serem avaliados. A visão que Oliveira & Furtoso (2009) apresenta sobre cultura e ensino de PLE está em conformidade com o quadro proposto por Zanatta (2009, p.165) sobre a união das abordagens de ensino de cultura (GIMENEZ, 2002, p.107) com as categorias de ensino de cultura (MORAN, 1990 *apud* FONTES, 2002).

Diante de todo o exposto, nota-se que há poucas pesquisas no ensino-aprendizagem de PLE concernentes à verificação de aspectos interculturais provenientes das competências comunicativas interculturais de alunos e professores, em contextos de imersão e não-imersão. Assim, esta investigação mostra-se necessária no sentido de focalizar os resultados advindos da interação sociocultural entre professores e alunos em um ambiente de aprendizagem contextualizada, onde o contexto é fator determinante.

A seguir, as teorias que fundamentam esta pesquisa são apresentadas.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta segunda seção divide-se em cinco subseções. Na primeira subseção, são apresentadas as relações entre língua e cultura, e a evolução histórica da concepção de cultura que, juntamente com a concepção de língua, permitiram a ilusão da dissociabilidade. Além disso, discute-se o papel da língua-cultura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A segunda subseção reflete a construção de um olhar crítico e dialógico nos contextos de imersão e não-imersão, em situações endolíngues e exolíngues respectivamente, relativos à aprendizagem de língua, em torno dos quais esta pesquisa está inserida. Soma-se a isso, a importância que tal olhar pode significar para a formação de falantes interculturais em sala de aula. Por fim, faz-se uma breve explanação sobre a busca pelo terceiro lugar intercultural e também é exposto o que se entende por formato contextual.

Na terceira subseção, apresentam-se os fundamentos teóricos utilizados nas análises dos dados desta pesquisa em contexto de imersão e não-imersão. Assim, buscamos descrever as comunidades imaginadas e suas percepções de sua própria cultura e da cultura do outro, a educação intercultural e a busca pelo terceiro lugar intercultural, os estereótipos e as generalizações culturais, a adaptação ou aculturação ou a aquisição de segunda cultura, o choque cultural, o etnocentrismo, o etnorrelativismo, os estranhamentos culturais e a autenticidade cultural. Na quarta subseção, apresentam-se a abordagem comunicativa intercultural e sua competência comunicativa intercultural, refletindo, traduzindo e consolidando os aspectos citados anteriormente. Por fim, na quinta e última subseção do capítulo 1, o foco encontra-se no uso do livro didático no contexto do ensino da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros e das culturas envolvidas nos contextos de imersão e não-imersão, dando destaque à conceituação e às problematizações do livro didático, ao seu papel como objeto cultural, às suas vantagens e desvantagens no ensino de línguas e ao lugar da cultura no livro didático utilizado nesta investigação.

1.2.1 AS RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA E CULTURA E SEUS PAPÉIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Considerando as relações entre língua e cultura, Kramsch (1998) se debruça sobre três aspectos: a língua expressando a realidade cultural, ou seja, as palavras que os indivíduos produzem, referindo-se à experiência comum; a língua englobando a realidade cultural, que se relaciona à criação da experiência pela língua e a língua simbolizando a realidade cultural, referente à língua vista como um sistema de signos que apresenta por si só um valor cultural. A partir desses aspectos, Kramsch (1998) conceitua *natureza*, *cultura* e *língua*. Para ela, tudo o que é natural se refere ao que nasce e cresce organicamente. Vindo do Latim, *nascere* é efêmero e passível de esquecimento. Já a cultura se identifica àquilo que nasce e cresce pelo cultivo, do Latim *colere*, o que evoca um debate entre aquilo que é natural e aquilo que é humanamente criado, isto é, não dependente de um tempo biológico. A autora considera que a cultura revela as potencialidades essenciais da natureza, apesar de também limitar a exuberância da mesma. Ela também impõe uma estrutura, uma organização à natureza. “A palavra e a tecnologia da palavra imortalizaram a natureza. Por outro lado, esta mesma palavra é imposta por comunidades discursivas aos seus integrantes”

(KRAMSCH, 1998, p. 05). Ela ainda afirma que as problemáticas que a língua e a cultura impõem à natureza correspondem às várias formas de socialização e aculturação, que são rituais invisíveis impostos pela cultura aos usuários da língua. Consequentemente, essa é a maneira da cultura de trazer ordem e previsibilidade na linguagem das pessoas.

De acordo com Barata (2006), Kramsch, ao citar o antropólogo Geertz, define cultura como sendo

estruturas de significados estabelecidas pelo social, além de entendê-la como compreensão dos sinais ou signos por meio dos quais os falantes de uma determinada língua dão sentido ao mundo em seu redor. A cultura não trata de fatos e comportamentos isolados estabelecidos por algum princípio absoluto. Não se trata de um poder, mas de um conjunto de concepções e expectativas inseridas em um determinado contexto, que se tornam comuns e normais em um grupo social. (KRAMSCH, 1988, 64 *apud* BARATA, 2006, p. 89-90)

Kramsch (1988) ainda sustenta a “divisão” da cultura em cultura “c” transcrita com “c” minúsculo, representando os eventos do dia a dia de uma determinada comunidade, o que corresponde ao saber cotidiano e à experiência comum de Trouche (2005) e que Ballalai (1982) define como cultura espontânea, e cultura “C”, transcrita com “C” maiúsculo, refletindo o que é vinculado ao artístico, intelectual e político, ou seja, o saber intelectual e a experiência refletida segundo TROUCHE (2005). Essa *divisão da cultura* também é exposta por Marilena Chauí (2006), sendo a cultura “c” a cultura dominada, oprimida e popular e a cultura “C” a cultura dominante, de elite e formal, separação essa advinda da sociedade de classes, originária do modo de produção capitalista (CHAUÍ, 2006).

Conduzindo esta descrição para um viés etimológico, Alfredo Bosi (1992) discorre sobre a origem da palavra cultura, para quem sua origem está no verbo latino *colo*, que significa *eu trabalho, eu cultivo o campo*. O interessante é que essa acepção pertence ao mundo agrário, uma vez que o Império Romano ainda não tinha se urbanizado e, principalmente, helenizado-se. Daí a palavra *agricultura, a cultura do campo*. Após a helenização, isto é, da apropriação da cultura helenística grega pelos romanos, a palavra cultura passou a fazer referência ao mundo do conhecimento. Isto porque os romanos não tinham uma palavra para designar a intelectualidade e o desenvolvimento humano. Entretanto, os gregos tinham a palavra *paideia*, o conjunto de conhecimentos que se

devia transmitir às crianças – criança – *paidós*, daí Pedagogia, que busca incitar na criança o conhecimento. Portanto, a palavra cultura estaria também vinculada ao campo do conhecimento, uma vez que o nacionalismo dos romanos não permitiu a tradução ou o empréstimo da palavra grega *paidei*.

Ademais, o verbo latino *colo* possui o particípio passado *cultus*, cujo significado é aquilo que foi cultivado, aquilo que foi trabalhado sobre a terra. Ao mesmo tempo, *cultus* pode ser um substantivo, abrangendo então um significado espiritual e religioso, ou seja, o que se trabalha sob a terra; culto; enterro dos mortos, ritual feito em honra dos antepassados. Essa forma do verbo *colo* aponta a cultura para uma ideia de passado e memória, o que indica uma hereditariedade do conhecimento. Para Bosi (1992), o conhecimento não começa do zero; estamos sempre nos referindo às gerações passadas a fim de acumular mais conhecimento e enriquecer a memória.

Por outro lado, a palavra cultura também está intrinsecamente atrelada ao futuro, pois do mesmo verbo latino *colo* deriva o particípio *culturus*, cuja marcação de futuro se encontra no sufixo *-urus*, isto é, o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar, projetando a ideia de um porvir ou daquilo que ainda vai acontecer. Assim, tem-se a ideia fluida e contemporânea do vir a socializar e democratizar a cultura em detrimento das ideias arcaicas e remotas do congelamento e da rigidez culturais. Portanto, para Bosi (1992),

Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado no processo. (BOSI, 1992, p. 16)

Esta ideia de cultura está afinada à perspectiva de futuro corroborada pelo particípio *culturus*. Assim, por intermédio da educação, determina-se o que se vai trabalhar e o que se quer cultivar, para assim, socializar e democratizar a cultura. Para a presente pesquisa, este conceito representa, parcialmente, a ideia de cultura adotada, pois ela envolve outros aspectos, além daqueles citados por Bosi (1992), que serão discutidos a seguir.

Retomando a ideia de *natureza*, Bosi (1992) ressalta que, no campo das teorias da evolução social, a palavra cultura se aproxima mais da sua ideia de futuro *culturus* do que de passado *cultus*. Isso devido ao fato da cultura exprimir a potencialidade e a imortalidade da natureza naquilo que ela pode vir a ser transformada.

Por fim, Bosi (1992) destaca a ideia de cultura vinculada ao progresso, apontando para uma compreensão política, engajando-a nas dimensões social, democrática, histórica e, principalmente, em uma cidadania cultural.

De acordo com Chauí (2006), a diferença entre natureza e cultura é originária do século XVIII, i.e, esta ideia de separação entre natureza e cultura, sendo esta consequência de uma ação humana e aquela algo cru, não transformado pelo homem. Para a autora,

A natureza é o reino da necessidade causal, do determinismo. A humanidade ou cultura é o reino da finalidade livre, das escolhas voluntárias e racionais, dos valores, da distinção entre bem e mal, verdadeiro e falso, justo e injusto, sagrado e profano, belo e feio. Se a natureza é o reino da necessidade, a cultura é o reino da vontade, da finalidade e da liberdade tais como se exprimem na ética, na política, nas artes, nas ciências e na filosofia.” (CHAUÍ, 2006, p. 107)

Já a diferença entre natureza e ação humana é bastante antiga. Entretanto, Chauí (2006) problematiza essa diferença entre natureza e cultura por meio de três aspectos advindos da contemporaneidade: o conceito científico hodierno de natureza; a natureza-mercadoria; e a natureza considerada patrimônio ambiental cultural nacional. Segundo Chauí (2006), natureza e cultura se complementam, devido ao fato de que, para as ciências contemporâneas atuais, a natureza não mais é aquele ambiente fixo e visível que nos cerca, mas um objeto que é construído cientificamente pelo homem. Portanto, o próprio conceito de natureza é produzido pelo homem. Outro aspecto que corrobora para a não distinção entre natureza e cultura, mas para sua complementaridade, é a ideia de natureza como mercadoria ou produto. A natureza, para as ciências contemporâneas atuais é uma construção intelectual, isto é, um produto científico humano. Ademais, para o marxismo, a natureza é vista como produto mercadológico. Desta forma, natureza e cultura dialogam pela ideia de patrimônio ambiental cultural nacional porque “a universalização do mercado capitalista é exatamente o que permite a ‘defesa’ do chamado patrimônio ambiental... o ‘patrimônio’ elege, segundo critérios econômicos, o que deve e pode ser retirado da atividade econômica” (CHAUÍ, 2006, p. 121). Tudo isso pelo fato de a natureza ter se transformado em objeto científico construído e mercadoria.

O conceito de cultura para Chauí (2006) foi reelaborado algumas vezes. A cultura era aquilo que transformava a natureza bruta e crua, humana ou não, em algo novo. Daí a separação entre pessoas cultas e educadas e incultas e mal educadas. Até mesmo a

noção do outro ou estranho como bárbaro e selvagem é destacada em detrimento do indivíduo “cultivado” pela cultura. Aqui, cultura e natureza não se opõem. Assim,

A cultura é uma *segunda natureza*, que a educação e os costumes acrescentam à primeira natureza, isto é, uma natureza *adquirida*, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza *inata* de cada um. (CHAUI, 2006, p. 107)

Chauí (2006) ainda aponta que, a partir do século XVIII, a cultura passa a significar os resultados advindos desse processo de educação pela cultura. Processos esses localizados em instituições específicas onde se presenciavam discussões científicas e filosóficas. Essa educação pela cultura também poderia advir do trabalho de cada dia, da religião, como também das próprias instituições do Estado. A partir do momento que a cultura se relaciona à vida política e social, ela passa a representar a civilização e todas as relações e costumes que a envolvem, sejam elas originárias da educação das pessoas, dos seus ofícios ou das suas relações sociais. Assim, para Chauí (2006),

Durante o século XVIII, a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, ofícios) que permite avaliar e hierarquizar as sociedades, segundo um critério de evolução. No conceito de cultura introduz-se a idéia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que ela traz a uma civilização. (CHAUI, 2006, p. 130)

A partir desse conceito de cultura relacionado à política e à ideologia, surge, no final do século XIX, a ciência que estuda o homem, a Antropologia. Mais tarde, com a Antropologia Social, procurou-se destacar quando o homem deixa de ser natural e passa a ser cultural.

Em 1955, Lévi-Strauss, utilizando-se dos mitos de Édipo e Prometeu dando fogo aos homens, explica a transformação do homem natural em homem cultural, diferenciando-se dos animais irracionais. Considerando o primeiro mito, o homem deixa de ser natural quando cria uma lei que não poderá ser transgredida sem haver punição. Por exemplo, se a lei da proibição do incesto for transgredida, há morte. Com relação ao mito de Prometeu, o homem natural torna-se cultural quando percebe que a transgressão de uma

lei pode prejudicar um indivíduo ou uma comunidade.⁸ Assim, “Cultura é, pois, a maneira pela qual os humanos se humanizam e, pelo trabalho, desnaturalizam a natureza por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUÍ, 2006, p. 1).

De acordo com artigo intitulado “Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para Falantes de Outras Línguas”, Zanatta (2009) aponta que um dos primeiros conceitos de cultura foi definido pelo teórico inglês Tylor, para quem “cultura é o conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, enfim, todo comportamento ou situação aprendida, herdada do núcleo familiar, dos antepassados, da sociedade” (SILVA, 1986). Zanatta (2009) ainda afirma que, a partir dessa definição, outros estudos sobre cultura começaram a surgir, dando a devida importância a tão amplo vocábulo.

A ideia de que a cultura diversifica e enriquece a humanidade, apesar de o homem ser essencialmente e biologicamente cultural, surgiu, portanto, a partir dos primeiros estudos de Tylor. Assim, a cultura, no seu sentido educacional e instrucional, inclui a polidez ao comportamento dos indivíduos por meio da aprendizagem vivenciada desde a infância até a fase adulta. Assim pensada, a cultura contempla a maneira de o homem pensar e agir sobre o mundo. Portanto, a cultura é vista como um processo acumulativo de sistemas e símbolos interdependentes que o homem agrega para si ao longo de seu processo evolutivo, dinâmico e mutante, que tem o poder de agir sobre o comportamento e hábito humanos. Esse processo, que assiste o homem na compreensão de si mesmo e na previsão de seus comportamentos, é reconhecido somente por meio do contexto cultural específico onde ele está inserido, o que amplia consideravelmente o entendimento sobre o conceito de cultura: cultura e ser humano são tão intrínsecos um ao outro que discutir cultura seria sinônimo de pensar a própria natureza humana.

A partir dessas reflexões, adota-se para o presente trabalho, o conceito de cultura como um fator constituinte e inerente à linguagem humana, ressaltando-se, assim, o aspecto indissociável entre língua e cultura.

O conceito de cultura adotado nesta pesquisa é condizente com o contemplado nos pressupostos teóricos do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras):

⁸ Como exemplo, a lei do cru e do cozido. Um ovo cozido não prejudica a alimentação da comunidade, em detrimento do não consumo do ovo cru pelo homem.

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria bibliografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuições de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita. (Ministério da Educação, 2006, p. 4)

Ao tocar na sensibilização para outros pontos de vista sobre o mundo, a fim de produzir sentidos, uma breve discussão sobre os termos multicultural e intercultural é necessária. Zanatta (2009) indica que o termo multicultural é definido de duas maneiras. A primeira está ligada ao coletivo, às sociedades multiculturais como a coexistência de pessoas de diferentes *backgrounds* e etnias. A segunda forma está voltada para o indivíduo, uma vez que os vários recursos linguísticos e estratégias sociais são utilizados por diferentes pessoas pertencentes a várias comunidades discursivas, a fim de afiliar-se e identificar-se com outras culturas distintas e outras formas de uso da língua. Portanto, "... a identidade cultural dos indivíduos multiculturais é composta por uma multiplicidade de papéis sociais ou posições que o sujeito ocupa seletivamente, dependendo do contexto interativo no qual se encontra inserido." (ZANATTA: 2009, p. 162). Por outro lado, o termo intercultural sobrepõe-se ao multicultural no que concerne ao fato de referir-se à comunicação e à interação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais e de sexo. Assim, o termo intercultural também está inserido nos limites da mesma língua nacional. Soma-se a isso o fato de a interculturalidade também se referir ao encontro de duas culturas ou de duas línguas por intermédio das fronteiras políticas de suas nações. Um conceito não exclui o outro, pelo contrário, eles reforçam a ideia de que as culturas não são monolíticas, ou seja, a prática intercultural evoca um saber coletivo maior, que, por sua vez, aciona os diversos indivíduos multiculturais que compõem uma sociedade mutante, dinâmica e plural.

Assim, a presente pesquisa considera a variante brasileira da língua portuguesa como a língua-cultura-alvo que produz, veicula, negocia e difunde os sentidos e significados na sala de aula de Português para estrangeiros em contexto de imersão, no Brasil, e de não-imersão, no Peru. Essa língua-cultura representa para o professor pesquisador e

para os aprendizes, neste estudo específico, o Brasil e suas culturas e identidades. O professor pesquisador tem o privilégio de utilizar sua língua-cultura como difusora das culturas e identidades brasileiras, fazendo com que os aprendizes e o próprio professor repensem, reconfigurem e reconstruam outras ideias e concepções do que é o Brasil, do que é ser brasileiro e do que é viver no Brasil. Portanto, professor e aprendizes podem veicular, por meio da língua-cultura, visões críticas referentes ao Brasil e aos seus países de origem e às maneiras de ensinar e aprender a língua portuguesa para estrangeiros. Destaca-se aqui a língua-cultura falada na região central do Estado de Minas Gerais, mais especificamente na cidade de Esmeraldas, região metropolitana de Belo Horizonte, uma vez que o professor pesquisador é dessa região. A língua-cultura veiculada neste trabalho, isso é, a língua portuguesa, compartilha com a concepção de Agar (1994, p.28) *apud* MENDES (2010, p. 75). Para ele,

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. (AGAR, 1994, p. 28 *apud* MENDES, 2010, p.75)

Entende-se, portanto, que o papel da cultura no ensino de PLE deve estar atrelado ao entendimento de que língua e cultura são indissociáveis. Para Ferreira (1998), o ensino de uma língua-cultura estrangeira é um importante fator de interculturalidade, já que a língua, ao mesmo tempo em que produz e veicula a cultura, é o instrumento através do qual se realizam trocas culturais. A língua-cultura permite ao ser humano não apenas satisfazer a sua necessidade de comunicação, mas também realizar a sua comunhão com o outro, criando um clima favorável à coexistência, ao intercâmbio, ao diálogo e à solidariedade.

A próxima subseção reflete a construção de um olhar crítico e dialógico nos contextos de imersão e não-imersão, em situações endolíngues e exolíngues respectivamente, relativos à aprendizagem de língua, em torno dos quais esta pesquisa está inserida. Soma-se a isso, a importância de que tal olhar pode ter para a formação de falantes interculturais em sala de aula. Por fim, faz-se uma breve explanação sobre a

busca pelo terceiro lugar intercultural e também é exposto o que se entende por formato contextual.

1.2.2 CONTEXTOS E INTERCULTURALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR CRÍTICO E DIALÓGICO

Em artigo intitulado “Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras”, Busnardo (2010) leva em consideração alguns aspectos que influenciam alunos e professores no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em determinados contextos. Esses aspectos são a conscientização e a sensibilização do aluno, concernentes aos valores e comportamentos transmitidos pela língua-cultura-alvo e o posicionamento crítico do professor sobre as relações de poder trazidas pela língua-cultura-alvo aprendida. Em razão da estreita relação entre língua e cultura, Busnardo (2010) afirma que a explicitação do lugar de onde se fala é crucial para a identificação de aspectos interculturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Com o objetivo de explicitar esses lugares de onde se fala, esta pesquisa conta com dois tipos de contextos que caracterizam o ensino de Português língua estrangeira; um contexto de imersão ou endolíngue, onde a variante da língua portuguesa é ensinada no Brasil, e um contexto de não-imersão ou exolíngue, onde o ensino-aprendizagem ocorre no Peru. De acordo com Paula (1991), em texto intitulado “*Exolingüismo: estrangeiros e nativos face a conflitos de comunicação*”, a comunicação endolíngue é aquela que se dá entre os falantes nativos de uma língua. Por outro lado, a comunicação exolíngue (CE) é desenvolvida por imigrantes que usam um *sistema de socorro* (NOYAU, 1976) a fim de sobreviverem fora de seus países de origem. Assim, a comunicação exolíngue caracteriza-se como um sistema comunicativo intermediário que pode amenizar os conflitos entre os nativos e os imigrantes. Para Porquier (1984), a comunicação exolíngue é aquela que se estabelece entre indivíduos que não pertencem a uma mesma comunidade nativa, em detrimento da comunicação endolíngue, que se dá entre indivíduos de uma mesma língua materna. Entretanto, a comunicação exolíngue não exclui a interação entre indivíduos que possuem o mesmo sistema linguístico. A comunicação exolíngue também se relaciona à comunicação intercultural, uma vez que a competência linguística não é a única a ser considerada. Consideram-se também os aspectos não verbais da interação. Segundo Coletta (1989), existem diferenças

discursivas e interativas entre os dois tipos de comunicação face a face: o tempo dedicado a um enunciado é maior na CE; o número de termos empregados em ambas as situações é equivalente; as marcas de hesitações são mais frequentes no discurso do não-nativo; as repetições e retomadas do discurso são duas vezes mais frequentes na CE; na comunicação endolíngua, os indivíduos utilizam um estilo mais simplificado e mais livre, ao passo que, na CE, emprega-se uma linguagem mais planificada, isto é, mais próxima da norma; na CE, o discurso e a interação são orientados, de maneira explícita para garantir a intercompreensão; na CE o locutor estrangeiro segue as orientações do nativo e alimenta o (co) discurso, enquanto na comunicação endolíngua o locutor nativo é aquele que toma as iniciativas, orienta e regula o discurso e a interação. Assim, há assimetria entre os participantes, fazendo surgir ambiguidades, incompreensões e mal-entendidos. Portanto, a tensão é maior entre os interlocutores. A fim de amenizar tais incompreensões algumas estratégias de comunicação são utilizadas como a reformulação dos enunciados, substituições de palavras, descrições, simplificações, facilitações, reparações, negociações para chegar a um consenso devido a um mal-entendido, onomatopeias e solicitações de colaboração do outro parceiro na elaboração do próprio discurso. Os locutores nativos podem fazer uso dessas estratégias para ajudar o locutor estrangeiro, enquanto estes utilizam as estratégias para diminuir suas próprias dificuldades comunicativas. Assim, o sistema intermediário é considerado um redutor dos conflitos que podem vir a acontecer entre nativos e estrangeiros.

Portanto, a situação do ensino de Português como língua-cultura estrangeira no Brasil é diferente da situação do ensino de Português no Peru. Aos olhos do aprendiz estrangeiro, a língua portuguesa em contexto de imersão pode ser caracterizada como a língua estrangeira dominante, uma vez que é a língua oficial do Brasil. Assim, as interações entre professores e alunos podem acusar certas relações desiguais de poder, pois a língua portuguesa cerca os aprendizes por todos os lados. Já no contexto de não-imersão, as relações de poder podem ser diferentes, pois a língua portuguesa no contexto específico do Peru, por exemplo, é vista como uma oportunidade de mudança de vida para os estudantes peruanos, uma vez que a maioria dos aprendizes de Português naquele país quer viajar para o Brasil com o objetivo de estudar e trabalhar. Daí a importância de levar em consideração os diferentes contextos onde os aspectos culturais se manifestam com o objetivo de refletir sobre a interculturalidade ou terceiro lugar no ensino de português como língua-cultura estrangeira.

1.2.2.1 A busca pelo terceiro lugar na sala de aula

De acordo com Busnardo (2010), a compreensão sobre a competência comunicativa pode contribuir para a criação de contextos prolíficos para o ensino. Contudo, ela precisa ser repensada não com o objetivo de reproduzir a competência nativa, mas de instigar a produção da competência intercultural. O aprendiz deve fazer uso de todos os componentes da competência comunicativa, sabendo determiná-los numa situação comunicativa específica com um determinado propósito comunicacional. Não é interessante que o aprendiz simplesmente reproduza os atos de fala advindos dos componentes da competência comunicativa, mas que aprenda e faça uso de tais componentes dentro de um diálogo intercultural. A partir dessa ideia, Busnardo (2010) defende uma visão dialógica-crítica de cultura para o desenvolvimento de falantes interculturais no ensino de Português língua estrangeira. Tal postura pode facilitar a construção de um contexto rico para o ensino-aprendizagem de Português, tanto em situação endolíngue, quanto exolíngue. Em contexto de não imersão, ou exolíngue, os aprendizes só apresentam contato com a língua-alvo dentro do ambiente instrucional da sala de aula. Esta postura referente à visão de cultura é válida para a presente pesquisa. Por exemplo, pode-se trabalhar essa ideia a partir de um excerto de discurso autêntico reproduzido em um livro didático. Essa manifestação discursiva pode ser um diálogo, uma entrevista, uma opinião ou um depoimento de um falante nativo sobre determinado assunto, que leve o aluno a perceber o discurso de uma maneira crítica e, ao mesmo tempo, dialógica. Nesta pesquisa, estas manifestações discursivas são representadas pelas percepções culturais e interculturais produzidas pelos aprendizes de Português para estrangeiros. Ele não precisa ser como a pessoa que está emitindo o discurso, mas pode perfeitamente dialogar com ela. Para Pennycook (2001), deve-se chegar primeiro ao discurso em si, para então, alcançar a dialogia crítica do aprendiz. Trabalhar o discurso implica a junção da dimensão linguística e da cultural-pragmática em sala de aula. Para isso, o modelo de competência comunicativa (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2002) é válido, pois mostra como o linguístico pode se unir ao pragmático-cultural para criar o discurso. “Nesse modelo, o sociolinguístico forma um sub-componente da pragmática, que, por sua vez, interage com o componente linguístico no uso da língua” (BUSNARDO, 2010, p. 136). Ainda de acordo com Busnardo (2010), a comparação e o contraste entre os discursos são estratégias para a aplicação do método dialógico-crítico. Por exemplo, em contexto de não-imersão, pode-

se comparar e contrastar uma fala de um peruano nativo sobre o trânsito em seu país com a fala de um nativo brasileiro sobre o mesmo tema. Esta última pode ser trazida pelo professor. Tal prática pode enriquecer o contexto da sala de aula. Os aprendizes podem dialogar com os discursos autênticos brasileiro e peruano na forma de textos escritos ou orais, produzindo outros discursos na língua-alvo aprendida como fonte de comunicação e expressão. Pode-se trabalhar também com expressões culturais muito utilizadas e já cristalizadas pelos alunos peruanos como, por exemplo, “Brasil es el país más grande del mundo”, desconstruindo essa ideia tão arraigada na cultura nativa dos aprendizes. A produção desse contradiscurso caracteriza o terceiro lugar do aluno intercultural. Tal lugar pode ser incômodo, uma vez que é onde os significados se encontram a fim de serem negociados. O terceiro lugar é necessário e interminável, sendo característico do falante intercultural (KRAMSCH, 1993 & BHABHA, 1990 e 1994). De acordo com Busnardo (2010):

Somos, muitas vezes, o que Kristeva (1991) chamou de ‘estranhos a nós mesmos’; a interação com um ‘outro’ pode trazer à consciência, pelo menos parcialmente, o submerso, e instaurar uma visualização mais nítida de ‘eu’ e o ‘outro’ como partes integrantes e inter-dependentes dos processos de identificação. O método de comparação e contraste de discursos pode nos levar a questionar nossa própria história e a perceber o impacto da socialização: é nesse sentido maior que o trabalho com a cultura é fundamental na educação. (BUSNARDO, 2010, p. 139)

Assim, os aprendizes também enxergam a si mesmos quando enxergam o outro ou o discurso do outro. Por meio das percepções que eles apresentam sobre suas próprias culturas, como também sobre a cultura do outro, eles são estimulados a se desarmarem de todas as suas crenças, estereótipos e lugares-comuns a fim de, no mínimo, escutar o que o outro tem a dizer, podendo descobrir a si mesmos e também podendo descobrir a relevância da interdependência existente entre eles mesmos e os outros.

A seguir, discorre-se sobre o que envolve, contextualiza, molda e determina os discursos dialógicos e críticos: o formato contextual.

1.2.2.2 O formato contextual

Para Kramsch (1993), em uma sala de aula, o sucesso de qualquer atividade comunicativa é fortemente determinado pela maneira com que os participantes percebem o contexto situacional e o formatam por meio de seus comportamentos

verbais e não-verbais. Os participantes dão forma ao contexto de acordo com a leitura que fazem dos oito aspectos do modelo *SPEAKING* proposto por Hymes (1974), que descreve o contexto situacional de um evento de fala. Esses componentes são *Setting*, *Participants*, *Ends*, *Act sequence*, *Key*, *Instrumentalities*, *Norms of interaction and interpretation* e *Genre*.⁹ Por exemplo, os participantes devem ter consciência sobre (i) em qual gênero do discurso os participantes acham que eles estão inseridos, (ii) o que pensam sobre as normas de interação e interpretação nas quais eles estão envolvidos, (iii) o código e o registro de linguagem que eles acham apropriados em um determinado ato de linguagem, cujo objetivo é transmitir a mensagem com um propósito comunicativo específico, (iv) os fins comunicativos que eles acham que eles compartilham, (v) o tipo e o nível de sequência de ações que eles acreditam que deveriam seguir, (vi) as finalidades e propósitos que eles atribuem às trocas de significado em suas comunicações, (vii) o papel que eles pensam representar como participantes e, finalmente, (viii) o significado que eles atribuem ao cenário e local onde é realizado o ato de fala. Assim, em cada um desses exemplos, vários desses fatores podem contribuir para o sucesso ou para o fracasso, com o prazer ou com a frustração de um determinado propósito comunicativo.

Nota-se, portanto, a relevância desta exposição para esta pesquisa, uma vez que o ensino-aprendizagem da variante brasileira da língua portuguesa é inserido em contexto de imersão e não-imersão. Pode-se afirmar que os aspectos interculturais advindos desses dois tipos de contexto serão componentes essenciais para a formação, desenvolvimento, manutenção e caracterização dos mesmos.

Nesta subseção, foram expostos os aspectos que fundamentam o ensino de língua-cultura em variados contextos de ensino-aprendizagem e quais as implicações desses aspectos para o ensino. Também se destacou a construção de um olhar crítico e dialógico nos contextos de imersão e não-imersão, em situações endolíngues e exolíngues respectivamente, em torno dos quais esta pesquisa está inserida. Apontou-se também a importância que esse olhar traz para a formação de falantes interculturais em sala de aula. Por fim, discutiu-se o papel dos contextos do discurso e da interação social para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Na próxima seção, discorre-se sobre

⁹ Cenário, participantes, finalidades, sequência de atuação, chave fundamental, instrumentalidades, normas de interação e interpretação, e gênero (tradução livre).

os fundamentos teóricos que deram suporte direto às análises dos dados desta pesquisa em contexto de imersão e não-imersão.

1.3 ASPECTOS TEÓRICOS BASILARES AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO BRASIL E NO PERU

Nesta seção, buscamos elencar os fundamentos teóricos diretamente envolvidos nas análises dos dados desta pesquisa: as comunidades imaginadas e suas percepções de sua própria cultura e da cultura do outro, a educação intercultural e a busca pelo terceiro lugar intercultural, os estereótipos e as generalizações culturais, a adaptação ou a aculturação ou a aquisição de uma segunda cultura, o choque cultural, o etnocentrismo, o etnorrelativismo, os estranhamentos culturais e a autenticidade cultural.

1.3.1 O ensino-aprendizagem de língua-cultura: um construto social

Os pensamentos tradicionais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras limitam o ensino de língua e cultura à transmissão de informações sobre as pessoas do país estudado, sobre suas atitudes e sobre suas visões de mundo. A perspectiva adotada nesse caso é a visão objetiva das culturas nativa e alvo. Entretanto, essa visão não contempla o fato de que muito do que se pode chamar de cultura é um construto social advindo das percepções de si mesmo e dos outros. Em função disso, Kramsch (1993) *apud* GIMENEZ (2002) desenvolveu quatro linhas de pensamento relacionadas ao ensino de língua e cultura:

1. Estabelecimento de uma *esfera de interculturalidade*, diferente de transferência de informação entre culturas. Inclui reflexão sobre a cultura nativa (C₁) e a cultura-alvo (C₂).
2. Ensino de cultura como um *processo interpessoal* – substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que seja ser “estrangeiro”, ou “alteridade” (*otherness*).
3. Ensino de *cultura como diferença* – não tratar cultura como características nacionais, como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há

uma variedade de fatores relacionados a idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social.

4. *Cruzamento de fronteiras disciplinares* – encorajar professores a expandirem seus horizontes de leituras para além da literatura, lendo estudos de cientistas sociais, etnógrafos, e sociolinguistas, tanto sobre sua sociedade, quanto das sociedades que falam a língua que ensinam.

Com o objetivo de aplicar tais linhas de pensamentos no ensino de língua e cultura, Kramsch (1993) aponta a C_1 e a C_2 para representar o *pertencimento* de si próprio e do outro em suas respectivas culturas ou comunidades imaginadas (ANDERSON, 1983 *apud* KRAMSCH, 1993). De acordo com Kramsch (1993), essa é uma abordagem *cross-cultural*, também chamada de intercultural, que ultrapassa qualquer fronteira entre gerações, grupos étnicos e classes sociais.

Para Kramsch (1998), existem três maneiras de se ver a cultura: a social ou sincrônica, inserindo-se no contexto sincrônico do espaço; a histórica ou diacrônica no contexto diacrônico do tempo; e a metafórica ou a perceptiva, inserida no contexto metafórico da imaginação. A visão social da cultura enfatiza o compartilhamento atual dos valores, da maneira de pensar e de comportar dos integrantes de determinado grupo social. A visão histórica da cultura está focada na maneira com que um grupo social representa os seus próprios ícones e outros por intermédio de suas produções materiais ao longo do tempo, como por exemplo, suas conquistas tecnológicas, seus monumentos, suas obras de arte, suas culturas populares, que pontuam o desenvolvimento de sua identidade histórica. Para Kramsch (1998), a junção dessas duas visões caracteriza o que se chama de contexto sociocultural. A terceira visão de cultura, também denominada metafórica ou perceptiva é a que se encaixa nesta pesquisa, em razão das percepções culturais e interculturais que são objeto de análise da presente investigação. As comunidades discursivas¹⁰ são caracterizadas por fatos ou artefatos e também por sonhos em comum e imaginações, sejam elas concretizadas ou não. De acordo com Kramsch (1998), essas imaginações surgem veiculadas pela linguagem que, no seio de uma comunidade tem reciprocidade com sua realidade cultural.¹¹ Essas imaginações culturais ou pensamentos coletivos têm sido construídos há séculos por meio de produções

¹⁰ Segundo Kramsch (1998), as comunidades discursivas referem-se aos integrantes de um grupo social que usam a língua com um propósito social e comunicativo. Por exemplo, os jargões profissionais, as gírias dos adolescentes ou a retórica utilizada pelos políticos.

¹¹ Por exemplo, o pão de queijo está na imaginação ou percepção cultural de grande parte dos cidadãos mineiros e brasileiros.

artísticas ou literárias, e ainda por intermédio do discurso da imprensa (e também midiático). Depreende-se, pois, que a língua tem uma relação biunívoca quanto à cultura pretérita e a hodierna, a qual alcança, inclusive, aquela que diz respeito à imaginação que governa as decisões e ações das pessoas, para além do previsível. Assim, a materialização e verbalização das percepções (inter) culturais dos aprendizes e do professor se dão por meio da variante brasileira da língua-cultura-alvo portuguesa nesta pesquisa.

Portanto, Kramsch (1993) atesta que o ensino da cultura envolve quatro tipos de reflexões ou percepções advindos dos nativos e dos estrangeiros. Considerando que a cultura nativa (C_1) e a cultura estrangeira (C_2) agregam uma realidade multifacetada e multicultural, representando diferentes tipos de subculturas como as de gerações, profissionais, educacionais, regionais, etárias, étnicas ou de gênero, essas reflexões podem ser expostas como:

C_1 : cultura nativa

C_1' : percepção do falante nativo sobre sua própria cultura.

C_1'' : percepção do falante nativo sobre a cultura estrangeira.

C_2 : cultura estrangeira.

C_2' : percepção do falante estrangeiro sobre a sua própria cultura.

C_2'' : percepção do falante estrangeiro sobre a cultura nativa do outro.

Assim, segundo Kramsch (1993), há que se desenvolver uma terceira perspectiva para que então se consiga construir um entendimento completo e, portanto, menos parcial do entendimento de C_1 e C_2 ; isso capacitaria os aprendizes a considerar, a visão de si mesmo e, igualmente, a visão do outro em C_1 e em C_2 . Para ela, é precisamente esse terceiro lugar que a educação *cross-cultural* ou intercultural procura estabelecer.

Para aplicação de tal perspectiva, Kramsch (1993) *apud* GIMENEZ (2002) propõe quatro etapas:

1. Reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira (C_2 e percepções de C_2').

2. Construir com os alunos seu próprio contexto de recepção, i.e., encontrar um fenômeno equivalente em C_1 e construir o fenômeno na C_1' com suas próprias redes de significado.
3. Examinar o modo como as percepções de C_1' e C_2' em parte determinam as percepções que estrangeiros têm delas, i.e., o modo como cada cultura vê a outra (C_1'' e C_2'').
4. Preparar o terreno para um diálogo que poderia levar à mudança.

A educação intercultural tenta transformar as barreiras culturais em pontes interculturais. Uma abordagem dialógica pode criar elos com a língua e a cultura por meio das explorações entre as fronteiras interculturais criadas pela língua na construção cultural da realidade. Para Kramsch (1993):

O que se deve procurar numa educação intercultural é um profundo entendimento das fronteiras, em detrimento de um profundo entendimento das pontes. Nós podemos ensinar as fronteiras, mas não as pontes. Nós podemos conversar sobre e tentar entender as diferenças entre os valores celebrados entre as diferentes culturas. Nós não podemos ensinar diretamente como resolver o conflito entre as duas culturas. Essa abordagem envolve diálogo. Pelo diálogo e pela busca do entendimento de si e do outro, cada pessoa tenta ver o mundo por meio do olhar do outro sem perder sua identidade. O objetivo não é um equilíbrio de opostos ou um pluralismo moderado de opiniões, mas um confronto paradoxal e irredutível que pode provocar mudança no processo. (KRAMSCH, 1993, p. 228 e 231.)¹²

Assim, entende-se a educação intercultural por meio do diálogo, embora ela não ofereça nenhuma certeza, como também não resolva nenhum conflito. Para Kramsch (1993), o ensino de línguas-culturas estrangeiras em razão das características nacionais da língua tende a ver as culturas como fronteiras dicotômicas. Entretanto, deve-se ver o terceiro lugar como uma forma de experienciar as fronteiras, possibilitando a descoberta de que cada uma das culturas envolvidas nesse processo é menos monolítico do que pensamos e apresenta uma miríade de potenciais mudanças. Então, deve-se ver a fronteira não como um evento real e concreto, mas como um estado de espírito que reflete o posicionamento do aprendiz na interseção de múltiplos papéis sociais e escolhas individuais. Por meio dos diálogos interculturais, as pessoas se tornam conscientes das várias referências que se podem usar para a descrição das fronteiras interculturais. O falar sobre essas fronteiras faz com que os envolvidos nesse processo se mantenham conscientes da importância do contexto e de como a manipulação dos

¹² Tradução livre.

formatos contextuais por meio da língua pode dar às pessoas poder e controle enquanto elas tentam se sentir em casa em uma cultura de um terceiro lugar.

A seguir, são descritos aspectos envolvidos na educação intercultural, como os estereótipos e generalizações culturais.

1.3.2 Estereótipos e generalizações culturais

Para Kramsch (1998), a percepção da identidade social de alguém é determinada culturalmente. Com isso, o que se percebe sobre a cultura e língua da pessoa é o que a nossa própria cultura nos condiciona a ver, com modelos já estereotipados,¹³ que são construídos a nossa volta. A identidade de um grupo é uma questão de foco e de difusão de conceitos ou estereótipos étnicos, raciais ou nacionais. De acordo com Santos, Bell dos (2010), os estereótipos já fazem parte das percepções das pessoas. Eles se materializam automaticamente quando os indivíduos se deparam com outras pessoas ou situações já estigmatizadas por elas. Contudo, há certas características que são comuns à maioria da população que habita uma nação.¹⁴ Segue abaixo, a definição que Bennet (1996) *apud* SANTOS, Bell dos, (2010, p. 144-145) desenvolveu para as generalizações culturais:

Uma generalização é uma afirmação sobre uma tendência básica, é na realidade uma afirmação estatística que se refere à tendência central de um conjunto de dados agregados. Pensem num continuum com 'individualismo' de um lado e 'coletivismo' do outro. Depois, imagine duas curvas normais traçadas no continuum, uma com a elevação no lado do individualismo e a outra com a elevação do lado do coletivismo. Uma das curvas representa todos os norte-americanos e a outra, todos os japoneses. Como a elevação ou a tendência central do grupo dos Estados Unidos está do lado do individualismo, então podemos aceitar a generalização cultural de que os norte-americanos tendem a ser individualistas, em comparação com os japoneses, que tendem a ser coletivistas. Mas nem todos os incluídos na curva se encaixam nessa generalização e na realidade pode se argumentar que ninguém se encaixa perfeitamente em nenhuma generalização... Então a generalização, que é um tanto verdadeira para a maioria das pessoas numa cultura, deve ser usada somente como hipótese quando aplicada a indivíduos. Insistir que pessoas se encaixem em uma generalização é estereotipá-las. (BENNET, 1996 *apud* SANTOS, Bell dos, 2010, p. 144-145)

¹³ Para ela, estereótipos são maneiras convencionais de conversar e pensar sobre outras pessoas e culturas.

¹⁴ Por exemplo, pode-se dizer que grande parte dos brasileiros são mais extrovertidos que grande parte dos japoneses.

Para Bennet (1996), excluir as generalizações dos povos seria o mesmo que considerar somente o individualismo, enaltecendo um outro valor cultural. Embora podendo ser de grande valia a fim de se compreender os indivíduos de uma outra cultura ou até mesmo de se adaptar a essa nova cultura, tais generalizações devem ser aplicadas com cuidado. Assim, uma coisa é o estereótipo, que deve ser desconstruído e repensado, com o intuito de desfazer alguns mitos e crenças abrindo discussões mais profundas sobre o que realmente caracteriza a nossa identidade. Outra é a generalização cultural, que não chega a ser nem pejorativo e nem pedante. Muitas vezes, a generalização pode ser um primeiro passo para o indivíduo caracterizar outro grupo cultural, para então adaptar-se às individualidades de cada integrante do outro grupo cultural.

A adaptação ou aculturação ou a aquisição de segunda cultura, o choque cultural, bem como o etnocentrismo e o etnorrelativismo são discutidos a seguir.

1.3.3 Adaptação, aculturação, aquisição de segunda cultura, choque cultural, etnocentrismo e etnorrelativismo

Segundo Santos, Bell dos (2010), os indivíduos que vivem em outra cultura precisam sobreviver a essa cultura. O primeiro passo para essa sobrevivência é a tentativa de adaptação, aculturação ou aquisição da segunda cultura. Os indivíduos podem se adaptar muito, pouco ou podem também encontrar um equilíbrio entre a máxima adaptação e a mínima. Quando as pessoas se sentem incapazes de se adaptar à nova cultura ou até mesmo humilhadas por não saberem conviver na nova cultura, sentindo saudades extremas de sua cultura nativa, por exemplo, elas podem estar passando pela fase de adaptação denominada de choque cultural (BROWN, 2000, p. 183), e isso pode gerar problemas psicológicos. De acordo com Bennet (1996), os indivíduos podem passar por diferentes fases até alcançarem um bom nível de adaptação: negação, defesa e minimização da cultura estrangeira caracterizam o etnocentrismo, enquanto as fases de aceitação, adaptação e integração caracterizam o etnorrelativismo. No etnocentrismo, o indivíduo só pensa em sua cultura nativa, enquanto no etnorrelativismo o indivíduo relativiza a importância de sua cultura nativa e da cultura onde está imerso. De acordo

com Rocha (2004) e Silva (2000), estabelecer normas para as culturas é uma das formas de hierarquizá-las em poderes maiores ou menores que podem ser manifestados nos campos culturais. Essas hierarquizações podem criar culturas modelo que podem vir a sofrer julgamento de valores positivos em detrimento de outras culturas que podem ser vistas como menores, subjugadas, subordinadas, erradas e negativas. Para Rocha (2004), “Perceber as diferenças no ‘outro’ é aceitar que eles não fazem como nós fazemos não porque não podem, mas porque não querem, porque fizeram uma opção diferente, é perceber o ‘outro’ em sua autonomia.” (ROCHA, 2004, p. 80 *apud* NIEDERAUER, 2010, p. 107). Atitudes etnocêntricas podem causar conflitos entre professores e aprendizes, interferindo negativamente em suas interações. Portanto, de acordo com Rocha (2004) *apud* NIEDERAUER (2010):

(...) o etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. (ROCHA, 2004, p.7 *apud* NIEDERAUER, 2010, p. 107)

Vale ressaltar que nem todas as pessoas passam por essas experiências. Contudo, a discussão desses aspectos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão parece ser relevante se forem levadas em conta as etapas do processo de aprendizagem por que passam os aprendizes de PLE.

A seguir, são apontados os possíveis efeitos dessas adaptações, podendo estar relacionados aos estranhamentos ou às autenticidades culturais.

1.3.4 Estranhamentos culturais e autenticidade cultural

Quando se fala em cultura ou culturas brasileiras, a maioria das pessoas pensa nos seus estereótipos como o país do carnaval, do samba, do futebol, a terra da cordialidade, da democracia racial, da conciliação, da improvisação, da criatividade, da corrupção, da caipirinha, da alegria e do jeitinho. Entretanto, de acordo com Niederauer (2010), a cultura brasileira também contempla aspectos do nosso cotidiano que são, muitas vezes,

imperceptíveis para nós, mas não o são para alunos estrangeiros. Em sala de aula, esses aspectos podem ser questionados pelos aprendizes, sendo inquestionáveis para nós. Os professores de PLE devem, portanto, estar atentos aos hábitos do cotidiano, pois eles podem dizer muito sobre nossa cultura. Tais costumes são repetidos por nós sem questionamentos. Daí o fato do estranhamento ocorrer quando esses aspectos são questionados. Tais questionamentos podem ser construtivos no sentido de ajudar os professores a abrirem seus olhos para sua própria cultura. Isso não quer dizer que não existam questionamentos negativos. Porém, os professores necessitam se abrir e se desarmar para enfrentar questionamentos positivos ou negativos. A principal fonte para esse desarmamento e abertura só poderá ser construída por meio de leituras. O professor deve ler o mundo que o cerca, os comportamentos das pessoas, as mídias, os livros que formaram e que formam nossa cultura, pensando o Brasil com sua música, gastronomia, sobre a família, os hábitos do cotidiano etc. Os professores de PLE necessitam fazer uma busca por suas culturas não somente por intermédio dos livros, mas por meio de sua própria maneira de viver, permitindo-lhes refletir sobre o que fizeram, o que fazem, o que farão e a razão pela qual realizaram determinadas ações em sala de aula. Para Niederauer (2010), em vez de ensinar culturas, deve-se vivenciá-las, compreendê-las, questioná-las e refletir sobre elas para que assim reflitamos sobre nós mesmos e sobre os outros.

A interculturalidade do professor e dos aprendizes de PLE reflete o que se chama de autenticidade cultural. De acordo com Kramsch (1998), o que pode ser autêntico para uma cultura pode ser não autêntico para outra. Assim, é melhor fazer uso do termo apropriação. Ao se apropriarem de outra cultura, professores e aprendizes adaptarão e adotarão a cultura estrangeira com o intuito de satisfazerem suas necessidades e propósitos comunicativos, sem se esquecerem de sua cultura nativa. A interculturalidade permite que o indivíduo conheça e entenda o outro, do outro lado da fronteira, vivendo as línguas e as culturas estrangeiras.

Na próxima seção, são descritas a abordagem intercultural e sua competência comunicativa intercultural, refletindo, traduzindo e consolidando os aspectos citados anteriormente.

1.4 ABORDAGEM INTERCULTURAL E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Em meio à urgência de se desenvolver uma abordagem comunicativa que englobasse as conexões interculturais no ambiente da sala de aula de língua portuguesa, tanto para falantes nativos como para falantes de outras línguas, Mendes (2008) aprimorou¹⁵ o conceito de *Abordagem Intercultural (AI)*. Para ela,

... é a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, 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 [...] portanto [...] orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p. 60-61).

Vale destacar o que Mendes (2008) entende como *intercultural*: as ações, atitudes ou práticas que incitam os alunos a valorizarem o respeito ao outro, assim como as diferenças e a diversidade cultural, construindo, desta forma novos significados por meio da interação entre suas experiências advindas da cooperação e integração de mundos culturais por vezes diferentes. A autora apresenta três princípios norteadores da abordagem de ensino intercultural (MENDES, 2008): o primeiro relaciona-se à alteridade, i.e., a maneira que vemos o outro e o mundo que nos cerca; o segundo dialoga com a identidade, referindo-se a como agimos no mundo e como dividimos a nossa experiência; e o terceiro é uma junção dos dois anteriores, pois expõe como nós nos comunicamos com o outro.

É relevante considerar os conceitos de alteridade e identidade, tendo em vista os objetos de análise desta pesquisa, que são os aspectos interculturais advindos das percepções dos aprendizes e do professor sobre suas próprias culturas e sobre as culturas dos outros. Tais percepções, que constituem os dados desta pesquisa, foram coletadas a partir de perguntas sugeridas pelas autoras do livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura* (2008), como também por intermédio de perguntas desenvolvidas pelo pesquisador.

¹⁵ Em tese de doutorado intitulada “Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas”, Mendes (2004) desenvolveu o conceito de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Em 2008, Mendes aprimorou este conceito, modificando sua nomenclatura para Abordagem Intercultural (AI), em artigo intitulado “Língua, Cultura e Formação de professores: por uma Abordagem de Ensino Intercultural”.

Tosatti (2009) afirma que uma das funções do livro didático, uma vez que suas atividades envolvem práticas interdiscursivas em que a identidade dos grupos sociais aflora, é permitir a interação entre os aprendizes para que sejam expostos seus estranhamentos (alteridade) e similitudes associadas ao mundo, que é reverberado por meio da língua-cultura alvo. Tosatti (2009, p. 64) ressalta ainda que “a obra didática deveria, portanto, apresentar um conteúdo *interculturalista* que considerasse o lugar discursivo do brasileiro e motivasse a participação do estrangeiro.”

As abordagens comunicativas, em suas diferentes tendências, focalizam o uso comunicativo da linguagem, uma vez que um ensino centrado na forma desloca a língua que está sendo aprendida para um lugar fora da experiência do aprendiz, promovendo um desacordo entre o que está sendo ensinado e o uso da língua. Esta pesquisa apóia-se no conceito de abordagem de Almeida Filho (1997, p. 17):

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 instrumento 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 (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17).

Segundo Mendes (2003, p. 193), nesse conceito, a *abordagem intercultural* caracteriza-se por uma mudança de enfoque em relação a diferentes aspectos que compõem o processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE): “1) a organização das atividades; 2) a eleição de amostras da L-alvo e dos tópicos para praticar o uso da língua; 3) o lugar pertencente aos aspectos formais da língua.” (MENDES, 2003, p. 193) Assim, as tarefas consideradas, unidas às maneiras de ensinar e aprender uma língua estrangeira, devem se organizar, permitindo a interação/inter-relação dos elementos envolvidos nesse processo: professor/aluno; aluno/aluno; professor/aluno/tarefas. Assim, as atividades de ensino devem possibilitar a realização de práticas conjuntas, em que professor e alunos construam os insumos promotores/provocadores da aprendizagem na língua-alvo. Essas tarefas devem ser elencadas “dentro de ambientes propícios para a prática comunicativa da língua, os quais são compostos por áreas de uso que focalizam a língua/cultura brasileira e as

relações interculturais.” (MENDES, 2003, p. 193-194) A partir da organização das atividades por áreas de uso culturais, diferentes ambientes servirão de gatilhos para a comunicação, mediante a realização de tarefas orientadas pelo professor para e com os alunos, com o objetivo de construir, em conjunto, competência comunicativa na língua-alvo. A competência envolvida na AI e que será adotada nesta pesquisa é a competência comunicativa intercultural (CCI)¹⁶ (BYRAM, 1997).

Para Byram (1997), a competência intercultural refere-se à habilidade dos falantes se comunicarem em suas próprias línguas, com outras línguas e culturas. A competência intercultural, somada às competências refinadas por Byram (1997), como a linguística, a sociolinguística e a discursiva, compõem a competência comunicativa intercultural.¹⁷ A competência linguística refere-se à habilidade de aplicação das regras de uma língua padrão com fins comunicativos, a sociolinguística se relaciona à habilidade do indivíduo de interpretar e negociar os significados explícitos de uma interação comunicativa e a discursiva refere-se à negociação de estratégias da comunicação a fim de seguirem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais em contextos determinados.

Apresentam-se a seguir alguns fatores que caracterizam a competência intercultural: atitudes de curiosidade e abertura ao indivíduo e prontidão para bloquear e evitar descrenças, estereótipos e julgamentos referentes às outras culturas; conhecimento do indivíduo, do grupo social e de seus produtos e práticas, tanto do seu próprio país como do país de seu interlocutor e também dos processos gerais de interação social e individual; habilidades de interpretação e relacionamento, nas quais os indivíduos necessitam estar aptos a interpretar as outras culturas, explicando-as e relacionando-as às suas próprias culturas, descobertas e interações relacionadas à habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e, por fim, a consciência cultural crítica, na qual o indivíduo avalia criticamente os conhecimentos de sua própria cultura, como também da cultura estrangeira.

¹⁶ Esta pesquisa está fundamentada no conceito de competência comunicativa intercultural (CCI) (Byram, 1997), apesar de os autores se referirem, na maioria das vezes, à competência intercultural. Portanto, o que os autores chamam de competência intercultural equivale à competência comunicativa intercultural.

¹⁷ A competência linguística refere-se à habilidade de aplicação das regras de uma língua padrão com fins comunicativos, a sociolinguística se relaciona à habilidade do indivíduo de interpretar e negociar os significados explícitos de uma interação comunicativa e a discursiva refere-se à negociação de estratégias da comunicação a fim de seguirem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais em contextos determinados.

Esses fatores que compõem a competência intercultural somados às competências linguística, sociolinguística e discursiva, contemplam a definição de competência comunicativa intercultural, na qual esta pesquisa encontra-se fundamentada. Portanto, para Byram (1997, p. 71):

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 linguística e sociolinguística – 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 (BYRAM, 1997, p. 71).

A seguir, uma vez que perguntas de um livro didático são utilizadas nesta pesquisa, apontaremos a conceituação de livro didático e suas respectivas problematizações, seu papel como objeto cultural, bem como suas vantagens e desvantagens no ensino de línguas. Por fim, o lugar da cultura será descrito no livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura*.

1.5 O LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, destaca-se o uso do livro didático de língua estrangeira no contexto do ensino da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros e das culturas envolvidas nos contextos de imersão e não-imersão, dando ênfase à conceituação e às problematizações do livro didático, ao seu papel como objeto cultural e suas vantagens e desvantagens no ensino de línguas e o lugar da cultura no livro didático utilizado nesta investigação.

1.5.1 Conceituação e problematizações

Segundo artigo intitulado “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos” (BATISTA, 1998), é elencada uma série de problematizações advindas de suas conceituação. Para o autor,

“Trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele *livro* ou *impresso* empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação.” (BATISTA, 1998, p. 534.)¹⁸

A partir dessa conceituação, Batista (1998) enumera uma série de problemas baseados na construção dessa definição cujo objetivo é apreender o livro didático para, conseqüentemente, compreender o conjunto de fenômenos envolvidos em sua produção, circulação e utilização. O primeiro problema refere-se à heterogeneidade dos suportes, pois nem sempre os livros didáticos são livros. Eles podem ser cartazes, álbuns, folhas avulsas, fichas, que contêm um texto didático. A variação dos meios de reprodução também é outro problema, em que o autor faz uma discussão pautada na problemática de se usar o termo impresso na definição do livro didático¹⁹. Outra discussão é com relação à variação nos processos de produção, uma vez que nem sempre o texto didático se restringe à sua utilização em sala de aula. Também há a diversidade nos modos de encenar sua leitura e utilização, pois os livros didáticos propõem um “contrato de leitura”, supondo que seus leitores irão aceitá-lo e, por fim, as condições de produção dos textos e impressos didáticos são discutidas. Tais condições abarcam fatores de ordens econômica e tecnológica, educacional e pedagógica e social, política e cultural, expostos a seguir, a fim de destacar a complexidade de se definir o livro didático, que apresenta diferentes facetas e dimensões em tênues fronteiras com outras fontes.

1.5.2 O papel do livro didático no mundo da cultura

Ainda de acordo com Batista (1998), relações complexas são estabelecidas entre a escola, o livro didático e o mundo da cultura. Pensa-se que o livro didático e a escola

¹⁸ É relevante ressaltar que Batista (1998) trata do livro didático de língua materna que tem um público-alvo e propósitos distintos de um livro didático de língua estrangeira, que é o perfil do *Terra Brasil*.

¹⁹ Para uma discussão mais aprofundada sobre esse tema, confira BATISTA (1998).

condensam ou simplesmente adaptam os saberes produzidos pelo mundo que está fora dos limites escolares, ou seja, pelo mundo da cultura, para serem transmitidos em sala de aula. Entretanto, estudos investigativos (BITTENCOURT, 1993) apontam para a complexidade da origem desses saberes e objetos. Segundo esses estudos, a origem desses saberes está justamente na escola e nos livros didáticos. Por exemplo, os manuais didáticos de história brasileira do século XIX e do início do século XX, apesar de serem direcionados para alunos do Ensino Médio, acabam por extrapolar os limites da escola, transformando-se em referência para o “grande público” e para outras obras clássicas da história da interpretação do Brasil. Assim, esse objeto cultural, que é o livro didático, assume importante papel na cultura brasileira, nas práticas de letramento e nas produções editoriais. Ele compreende diferentes dimensões de nossa cultura, podendo ser, ao mesmo tempo, produtor e veiculador dos mais variados aspectos culturais.

1.5.3 Vantagens e desvantagens do livro didático no ensino-aprendizagem de línguas

De acordo com Ur (1995 *apud* DINIZ, STRADIOTTI E SCARAMUCCI, 2009, p. 268-269), algumas vantagens referentes ao uso do livro didático no ensino de línguas são evidenciadas: i) dá ao professor e ao aluno uma visão do processo de ensino/aprendizagem, para que possam saber de onde estão partindo, o que vem em seguida e aonde podem chegar; ii) é planejado de forma a desenvolver, gradativamente, diferentes competências; iii) apresenta textos e tarefas, geralmente, apropriados para o nível da maior parte dos alunos; iv) é o modo mais barato de proporcionar material para o aluno; v) é prático e conveniente, por ser compacto, organizado, e de fácil transporte; vi) pode funcionar como um guia para professores com pouca experiência ou conhecimento; vii) dá autonomia ao aluno, o qual pode aprender, revisar e adiantar pontos, conforme sua necessidade ou interesse. Com relação às desvantagens, Ur (1995) aponta a inadequação inerente a qualquer livro, isso é, cada aluno tem um nível de proficiência específico, necessidades, estratégias de aprendizagem e interesses próprios, de forma que é impossível que um livro dê conta dessa heterogeneidade. O livro também pode limitar o professor, inibindo sua iniciativa e criatividade, interferindo negativamente na motivação, que é uma das condições para a aprendizagem.

1.5.4 O livro didático de Português língua estrangeira *Terra Brasil*: curso de língua e cultura

Nesta pesquisa, considerando-se *Terra Brasil* uma obra didática de língua estrangeira, adotou-se os critérios para análise de livros didáticos de português para estrangeiros descritos por Oliveira e Furtoso (2009). Os aspectos contemplados foram os objetivos, o público-alvo, a lista de conteúdos, a interação, a natureza das atividades, a disposição dos diferentes componentes linguísticos, os aspectos culturais e o contexto. Com relação aos objetivos e o público-alvo é importante ressaltar que eles devem estar em consonância com os objetivos dos alunos que vão aprender a versão brasileira da língua-cultura-alvo portuguesa, como também com os objetivos e as finalidades do curso. Segundo Almeida & Dell'Isola (2008), *Terra Brasil*: curso de língua e cultura destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da língua portuguesa. Considerando a presente pesquisa, o público-alvo contemplou várias nacionalidades. No Brasil, em contexto de imersão, eles eram alemães, australianos, franceses, suíços e peruanos. Já no Peru, em contexto de não-imersão, os aprendizes eram das cidades peruanas de Arequipa e de Lima. Levando em consideração esses países, havia diferentes línguas-maternas envolvidas em sala de aula como alemão, inglês, francês e espanhol. Para as autoras, *Terra Brasil* também se destina a alunos iniciantes e àqueles que têm algum conhecimento do idioma. Todos os aprendizes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura-alvo portuguesa e que integraram a presente pesquisa eram iniciantes. Nota-se também que *TB* contemplou os objetivos e finalidades dos cursos de língua-cultura portuguesa em contexto de imersão e de não-imersão, uma vez que estudaram e cumpriram as tarefas e avaliações dos cursos em questão. Ainda segundo as autoras, *TB*, produzido para servir de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa falada no Brasil, segue a grafia do Acordo Ortográfico aprovado pelos países cuja língua oficial é o Português. Ademais, *TB* é um roteiro para conduzir as aulas de língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira e de segunda língua. Considerando equivalentes a perspectiva de língua estrangeira e o contexto de não-imersão, isto é, o ensino-aprendizagem da língua-cultura portuguesa no Peru, *TB* apresentou aceitação

significativa. Tal constatação deu-se devido ao fato de os conteúdos apresentados pelas atividades serem informações novas para os aprendizes. Como o único contato que eles tinham com a língua-cultura-alvo era dentro da sala de aula, grande parte das atividades eram elementos novos e, por isso, motivadores para os aprendizes. Durante os quatro meses de curso no Peru, as oito primeiras unidades foram estudadas. Segundo Almeida e Dell'Isola (2008), as quatro primeiras unidades têm como público-alvo os principiantes, sem o conhecimento do Português. As demais unidades (5 a 12) destinam-se a alunos que têm conhecimento básico sobre a língua portuguesa e querem se aperfeiçoar. Em contexto de imersão, no Brasil, considerando o ensino da língua-cultura portuguesa na perspectiva de segunda língua, algumas atividades das primeiras unidades tiveram que ser adaptadas, pois os aprendizes já estavam em contexto de imersão, isto é, escutando e aprendendo a língua-cultura a todo o momento, e não se justificava realizar todas as atividades do livro, uma vez que a própria imersão desses aprendizes na cultura brasileira mineira já contemplava o que o livro se propunha a ensinar. Por exemplo, algumas atividades de vocabulário, como a seção *Na ponta da língua* (p.18-19), (veja anexo), não se mostraram tão eficientes, tendo em vista que os alunos já estavam em imersão há quase um mês antes do início das aulas; sendo assim, sabiam muitos dos nomes dos materiais escolares.

Seguindo os aspectos sugeridos por Oliveira e Furtoso (2009), a lista de conteúdos ou *syllabus* relaciona-se a uma parte do plano de curso e, de acordo com Ur (1996) *apud* OLIVEIRA E FURTOSO (2009, p. 244), é um documento que consiste essencialmente de uma lista que especifica tudo o que é ensinado em um curso. De acordo com Richards (1995) e Reilly (1988) *apud* OLIVEIRA E FURTOSO (2009), os tipos de lista de conteúdos podem ser: estrutural (gramatical), nocional/funcional (organizada em torno das funções comunicativas da língua, como apresentar-se e ser apresentado a alguém), situacional (organizada em torno de discursos contextualizados da vida real, como ir à Polícia Federal para tirar o CPF), baseada em habilidades (organizada em torno de uma habilidade privilegiada ou escolhida, como compreensão auditiva para ideias principais ou específicas), temática (organizada em torno de temas e tópicos como saúde, educação, compras, família), baseada em tarefas (organizada em torno de tarefas que os aprendizes precisam realizar na vida real, como ir a um supermercado e comparar os preços a fim de gastar menos com as compras de um jantar que os alunos farão pra os amigos brasileiros) e baseada em conteúdos (organizada em torno de conteúdos, como uma aula de matemática em língua portuguesa). Pode-se afirmar que

TB apresenta lista de conteúdos mista, isto é, a lista contempla mais de um tipo de conteúdo. Para as autoras, *TB* compreende diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de escrita e de produção de texto, compreensão auditiva, fonética, aspecto cultural e sistematização gramatical. Ainda há, em todas as unidades, sugestão de músicas com indicação de *sites* para o acesso às letras sugeridas. Em geral, as atividades e tarefas estão relacionadas com um dos temas abordados na unidade estudada. Segundo Almeida e Dell'Isola (2008), os diálogos sempre introduzem as unidades temáticas. Tais diálogos são representados por falantes nativos em situações “naturais” de comunicação. Os temas das unidades são contextualizados pelos diálogos, conectando o desenvolvimento dos tópicos linguísticos e gramaticais a serem trabalhados posteriormente. Geralmente, há traços de humor nesses diálogos, muitas vezes caracterizados por cenas típicas da mineiridade, como no diálogo *Num Barzinho* (p. 31), (veja anexo). Este humor foi relevante para as aulas, tanto em contexto de imersão, como em não-imersão, trazendo descontração para o ambiente instrucional da sala de aula. A seção *Na ponta da língua* compreende fixação de elementos linguísticos e comunicativos, por intermédio de atividades de compreensão escrita, fazendo com que o aprendiz utilize a forma padrão da variante brasileira da língua-cultura portuguesa. Este tópico preza o aspecto funcional do uso da língua, apresentando contextos pertinentes ao uso comunicativo. A norma padrão da variante brasileira da Língua portuguesa é priorizada, sem ignorar demais registros linguísticos, como o coloquial. O tópico *Guarde bem* expande o conhecimento lexical do aprendiz e no tópico *Sistematizar é preciso...* é onde se dá a estruturação dos itens linguísticos apresentados em cada unidade. Os tópicos *Leio, logo entendo* e *Ouçá bem!* caracterizam o aspecto da lista de conteúdo que se baseia nas habilidades específicas, respectivamente a leitura e a audição. Portanto, a lista de conteúdos de *TB* é mista, contemplando os aspectos temático, nocional/funcional, situacional, estrutural, e baseado em habilidades e em tarefas.

Considerando-se a interação, que é outro critério para a análise do livro didático de língua estrangeira e se refere à interação entre professores, alunos e objeto do conhecimento, neste caso, o livro didático *TB* insere-se na tríade professor/aluno, aluno/aluno e aluno/livro. De acordo com os critérios da natureza das atividades e da disposição dos diferentes componentes linguísticos, *TB* apresenta muitas tarefas e exercícios, com ênfase na produção oral e escrita e na gramática e vocabulário.

O critério de análise de aspectos culturais contempla as abordagens de ensino de

cultura já descritas na revisão bibliográfica desta pesquisa, que são a tradicional, como a prática social e a intercultural. Este critério é relevante para a presente pesquisa, uma vez que se investigam as percepções interculturais dos aprendizes e do professor em contextos de imersão e de não-imersão.

A seguir, as atividades culturais são descritas e analisadas. *Desafio: tarefa comunicativa*, *Almanaque Brasil* e *Bate-papo*. *Desafio: tarefa comunicativa* é uma seção que tem como objetivo levar o aprendiz a usar a língua portuguesa de forma semelhante à maneira como os falantes nativos a utilizariam, integrando as quatro habilidades comunicativas; ouvir, falar, ler e escrever na língua-alvo. Portanto, trata-se de uma ação com um propósito direcionado a um ou mais interlocutores. A partir de diferentes gêneros textuais, as tarefas dessa seção pertencem a um contexto de comunicação que conduz o estudante à percepção e ao ajuste do registro linguístico de acordo com as diferentes situações comunicativas. As atividades elaboradas nesse tópico estão de acordo com os princípios que regem o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Assim, *TB* não se limita a oferecer enunciados isolados para que o aprendiz focalize a estrutura da língua; oferece, inclusive, a oportunidade de o estudante executar diferentes tarefas comunicativas em que poderá utilizar as formas aprendidas. Este tópico está adequado à abordagem como prática social, uma vez que faz com que o aprendiz vivencie a língua-cultura-alvo em situação real de uso, como um brasileiro. Apesar de a tarefa sobre o futebol, presente na seção *Desafio: tarefa comunicativa*, p. 196, (veja anexo), contemplar a visão tradicional de cultura, uma vez que a tarefa pede informações sobre o sentido figurado dos termos futebolísticos, há espaço para as outras duas formas de se ensinar a cultura; a cultura como prática social e a intercultural. Cabe ao professor se sensibilizar para essas outras formas de ensino de cultura a fim de se desenvolverem habilidades específicas dos e com os alunos. Ao perceberem o significado das expressões, os alunos podem destacar os comportamentos, as ações e as participações advindos dessas expressões por meio de uma peça teatral, por exemplo. Nesse caso, os aprendizes construirão suas falas utilizando as expressões futebolísticas em seus sentidos figurados em contextos de comunicação específicos. Assim, haverá a participação direta ou simulada dos aprendizes na vida diária das pessoas da cultura-alvo, de acordo com seus costumes e tradições, usando seus instrumentos e sua tecnologia, no caso as expressões futebolísticas, estabelecendo relações eficazes com elas. Dessa forma, os alunos serão capazes de se adaptarem/integrarem à cultura – dizerem e fazerem coisas à maneira das

pessoas da cultura-alvo. Isso significa mudar seus comportamentos. Por outro lado, o professor sensibilizado interculturalmente pode desenvolver um trabalho que vai além do ensino tradicional da cultura e dela como prática social. Uma esfera de interculturalidade pode ser estabelecida a partir do momento que o aprendiz reflete sobre a sua cultura nativa (C_1) e a cultura-alvo (C_2). Por exemplo, ao pensar se existem expressões futebolísticas em sua cultura nativa para, não só compará-las à cultura brasileira, mas para refletir sobre um terceiro lugar advindo dessas duas esferas C_1 e C_2 . Assim, o aprendiz poderá começar o seu entendimento no que concerne àquilo que é ser estrangeiro, àquilo que é ser o outro nesse novo espaço, pois, tanto o professor, como o aluno podem ser considerados “outros” nesse terceiro espaço intercultural. Essa reflexão também é papel do professor e não somente do aluno. Cabe àquele extrapolar as suas fronteiras, lendo obras e trabalhos que não estejam diretamente ligados ao seu trabalho, mas que acrescentem, de alguma maneira, em sua formação intercultural. Não menos importante, essa tarefa sobre futebol é oportuna no que se refere à desconstrução do estereótipo do “país do futebol”. Nesse caso, a cultura-alvo não apresenta aquela visão monolítica em que todos os brasileiros gostam e jogam futebol. Existe uma variedade de fatores envolvidos nesse gostar ou não gostar do futebol, como a idade, o gênero, a origem regional, o *background* étnico e a classe social, devendo ser trabalhados em sala de aula. Assim, professores e alunos podem reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira (C_2 e percepções de C_2); construir com os alunos seu próprio contexto de recepção, i.e. encontrar um fenômeno equivalente em C_1 e construir o fenômeno na C_1 com suas próprias redes de significado; examinar o modo como as percepções de C_1 e C_2 em parte determinam as percepções que estrangeiros têm delas, ou seja, o modo como cada cultura vê a outra, preparando o terreno para um diálogo que pode levar à mudança.

Na seção *Almanaque Brasil*, podem ser observados costumes e traços característicos e populares do povo brasileiro. Esse tópico compreende aspectos culturais brasileiros, em pequenos textos sobre família, comportamento, esporte, lazer, território nacional e outros temas que traçam o perfil da sociedade brasileira. O aprendiz é convidado a pesquisar um pouco mais sobre o país, sua história, hábitos e cultura. A tarefa presente na seção *Almanaque Brasil*, p. 248-249, trata das novelas brasileiras. Nessa tarefa, percebe-se o ensino de cultura como prática social, uma vez que o aprendiz tem de acessar a internet como um brasileiro que gosta de novela, ler o resumo semanal e contar para os colegas. Observe-se que, mais uma vez, há espaço para a

sensibilidade intercultural do professor. A princípio, o estereótipo pode ser desconstruído, pois nem todos os brasileiros gostam ou assistem novelas. Outros estereótipos referentes às novelas também podem ser desconstruídos, como por exemplo, a existência de outras emissoras que hoje também produzem novelas, ainda que prevaleçam a qualidade e a credibilidade da emissora líder de audiência em telenovelas no Brasil. As próprias informações contidas no texto, “A novela brasileira: entre a tela e a vida real” (veja anexo), dão margens para outras desconstruções, como por exemplo, se a novela brasileira possui força absoluta no que concerne à influência na moda, nos bens de consumo e, principalmente, no comportamento das pessoas. Esse aspecto trata da aquisição de uma compreensão dos valores básicos, das atitudes e suposições da cultura: as razões que fundamentam e permeiam todos os aspectos da cultura. Esse processo de indagação dos alunos sobre observações, informações e experiências com a cultura é uma dimensão crítica da aprendizagem de uma nova cultura. Os alunos precisam entender a cultura por ela mesma. Os valores básicos de uma cultura são importante ponto de comparação com os valores da cultura dos alunos. Há necessidade de desenvolver habilidades para investigar, articular e analisar. Por que os brasileiros gostam tanto de novela? O aluno está fazendo uma observação ou uma interpretação? O aprendiz tem que demonstrar habilidades para inferir, generalizar, fazer hipóteses, ser objetivo. Ele tem que demonstrar curiosidade, tolerância e sensibilidade. Os professores devem estimular os alunos a interpretar e a tirar conclusões, fazendo comparações com sua própria cultura e escrevendo com reflexão. Assim, os alunos usam vigorosamente seus poderes de indução, análise e intuição para tirar conclusões sobre as informações ou experiências culturais. O papel do professor é o de questionar e fornecer informações. Por fim, poderá estimular o aluno a conhecer a si mesmo com base na reflexão sobre sua cultura C_1 provocada pela cultura-alvo (C_2) da tarefa. Qual é o programa de televisão mais assistido em seu país? Quais valores esses programas agregam no comportamento diário dos habitantes de seu país? Esse aspecto trata do aluno individualmente – seus (suas): valores, opiniões, sentimentos, questionamentos, reações, pensamentos e ideias, enfim, os próprios valores culturais. Trata do autoconhecimento. Tal processo permite aos alunos entenderem a si mesmos e a sua própria cultura como um meio para compreenderem, adaptarem-se ou integrarem-se à nova cultura. São eles que decidem até que ponto aceitam, exploram ou tornam-se parte da cultura. Que importância os programas de televisão têm em sua vida? Como ele se sentiu ao agir como um brasileiro durante a leitura do resumo semanal da novela?

Com isso, por meio de comportamentos/afirmações, os alunos demonstram compreensão de sentimentos, seus valores, suas opiniões e suas atitudes. Isso faz com que eles se examinem e falem sobre si mesmos, escrevendo com reflexão. Por fim, os próprios alunos são o assunto em um processo de autodescobrimento orientado, à medida que estudam seus próprios valores e suas reações àqueles da cultura-alvo. Eles decidem se querem mudar ou não. O papel do professor é orientar.

A seção *Bate-papo* propõe temas para conversas que têm como meta o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e expressão oral. Segundo as autoras, é o convite para uma conversa em sala de aula, e para a exposição de ideias e opiniões. Esta seção pode estimular o professor a desenvolver questões interculturais com os alunos como as que foram desenvolvidas nesta pesquisa. Por esta razão, duas das perguntas pertencentes ao procedimento de coleta de dados foram extraídas da citada seção (p. 52).

E, com relação ao último critério para análise do livro didático, o contexto, *TB* foi utilizado tanto em contexto de imersão, no Brasil, como em contexto de não-imersão, no Peru, cumprindo o seu papel de ensinar a variante brasileira da língua-cultura portuguesa para iniciantes e para aqueles que já tinham algum conhecimento da língua-alvo em questão.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira, descreve-se a natureza da pesquisa e os seus contextos de atuação; na segunda, são apresentados os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como a descrição do livro didático utilizado na pesquisa. Na segunda seção, apresentam-se as categorias de análise, discutidas à luz dos respectivos contextos onde foram utilizadas: primeiro, no contexto de imersão, no Brasil e, posteriormente, no contexto de não-imersão, no Peru.

2.1 NATUREZA E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa, cujo objetivo é verificar os aspectos interculturais advindos da interação entre professor e alunos no ensino-aprendizagem de PLE, caracteriza-se como um estudo de caso. O estudo de caso é uma investigação de uma unidade de interesse, neste caso, a sala de aula de PLE. De acordo com Fernandes e Gomes (2003, p. 14), “trata-se do estudo de casos isolados, em que a análise deve ser feita com profundidade, detalhadamente e de forma exaustiva, considerando as influências internas e externas.” Gil (1991, p. 59) apresenta como principais vantagens desse tipo de estudo: o estímulo a novas descobertas; a ênfase na totalidade, focalizando o problema como um todo e superando o problema comum em levantamentos em que a análise individual dá lugar à análise de traços; e a simplicidade dos procedimentos quando comparados com outras modalidades. Para que tal estudo fosse realizado, utilizou-se como principal instrumento de elicitação de dados algumas perguntas retiradas da seção *Bate-papo* (p. 52) da lição 2 do livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura*, somadas às perguntas desenvolvidas especificamente para esta pesquisa. Esta investigação também apresenta natureza qualitativa, pois segundo Fernandes e Gomes (2003, p. 17) depende de dedução, conclusões, raciocínio ou inferências de princípios gerais para particulares; requer envolvimento do pesquisador com as pessoas, eventos e ambiente como parte integrante do processo; oferece valor especial no processo de produção de novos conceitos ou teorias, procura fornecer descrição completa do fenômeno em toda sua

complexidade; tenta descobrir e mostrar suposições que estão por trás das ações ou eventos; usa contextos de uma situação natural como dados primários; lida com descrições detalhadas dos contextos de uma situação; inicia com questões ou problemas amplos e procura limitá-los; tende a lidar com amostras pequenas e únicas (sem igual); considera o contexto dos eventos como parte integrante dos dados primários e depende profundamente de relatar e informar para demonstrar significância. A seguir, são descritos os contextos onde a pesquisa foi realizada.

2.1.1 Contextos da pesquisa

Os cenários da pesquisa são os ambientes instrucionais em PLE em situações de imersão e não-imersão (situação endolíngua e exolíngua, respectivamente). Duas instituições de ensino compõem esses contextos. Em um primeiro momento, dos meses de maio a julho de 2010, foram ministradas, pelo pesquisador, as aulas de PLE, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte, no Brasil, instituição que, além de atuar no ensino profissional e tecnológico nos níveis médio e superior, oferta curso de PLE aos estrangeiros que fazem estágio em seus diversos grupos de pesquisa, entre os quais o INFORTEC.²⁰ Caracteriza-se, assim, o contexto de imersão, onde os aprendizes estrangeiros aprendem a variante brasileira da língua portuguesa em território brasileiro. Em um segundo momento, dos meses de agosto a dezembro de 2010, pelo mesmo pesquisador, foram ministradas aulas de PLE em contexto de não-imersão, ou seja, aquele em que os aprendizes estrangeiros estudam a língua portuguesa em outro país, mais precisamente no Instituto “Casa do Brasil: centro de difusão cultural”, localizado na cidade de Arequipa, no Peru, onde foram também coletados dados. A escolha dessa instituição deu-se pelo fato de haver interesse dos seus responsáveis no desenvolvimento e aplicação de pesquisas de pós-graduação em suas respectivas turmas de PLE²¹. A seguir, são apresentados os alunos-informantes que participaram desta pesquisa.

²⁰ O grupo de pesquisa Informação e Tecnologia (INFORTEC), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens e Tecnologia (Posling) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), tem uma linha que investiga o ensino, a aprendizagem e a avaliação de proficiência em Português Língua Estrangeira (PLE).

²¹ No Anexo, encontram-se os documentos emitidos pelo Cefet-MG e pela Casa do Brasil: centro de difusão cultural, necessários à realização desta pesquisa na cidade de Arequipa, no Peru.

2.1.2 Sujeitos da pesquisa

No Brasil, as salas de aula foram compostas de informantes de diferentes nacionalidades. A coleta de dados no Brasil foi realizada com informantes provenientes da Alemanha, Austrália, França, Suíça e Peru. Os informantes no Brasil eram alunos do curso básico de Português como língua estrangeira oferecido pelo CEFET-MG, sendo ministrado por este pesquisador.

Os informantes hispanofalantes eram provenientes das cidades peruanas de Arequipa e Lima e faziam o curso básico de Português da instituição, ministrado por este pesquisador.

Todos os informantes, seja os de contexto de imersão ou de não-imersão, nunca haviam estudado formalmente a variante brasileira da língua portuguesa, exceto os alunos em contexto de imersão; a aluna alemã, que era estudante intercambista do ensino médio no CEFET-MG e já vivia no Brasil há quatro meses, e o aluno peruano, que já havia estudado a língua portuguesa no Peru na *Casa do Brasil*: centro de difusão cultural em Arequipa, por quatro meses. Além dos informantes aprendizes, há também o informante que se caracteriza como professor-participante da pesquisa, uma vez ele aplicou as perguntas e também produziu percepções sobre sua própria cultura e sobre as culturas dos aprendizes em contexto de imersão e não-imersão.

2.1.3 A coleta dos dados: instrumentos e procedimentos

Com o objetivo de verificar quais aspectos interculturais advieram das percepções dos alunos e do professor em sala de aula de PLE sobre as suas próprias culturas, como também sobre as culturas dos outros, os seguintes instrumentos de coleta foram utilizados: as duas primeiras perguntas que compõem a seção *Bate-papo* (p. 52) do livro *Terra Brasil*: curso de língua e cultura: “Que imagem vocês acham que os estrangeiros têm de seus países? Vocês gostariam que essa imagem fosse diferente?”²², como também outras duas perguntas desenvolvidas especialmente para esta pesquisa: “O que

²² Veja esta atividade do livro *Terra Brasil*: curso de língua e cultura nos Anexos. Esta atividade propõe a discussão do alcoolismo no Brasil por meio de algumas perguntas. As duas últimas perguntas foram retiradas desta atividade com o objetivo de serem aplicadas nos dois contextos nos quais esta investigação se enquadra e não para debater o tema alcoolismo no Brasil.

mudou em vocês ao terem contato com um estrangeiro ou com um país estrangeiro?” e “Vocês mudaram suas opiniões sobre o seu país de origem e sobre o que visitaram?”

A filmagem foi o procedimento de coleta que foi utilizado na pesquisa. As aulas nas quais foram feitas as perguntas aos informantes foram gravadas. Suas respostas foram posteriormente transcritas por este pesquisador com o objetivo de se elencarem as percepções dos alunos e do professor referentes às suas próprias culturas, como também às culturas dos outros. Decidiu-se modificar o primeiro nome dos aprendizes nas transcrições com o intuito de preservar suas identidades culturais, trocando os nomes pelos quais eles gostariam de ser chamados. Tais transcrições foram conforme dispõe MENDES (2004).²³

2.1.4 O livro didático *Terra Brasil*: curso de língua e cultura

Nesta subseção um dos instrumentos de coleta dos dados desta pesquisa; o livro didático *Terra Brasil*: curso de língua e cultura (*TB*) é descrito.

Para Almeida e Dell’Isola (2008), como já foi dito anteriormente, *TB* destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da língua portuguesa. Esse livro-texto destina-se a alunos iniciantes e também àqueles que já tenham algum conhecimento do idioma. As primeiras unidades (1 a 4) têm como público-alvo os principiantes, sem conhecimento do Português. As demais unidades (5 a 12) destinam-se a alunos que têm conhecimento básico sobre a língua portuguesa e querem se aperfeiçoar. No título de *TB*, destaca-se o vocábulo *cultura*, uma vez que é de interesse das autoras inserir os aprendizes estrangeiros na língua-cultura alvo em questão, por meio da prática e uso da variante brasileira da língua portuguesa. Espera-se que essa práxis seja concretizada nas atividades das seções *Diálogo*, *Na ponta da língua*, *Guarde bem*, *Bate-papo*, *Sistematizar é preciso...*, *Leio, logo entendo*, *Ouçá bem!*, *Sons da Terra*, *Desafio: tarefa comunicativa*, *Almamaque Brasil*, *Consultório Gramatical*, *Fala Fonética* e *Só rindo*.

Os instrumentos de coleta desta pesquisa incorporaram duas perguntas advindas da seção *Bate-papo* (p. 52): “Que imagem vocês acham que os estrangeiros têm de seus países? Vocês gostariam que essa imagem fosse diferente?”, que de acordo com as autoras, propõe temas para conversas que têm como meta o desenvolvimento de

²³ Os critérios para a transcrição dos dados desta pesquisa estão nos Anexos.

habilidades de compreensão auditiva e expressão oral. Segundo Almeida e Dell'Isola (2008), é o convite para uma conversa em sala de aula, momento para que todos exponham suas ideias e opiniões, conforme explicitado anteriormente.

2.2 PERGUNTAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE: ASPECTOS OBSERVADOS À LUZ DOS CONTEXTOS DE IMERSÃO E DE NÃO-IMERSÃO

Com base na abordagem intercultural, que remete ao pensamento de como ensinar língua e cultura (KRAMSCH, 1993) e no conceito de abordagem intercultural (MENDES, 2008), apresentam-se as análises das percepções interculturais nos dados coletados, de acordo com as seguintes categorias (Kramsch: 1993): se o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira (C_2 e percepções de C_2) é reconstruído; se os alunos, juntamente com o professor, constroem seu próprio contexto de recepção, isto é, encontram um fenômeno equivalente em C_1 e constroem o fenômeno na C_1 com suas próprias redes de significado; se alunos e professor examinam o modo como as percepções de C_1 e C_2 em parte determinam as percepções que estrangeiros têm delas, ou seja, o modo como cada cultura vê a outra; se há a preparação do terreno para um diálogo que poderia levar à mudança.

Além das categorias já citadas, também foi observado se os aspectos interculturais advindos das percepções dos aprendizes e do professor sobre as suas próprias culturas e sobre as culturas dos outros são postos em perspectiva interacional e/ou intercultural valorizadora de outras culturas e da cultura da língua materna dos aprendizes.

Por fim, é analisada a relevância dos contextos de não-imersão e imersão na construção da competência intercultural dos aprendizes e do professor no ensino de Português para estrangeiros.

2.2.1 Perguntas e categorias de análise em contexto de imersão

Os aprendizes em contexto de imersão eram, em sua maioria, franceses. Eram cinco franceses, um australiano, uma alemã, um suíço e um peruano. Em razão de os alunos estarem imersos no contexto da língua-cultura-alvo, houve necessidade de adaptações nas perguntas de investigação: Que imagem vocês acham que os estrangeiros têm de seus países? Vocês gostariam que essa imagem fosse diferente? O que mudou em vocês

ao terem contato com um estrangeiro ou com um país estrangeiro? Vocês mudaram suas opiniões sobre o seu país de origem e sobre o que visitaram? Os temas das perguntas variam entre as imagens que outros estrangeiros têm de seus países, das impressões que eles próprios apresentam sobre os seus países, das opiniões que eles têm dos países onde viveram por um tempo e do que mudou para eles depois do contato que eles tiveram com uma cultura estrangeira.

As categorias de análise utilizadas são as percepções das culturas nativa e estrangeira expostas por KRAMSCH (1993, p. 207-208). Entretanto, tais categorias mudam de perspectiva em razão da mudança de contexto, uma vez que os alunos estão imersos na cultura brasileira. Portanto, C_1 é a cultura brasileira, C_1' é a percepção que o professor tem sobre sua própria cultura brasileira, C_1'' é a percepção que o professor apresenta sobre as culturas estrangeiras, C_2 representa as culturas estrangeiras, C_2' são as percepções que os aprendizes têm de suas próprias culturas e C_2'' são os depoimentos que os estrangeiros apresentam sobre a cultura brasileira e sobre outras culturas estrangeiras, exceto as suas próprias culturas nativas.

Em contexto de imersão, a pergunta “Que imagem vocês acham que os estrangeiros têm de seus países?”, envolve a cultura nativa brasileira (C_1), a cultura estrangeira (C_2) e a visão que o estrangeiro tem da cultura brasileira (C_2'). A partir da segunda pergunta “Vocês gostariam que essa imagem fosse diferente?”, espera-se que o aprendiz estrangeiro, em contexto de imersão, relate sua percepção sobre sua própria cultura (C_2') e construa seu próprio contexto de recepção a partir da C_1 onde está imerso, com o objetivo de encontrar um fenômeno equivalente em sua C_2 , com suas próprias redes de significado. As duas primeiras perguntas compõem a seção *Bate-papo* (p. 52) da lição 2 do livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. As outras perguntas foram: “O que mudou em vocês ao terem contato com um estrangeiro ou com um país estrangeiro? Vocês mudaram suas opiniões sobre o seu país de origem e sobre o que visitaram?”. Em contexto de imersão, a visão que o estrangeiro tem da cultura brasileira somada à visão que o brasileiro tem da cultura estrangeira (C_2'' e C_1'') determinam as percepções que os próprios brasileiros têm da sua cultura (C_1'), como também o que os estrangeiros acham de sua própria cultura (C_2').

2.2.2 Perguntas e categorias de análise em contexto de não-imersão

Uma vez que os alunos estavam em contexto exolíngue, ou de não-imersão, pôde-se constatar que dois alunos do grupo investigado já tinham algum conhecimento sobre o Brasil. Por outro lado, todos os outros aprendizes já haviam estado em países vizinhos ao Peru, como Chile e Bolívia, ou próximos, como Argentina, ou mais distantes como os Estados Unidos ou mesmo países da Europa. Assim, as seguintes perguntas foram feitas aos alunos. As duas primeiras perguntas compõem a seção *Bate-papo* (p. 52) da lição 2 do livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. As outras perguntas foram desenvolvidas para esta pesquisa.

Que imagem vocês acham que os estrangeiros têm de seus países? Vocês gostariam que essa imagem fosse diferente? O que mudou em vocês ao terem contato com um estrangeiro ou com um país estrangeiro? Vocês mudaram suas opiniões sobre o seu país de origem e sobre o que visitaram?

Com o intuito de analisar as respostas a essas perguntas, e considerando a cultura um construto social, um produto das percepções de si e dos outros, destacam-se quatro categorias de análise que buscam na C_1 , a cultura real nativa, e na C_2 , a cultura real estrangeira, um senso de *pertencimento* de si mesmo e do outro nas comunidades imaginadas, que são componentes das culturas reais em questão (KRAMSCH, 1993). Tais comunidades imaginadas, pertencentes à maneira metafórica de ver a cultura (KRAMSCH, 1998), são formadas por imaginações mediadas pela linguagem, que relacionadas à vida da comunidade provocam reflexão, formatando e metaforizando uma dada realidade cultural. Essas categorias de análise advêm de diferentes reflexões de fatos e eventos que implicam em interações interpessoais concernentes às culturas reais e às culturas imaginadas. Tais culturas imaginadas são as opiniões e crenças que nativos e estrangeiros têm de si mesmos e dos outros. As categorias de análise utilizadas nesta investigação são: C_1 (cultura nativa); C_1' (sua própria percepção sobre sua própria cultura nativa); C_1'' (sua própria percepção sobre a cultura estrangeira); C_2 (cultura estrangeira); C_2' (percepção que o estrangeiro tem de sua própria cultura estrangeira); C_2'' (percepção que o estrangeiro tem sobre a cultura nativa do outro). Considerando os aprendizes peruanos de Português brasileiro imersos em cultura peruana, a cultura nativa é a cultura peruana (C_1); a opinião que os peruanos têm sobre sua própria cultura é a C_1' e a opinião que os peruanos apresentam sobre a cultura estrangeira é a C_1'' . As culturas estrangeiras são todas as culturas citadas e visitadas pelos aprendizes peruanos, como a brasileira, a chilena, a argentina, a boliviana, a estadunidense e a europeia (C_2);

a opinião que os estrangeiros têm sobre as suas próprias culturas corresponde à C_2' e as impressões que os estrangeiros apresentam sobre a cultura peruana, à C_2'' .

A partir da primeira pergunta, “Que imagem vocês acham que os estrangeiros têm de seus países?”, havia o pressuposto de que os alunos reconstruíssem o contexto de produção e recepção da pergunta dentro da cultura estrangeira, o que envolveria a cultura nativa peruana (C_1), a cultura estrangeira real (C_2) e a visão que o estrangeiro tem da cultura peruana (C_2''). A resposta para essa pergunta foi reconstruída por intermédio da opinião que o aluno estrangeiro tem da cultura peruana (C_2''). A partir da pergunta seguinte “Vocês gostariam que essa imagem fosse diferente?”, o aprendiz peruano discorreu sua opinião sobre sua própria cultura (C_1'). A resposta a essa pergunta contempla a construção que os alunos peruanos supostamente fazem de seu próprio contexto de recepção, encontrando um fenômeno equivalente em sua própria cultura peruana (C_1), a partir da cultura estrangeira (C_2), e construindo o fenômeno na C_1 com suas próprias redes de significado (C_1'). As próximas perguntas, cujo tema principal é a mudança, ou seja, aquilo que mudou após o contato com a cultura estrangeira, tiveram por objetivo incitar um exame do modo de como as percepções de C_1 e C_2 em parte determinam a consciência que estrangeiros têm delas, isto é, o modo como cada cultura vê a outra. Por exemplo, a visão que o estrangeiro tem da cultura peruana somada à que o peruano tem da cultura estrangeira (C_1'' e C_2'') determinam as percepções que os próprios peruanos têm de sua cultura (C_1') como também o que os próprios estrangeiros acham de sua própria cultura (C_2'). Todo esse cenário pode ser estímulo para a criação de um diálogo crítico e intercultural, caracterizando o que Kramsch (1993) descreve como um terceiro lugar. Um lugar que não é peruano, nem estrangeiro, mas um lugar dialógico-crítico composto por falantes interculturais. Tal lugar pode estimular mudanças e/ou desconstruções de estereótipos, de pensamento, de comportamento, de senso-comuns, de opiniões e de atitudes concernentes à própria cultura peruana e às culturas estrangeiras postas em contato com ela. A seguir, apresentam-se os dados, suas transcrições e as análises e descrições correspondentes, em contexto de imersão e de não-imersão.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS INTERCULTURAIS NO BRASIL E NO PERU: ANÁLISES, COMPARAÇÕES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, primeiramente, são apresentados os dados²⁴, suas transcrições e as análises e descrições correspondentes em contexto de imersão e de não-imersão.

A seguir, apresentam-se as discussões, análises e comparações extraídas das perguntas restritas ao procedimento de coleta desta investigação²⁵, para que então, sejam respondidas as duas perguntas de pesquisa, que são retomadas mais adiante. Em um segundo momento, são apresentados os quadros das percepções interculturais advindas do contexto de imersão e de não-imersão com suas respectivas análises. Nesta seção, a primeira pergunta de pesquisa, “Quais as percepções interculturais dos aprendizes-informantes e do professor referentes às suas culturas e às culturas dos outros em contextos de imersão e de não-imersão?”, é respondida. Por fim, o papel da língua-cultura portuguesa nesta investigação bem como a relevância dos contextos de imersão e de não-imersão no ensino de português língua estrangeira são destacados, respondendo-se assim a segunda pergunta de pesquisa: “Qual a relevância dos contextos de imersão e não-imersão na construção da competência intercultural dos aprendizes e do professor no ensino de português para estrangeiros?”

Análise dos dados em contexto de imersão

A seguir, são apresentados os dados coletados, suas transcrições e análises realizadas no Brasil, em contexto de imersão.

E1. P - O que mudou em vocês ao terem contato com um estrangeiro ou com um país estrangeiro? Vocês mudaram suas opiniões sobre o seu país de origem e sobre o que visitaram?

E2. Albert (francês) - ... Em Brasil, há cerca elétrica em casas porque têm pessoas ruins. As pessoas pode assalta, rouba. As pessoas na rua andam de cavalo, de charretes. (...) No Brasil tem muitas pessoas simpáticas. Não tem racismo.

O aluno constrói a sua percepção sobre o Brasil (C₂'') com base naquilo que ele experienciou e viveu aqui. Por exemplo, ele observou que há cercas elétricas nas casas

²⁴ Os dados serão denominados e ordenados como E1 (enunciado 1), E2 (enunciado 2) e assim por diante.

²⁵ Estas perguntas restritas ao procedimento de coleta são apresentadas nas análises, discussões e comparações.

devido à possibilidade de furtos e roubos cometidos por pessoas ruins. Outro fato observado sobre a cultura brasileira (C₂) foi a presença de charretes com seus cavalos nas ruas de Belo Horizonte. Para eles, é um fato curioso uma vez que não deve ser comum encontrar charretes pelas ruas de sua cidade, Grenoble, no sul da França. Ademais, ele ainda observou a simpatia dos brasileiros e opinou sobre o racismo, afirmando não existir essa prática no Brasil. Sabe-se que a diversidade étnico racial está na alma do Brasil, assim como na sala de aula de Português para estrangeiros. Pode-se falar aqui na democracia racial, uma generalização cultural sobre o Brasil que pode ser vivida por pessoas que estão aqui e nunca testemunharam uma atitude racista. O que o estudante quis dizer em não haver racismo no Brasil foi o fato de não o ter experienciado no Brasil²⁶. Nota-se que o aprendiz diz não haver racismo no Brasil logo após sua fala sobre pessoas simpáticas. Ele associou a simpatia dos brasileiros à ausência de racismo no Brasil. Entretanto, sabe-se que um comportamento simpático em um determinado momento não exclui o fato de, em outra ocasião, essa mesma pessoa se transformar e proferir um comentário ou comportamento racista.

E3. P - Por que vocês acham que não tem racismo no Brasil?

E4. Albert (francês) - Tem muitos negros, tem muita pessoa com a mesma cor que eu, muito chinês. ... As pessoas não insulta.

Após a pergunta do professor, o aluno disse que não há racismo no Brasil pelo fato de haver muitos negros e pardos como ele, que é francês descendente de marroquinos muçulmanos. Assim, para ele, devido à forte presença negra e chinesa, não há insultos. Portanto, não há racismo. Mais uma vez, a C₂'' do aprendiz reflete aquilo que ele viveu no Brasil.

E5. P - Olha só que interessante. Ele está tendo uma visão de fora, né? ... Claro, porque ele é estrangeiro, mas pra gente que mora aqui, que vive aqui, que é brasileiro, existe muito. Existe.

Nesse momento, o professor tenta ajudar a desconstruir a visão idealizada (C₂'') do aluno sobre a não existência de racismo no Brasil. O professor é referência para o aluno no que se refere à cultura. Portanto, cabe ao professor uma reflexão maior concernente

²⁶ Entretanto, sabe-se que, no dia a dia em diferentes situações, várias são as notícias em que pessoas insultam umas às outras no que se refere à cor da pele ou à classe social, podendo gerar indignação por parte do insultado e, conseqüentemente, processo judicial.

às culturas e história brasileiras. Tal reflexão se dará por meio de leituras mais profundas sobre o Brasil, sobre nossa sociedade, sobre nossos comportamentos. Não seria adequado que o aluno mantivesse somente o recorte de sua visão sobre a falta de racismo no Brasil. Mesmo estando imerso na cultura brasileira, é impossível de se ter uma visão global de toda a cultura ou de vivenciar todas as situações proporcionadas pelas interações sociais e culturais. Com o intuito de ampliar a visão do aluno estrangeiro (C_2''), espera-se que o professor leia a si próprio e à sua própria cultura (C_1') com o intuito de se descobrir aberto e desarmado para questionamentos dos seus alunos como também para as suas próprias perguntas a fim de gerar mudanças em sua identidade (C_1') e alteridade (C_1''). Assim, o professor reconstrói sua C_1' por meio da C_2'' do aprendiz. Tal C_2'' do aprendiz também é reconstruída pela C_1' do professor. Pode-se dizer, portanto, que a competência intercultural gera mudanças tanto no professor, como no aluno estrangeiro.

E6. Jordy (francês) - Minha família aqui no Brasil disse que não existe racismo para o cor de pele, mas para dinheiro sim.

O aluno afirma que, segundo a percepção de sua família (C_1'), o racismo no Brasil só existe concernente à classe social. Nesse caso, não se utiliza o vocábulo racismo, mas sim a palavra preconceito. Cabe ao professor se abrir aos estranhamentos culturais, a fim de que esse momento seja produtivo tanto para sua própria C_1' , quanto para a dos seus alunos (C_2''). Os estranhamentos culturais devem ser vistos como naturais e não como empecilhos ao ensino-aprendizagem de português-língua estrangeira.

E7. P - É o seguinte. Não temos racismo como tínhamos na África do Sul. Isso nós não temos não. Só na época da escravidão. Tudo bem. Nós não temos discriminação explícita igual tínhamos na África do Sul ou em outros países. Mas o racismo, ele existe de uma forma encoberta. Entendeu? Muitas pessoas podem expressar ideias racistas, mas não admitem que as expressões contêm atitudes racistas.

A cultura, neste caso específico, pode ser vista como um construto social formado pelas percepções do professor sobre sua própria cultura (C_1'), como também pelas percepções dos seus alunos sobre a cultura onde estão inseridos (C_2''), neste caso, a brasileira. Assim, ao se ensinar as culturas brasileiras, está-se pensando também na criação de oportunidades para que haja reflexão sobre a cultura do outro. Tal

pensamento reflexivo pode impedir uma visão monolítica e etnocêntrica da cultura-alvo aprendida. Pensando-se na cultura-alvo pensa-se também na sua própria cultura. Por exemplo, a percepção do aluno (C₂'') levou o professor a expressar sua percepção (C₂') sobre sua própria cultura. Ao fazer isso, o professor buscou comparações com outros países (C₁''), como por exemplo, a África do Sul e sua política segregacionista do *apartheid*, com o objetivo de mostrar que, após o período da escravidão no Brasil e, principalmente, depois da criminalização do racismo, houve diminuição de manifestações de cunho racista no Brasil. Com o objetivo de desconstruir a C₂' dos aprendizes, cujo conteúdo principal é a inexistência de racismo no Brasil, o professor afirmou que, devido à criminalização do racismo²⁷ no Brasil, dificilmente os brasileiros vão se assumir publicamente racistas sob a pena de serem enquadrados como criminosos.

E8. Albert (francês) - Quando eu digo para as pessoas daqui que sou muçulmano é legal. Na França, certas pessoas não gosta muito.

Neste caso, o aprendiz expressa sua C₂' exemplificando que na França há certo tipo de intolerância religiosa, uma vez que ele é muçulmano. No Brasil, ele não sentiu nenhuma retaliação, mínima que fosse, pelo fato de pertencer a outra religião. Isso é positivo para o Brasil, uma vez que a liberdade de culto religioso²⁸ compõe um dos pilares da democracia moderna. Este fato levou o pesquisador a refletir sobre sua C₁ no que diz respeito ao bom nível de tolerância religiosa existente no Brasil, onde diferentes manifestações religiosas convivem harmoniosamente, sem cerceamento.

E9. Jordy - (francês) O transporte na França é mais fácil do que aqui.

A percepção do aprendiz relaciona o transporte da França e do Brasil. Segundo ele, o transporte na França é mais fácil ou eficiente que no Brasil. Isso pode ser explicado pelo

²⁷ Trata-se de crime inafiançável e imprescritível, previsto pela Constituição brasileira em seu art. 5º (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), inciso XLII e pela Lei 7716 de 05/01/1989.

²⁸ Igualmente previsto pela Constituição brasileira em seu art. 5º (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), no inciso VI.

fato de a França possuir um sistema ferroviário bastante eficiente. Na França, pode-se chegar a vários lugares de metrô ou de trem, enquanto no Brasil, o transporte viário, principalmente na cidade de Belo Horizonte, é muito mais utilizado do que o ferroviário. Desta forma, as C_2' e C_2'' do aluno levaram o pesquisador a refletir sobre sua C_1' , especificadamente a respeito de como o transporte ferroviário necessita de melhorias e poderia ser muito mais prático ir para o trabalho ou para outros lugares de trem ou metrô do que com seu próprio veículo de passeio, evitando congestionamentos, gastos com combustíveis, poluição do meio ambiente e estresse.

E10. P - Dá pra viajar mais, né?

E11. Jordy (francês) - Minha família aqui gosta muito de cachaça. No aniversário de Anthony, nós bebemos quatro doses. Aqui há muitas favelas. Eu nunca tinha visto. Tem pão de queijo, tem Carnaval.

Nesta percepção (C_2''), o aprendiz discorre sobre a preferência de sua família brasileira pela cachaça, tradicional bebida brasileira advinda da fermentação da cana-de-açúcar. Ele também destaca o pão-de-queijo, culinária tipicamente mineira, o Carnaval e a constante presença das favelas nas grandes cidades brasileiras. Embora o informante em questão tenha dito isso, antes da coleta de dados no Peru, ao analisar seu enunciado sobre o pão de queijo, o professor lembrou-se da falta que esse produto lhe fez enquanto estava no Peru, o que o levou a valorizar ainda mais a sua C_1' estando no Brasil e a sua C_2' no Peru. A C_1' do professor transformou-se em C_2' no Peru porque lá ele era estrangeiro.

E12. P - E o que você já viveu aqui de diferente?

E13. Jordy (francês) - Quando nós fomos no roça dos *parent* de meus *parent* em Oliveira, foi ... Muito bom. As árvores são muito diferentes das árvores da França. Toda a floresta é diferente. Muito exótico. E... As pessoas no Brasil gosta muito de bebida. Em todas as reuniões da família as pessoas bebe cerveja, cachaça.

A C_2'' do aluno descreve as árvores e florestas brasileiras que são exóticas em sua opinião pelo fato de não serem parecidas com as francesas. O fato de as pessoas beberem muito durante as festas também foi destacado. Talvez isso seja diferente para o

aluno pelo fato de não poder beber muito com seus familiares na França. Isso pode ter mudado sua C₂'' em relação às reuniões familiares no Brasil. Esse fato levou o informante a refletir sobre os seus costumes familiares franceses (C₂'').

E14. Vincent (francês) - O contato com as pessoas é bem diferente. O contato com as pessoas é mais intenso. Então é mais fácil da gente aprender português. Na França é diferente. Aqui há uma diferença bem grande entre ricos e pobres. Aqui está muito quente também.

A C₂'' do aluno é perceptível, na medida em que ele discorre sobre a facilidade de se aprender o Português pelo fato de o contato entre as pessoas ser mais intenso. Talvez ele quisesse dizer que aprender a língua portuguesa no Brasil, ou seja, em contexto de imersão, tenha uma eficácia maior para ele, pois ele pôde vivenciar a língua e tudo mais que ela traz o tempo todo e não somente na sala de aula. Em sua opinião sobre a França (C₂'') deve ser mais difícil aprender línguas pelo fato de o contato ser menos intenso entre as pessoas. Além do clima, outro fator que chamou a atenção do aprendiz foi a grande diferença entre ricos e pobres no Brasil, o que não acontece nas mesmas proporções na França.

E15. Eric (suíço) - O transporte é bem diferente. Já me perdo dez vezes aqui.

Mais uma vez o transporte brasileiro é citado e comparado ao transporte europeu. Dessa vez a comparação é feita com o transporte suíço. De acordo com a C₂'' do aprendiz, ele já se perdeu dez vezes no Brasil, o que pode ser explicado pelo fato de o aluno não ter compreendido a informação dada pelos brasileiros ou pela falta de sinalização adequada ou por questões de adaptação ao trânsito local. A fala do informante levou o pesquisador a repensar sua própria C₁', no sentido de que no Brasil não é comum utilizarmos mapas para nossa localização em determinado lugar, enquanto que, os europeus se valem frequentemente de mapas como instrumentos de orientação.

E16. Claude (francês) - ... Antes de vir aqui, tinha uma *image* muito *different*, é, não muito, mas... diferente. Porque ... na França lá tem só cinco palavras para falar do Brasil. Agora eu encontro muito coisas boas, muito bonitas também...

Essa percepção (C₂'') do aprendiz sobre o Brasil é notável no que concerne ao estereótipo do Brasil em outros países. Na França, cinco palavras caracterizam o Brasil.

E17. P - Quais palavras?

E18. Claude (francês) - As palavras são... ((risos)) ...

E19. P - Pode falar.

E20. Claude (francês): ... Carnaval, ... Rio, favelas, futebol e meninas. É verdade, é... Isso, o Brasil é isso. Para nós em França, mas agora encontro outra coisa...

A C₂' do aluno era estereotipada, monolítica e etnocêntrica, uma vez que todo o país foi generalizado, aplicando esses léxicos a todas as pessoas que habitam o Brasil. Foi monolítica pelo fato de apresentar, por intermédio de cinco palavras, uma única visão estrangeira (C₂') em relação ao Brasil. Porém, após sua estadia no Brasil sua visão desse país anfitrião foi desconstruída e ressignificada.

E21. P - Continua sendo as cinco palavras ou tem mais?

O professor incita no aluno a necessidade do terreno que foi preparado para uma mudança de percepção de sua C₂' referente ao Brasil, uma vez que ele estava imerso na cultura brasileira.

E22. Claude (francês) - Tem muitas outras agora (risos). O futebol ... É verdade, futebol é verdade. Carnaval é verdade. Mas, tudo é verdade isso. Mas eu não encontrei lá, não ali não aqui, não encontrei violência, nada, não foi roubado. Tive outras pessoas que foi roubada, mas eu não. Mas agora tenho uma *image* muito boa de Brasil para voltar para França e realmente, durante todo *tempo* que eu fico aqui, eu esqueço de toda meu vida lá no França. Não me preocupa meu país, não me preocupa o meu família, amigos, não me preocupa nada. Eu estou aqui, eu esqueço tudo. Muito legal! É... Acho que isso mostra que o viagem pro intercâmbio foi muito legal de que... Não tenho problema particular, por que se tem problema você vai ficar muito triste, saudade do país, mas não tenho nada, nada.

O fato de o aluno citar que as cinco palavras continuam sendo verdade é relevante pelo fato de a generalização ser muito importante para uma primeira identificação de uma cultura estrangeira. Antes de conhecer uma cultura num plano individual e etnorrelativo, há a tendência em se fazer generalizações em relação a outra cultura, até

mesmo para fins classificatórios de que uma cultura é diferente da outra. Nota-se que um determinado grupo de um país frequentemente se comporta mais de certa maneira do que pessoas não pertencentes àquele país ou àquela cultura específica. Essa é a generalização cultural que é diferente do estereótipo. A partir do momento que o estudante se insere na cultura brasileira, o aspecto coletivo dá lugar ao aspecto individual. Primeiramente, o aluno desconstrói sua C₂' relacionada ao Brasil, sendo mais que as cinco palavras por ele citadas anteriormente. Segundo, porque ele passou por algum tipo de adaptação, uma vez que se pode afirmar que ele atravessou as três fases do etnorrelativismo conhecidas como aceitação, adaptação e integração (BENNET, 1996). Ele se integrou a tal ponto que, segundo ele, não pensava mais em sua vida na França, em sua família, em seus amigos. Segundo ele, esquecia-se de tudo, o que evitava os problemas causados pelo etnocentrismo, caracterizando a não adaptação ao meio onde vivia. Assim, ele se distanciou dos estágios do choque cultural caracterizados pelas fases da negação, defesa e minimização (BENNET, 1996 & BROWN, 2000) culminando na saudade intermitente de sua terra natal. O fato de o aluno não pensar em tudo o que lembra seu país, evitando assim, problemas e saudades serviu para a desconstrução da C₂' do pesquisador quando estava no Peru. Diferentemente do que foi vivenciado pelo aprendiz, o pesquisador sentia muita saudade pelo fato de ser a primeira vez fora de seu país. Nota-se que a saudade não chegou a atrapalhar a sua estadia em terra estrangeira, não chegando a ser um choque cultural (BENNET, 1996).

E23. P - E você mudou alguma coisa? Você pode falar que você mudou depois que você veio pro Brasil?

O professor continua a incitar no aluno a competência intercultural, caracterizada pela adaptação à cultura-alvo sem perder a sua cultura nativa.

E24. Claude (francês) - Mudou em meu pensamento?

E25. P - Sim! Do seu pensamento... Alguma coisa ...

E26. Claude (francês) - Eu... Antes de vir aqui, eu li muitas coisas sobre o Brasil, pois, esse livro ... é verdade, remete a coisas do Brasil. Não muda muito meu *image*, mas encontro uma outra cultura. Você aprende todos os dias coisas novas.

Pode-se falar que o aprendiz desconstruiu sua C₂'', pois ao encontrar outra cultura sua imagem de Brasil mudou. Essa mudança é caracterizada pelo fato de ele aprender coisas novas todos os dias por estar imerso na cultura brasileira. A adaptação à cultura brasileira caracteriza a competência intercultural do aprendiz.

E27. Louis (francês) - Então, para mim, a primeira coisa é mais importante é a maneira como os brasileiros nos recebe. Quando nós chegamos *ici*, eles, todo mundo queria falar com você... Ajudando para se acostumar ao país, a essa nova cultura... Então, isso foi muito legal... É... Parece que todos os brasileiros têm uma bondade muito grande. Então, isso foi muito bom! Parece... Na rua todo mundo parece com alegria. Todo mundo quer falar com todo mundo... Isso é bem diferente da França. Eu acho também por que aqui é mais aberto. Todo mundo parece feliz. É a impressão que eu tenho por que eu estou aqui, eu estou aqui só para três meses. Eu não sou brasileiro, mas é a impressão que eu tenho. Você entra em um ônibus e todo mundo fala... Porque eu fiquei muito tempo no ônibus. Então eu conheço bem o ônibus ((risos)).

Nesse excerto, o aprendiz caracteriza bem a sua C₂'', no que concerne ao comportamento do brasileiro, inclusive dentro do ônibus, onde, segundo ele, todo mundo fala. Pode-se dizer que essa é a generalização cultural da cordialidade do povo brasileiro. Parece que essa é uma das primeiras percepções gerais que caracterizam a C₂'', dos estrangeiros, principalmente quando eles vêm ao Brasil pela primeira vez. A C₂'', do aluno caracteriza a cordialidade brasileira pelo fato de o brasileiro receber muito bem, ajudando os estrangeiros a se acostumarem ao novo país e à nova cultura, pela bondade, pela alegria nas ruas, pelo fato de as pessoas estarem se falando o tempo todo. Por fim, ele compara toda essa cordialidade com a sua C₂' sobre a França, dizendo que isso é bem diferente na França. Ele chega a falar que o povo brasileiro parece ser mais aberto que o povo francês. Tal afirmação também caracteriza a generalização cultural, não chegando a ser um estereótipo.

E28. P - Você já conhece as pessoas do ônibus já?

E29. Louis - Sim. Foi um lugar, um lugar para encontrar pessoas. Então, foi muito fácil de conversar, de falar com outras pessoas. É isso. Muito bom. Então, é um país bem diferente da França. É... Tem um... Ah, não sei, é mais aberto que a França. Na França você tem muito... Muitas regras. Tudo é muito certo. Você tem a rua. Na rua, você deve... Se você quer atravessar a rua é de um lugar especial. Tudo é... Você não é livre. Tudo é.. Tem muitas regras. Aqui não tem. Tem. Algumas, mas, menos. É mais aberto. Eu acho bem mais legal de viver aqui. Para nós franceses é muito bom de estar um pouco mais livres.

Aqui, o aluno reforça sua C₂' afirmando que na França há muitas regras. Ele acaba associando essas regras à falta de liberdade. Por meio de sua opinião (C₂''), parece que ele prefere o Brasil por ser uma terra mais livre, onde as pessoas são mais abertas. Ele parece querer dizer que nem todas as regras precisam ser cumpridas rigidamente. Quando ele diz ser mais legal viver no Brasil e que a liberdade é boa para os franceses, ele desconstrói sua C₂' e emite julgamento de valor a partir do momento em que começa a viver no Brasil. Parece que ele se vê como um brasileiro, integrado à cultura local a ponto de ele começar a repensar alguns aspectos da cultura francesa, como o excesso de regras e de rituais sociais, sugerindo certa desvalorização da C₂' do aprendiz. É notável o fato de ouvir de um aluno francês uma informação que poderia vir de um estrangeiro de uma maneira estereotipada. O depoimento do informante levou o professor a reconfigurar sua C₁', a partir desse momento, pois temos a tendência em pensar que os europeus não precisam reclamar de seu modo de vida, uma vez que são bem organizados e disciplinados. Por meio da C₂' do aluno, o professor-pesquisador refletiu sobre a sua C₁', por pensar que há necessidade de regras para a convivência podendo organizar toda a complexidade das interações sociais. Por outro lado, o professor percebeu que muita regra também pode não ser interessante quando aplicada o tempo todo.

E30. P - Você concorda Claude?

E31. Claude - Concordo também.

O outro aluno francês que anteriormente havia dado o seu depoimento sobre sua mudança com relação aos estereótipos brasileiros também concordou com a desvalorização da C₂' do seu colega em detrimento de suas percepções sobre alguns aspectos culturais brasileiros (C₂'').

E32. Louis - É. Eu acho que na França as pessoas são mais fechadas.

E33. P - E o que você vai levar do Brasil pra França? Qual a melhor lembrança, as suas memórias?

E34. Louis - Eu vou levar toda a alegria que eu encontrei aqui, música... Eu vou levar muitos CDs de música brasileira.

A C₂'' do aluno é ressignificada por meio da alegria e da música que ele encontrou por aqui.

E35. P - Quais tipos de cd?

E36. Louis - Eu perguntei a muitos amigos pra me fazer um cd para recordar a música que não existe na França. Eu vou levar fotografias desse país que é realmente lindo. Eu vou levar muitas coisas! Foi um viagem realmente maravilhosa!

Percebe-se que o aluno está bastante satisfeito com o que encontrou no Brasil. Pode-se dizer que ele se adaptou ao país, a ponto de repensar a sua C₂' por meio de alguns aspectos da cultura francesa, como o excesso de regras que regem seu país e o fato de as pessoas serem mais fechadas na França. O fato de o aluno pedir um amigo para gravar um cd com o objetivo de recordar a música que não existe na França fez o pesquisador lembrar-se de sua C₂'' no Peru. Na véspera de voltar ao Brasil, o professor comprou um cd de música típica peruana, denominada *cumbia*. Na verdade, a *cumbia* é um ritmo tocado em toda a América Latina. Esse ritmo lembra muito o tecnobrega tocado no Pará, que pela proximidade geográfica com o Peru faz com que esses ritmos sejam parecidos, facilitando também sua divulgação no Peru. O professor desconstruiu a sua C₂'' quando percebeu que a maioria das músicas que se escuta no sudeste do Brasil não chega às rádios peruanas e vice-versa. Porém, as músicas brasileiras tocadas no Pará já chegam ao Peru com maior facilidade. Por meio desse exemplo, pode-se pensar que, ao mesmo tempo que o Brasil está perto do Peru, sendo este um dos países que fazem fronteira com o Brasil, está também muito longe no que diz respeito ao intercâmbio cultural. Tal constatação não se restringe somente à música, mas também a outros aspectos culturais como literatura, artes, cinema, teatro etc. Por isso, as aulas de português-língua estrangeira são relevantes no que se refere à transmissão de variados aspectos das culturas brasileiras, que são traduzidos em variadas manifestações artísticas; da literatura ao artesanato, da música de concerto à música caipira.

E37. P - Qual é a maior diferença e a maior semelhança entre o Brasil e a França?

E38. Albert (francês) - "Comida do Brasil é muito boa! Arroz, feijão, churrasco. Tudo aqui é muito bom. O tempo da França é muito frio. Aqui é melhor. Aqui tem muito sol."

Apesar de não ter respondido totalmente a pergunta, a C₂'' do aluno também foi valorizada por meio da comida brasileira e pelo clima tropical do país.

E39. P. O que tem de diferente entre o Brasil e a França?

E40. Louis (francês) - A maneira de pensar.

E41. P - Como as pessoas pensam na França e no Brasil, de acordo com sua opinião?

E42. Albert (francês): Na França tem pessoas frias, tem racismo. Eu acho que não. Ontem eu falei com um amigo e ele me disse que aqui não tem racista para cor de pele.

Mais uma vez, o aluno que afirmou que inexistia racismo no Brasil, o que, para ele, caracteriza a diferença de pensamento entre os brasileiros e os franceses pelo fato de os franceses serem intolerantes em relação à sua religião muçulmana. Deve-se considerar o fato de ele não ter vivenciado ou visto nenhuma situação racista no Brasil, levando à generalização cultural do Brasil como o país da democracia racial.

E43. P - O que você vai levar pra França?

E44. Albert (francês) - Cachaça, camisa do Brasil...

Elementos da cultura brasileira caracterizam sua C₂'' como a cachaça e a camisa da seleção brasileira.

E45. P. Muitas lembranças boas do Brasil?

E46. Albert (francês) - Ah, si! Fui a Ouro Preto, cachoeiras. Não vou esquecer. Festa em Esmeraldas.

Festas, viagens a cidades históricas e mergulhos em cachoeiras também caracterizam sua C₂''.

E47. P - Heather, há quanto tempo você já está no Brasil?

E48. Heather (alemã) - Há cinco meses.

E49. P - O que você acha do Brasil?

E50. Heather (alemã) - Quando cheguei aqui não falava Português, mas as pessoas aqui, todos querem falar com você. Tentam falar inglês, mais ou menos... Eu aprendi muito rápido a falar Português porque na aula eu prestava atenção, fazia provas ...

A C₂'' da aluna alemã vai ao encontro das C₂'' proferidas pelos alunos franceses quando eles citam a simpatia dos brasileiros e sua disposição para conversar com os estrangeiros. Isso reforça a generalização cultural da cordialidade do povo brasileiro.

E51. P - Você estuda em qual série aqui?

Esta aluna era intercambista e estudava no segundo ano do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

E52. Heather (alemã): Segundo ano. Pra mim foi um pouco difícil porque eu tinha que trocar minha família aqui, mas a minha amiga da escola fazia parte da outra família e me ajudou. Foi legal isso. Eu gostei do clima. No meu país também é frio. Eu falei que aqui é muito frio quando faz 20 graus e meus amigos lá na Alemanha falaram: ah! 20 graus é muito quente! Isso é muito engraçado. Acho que quando eu voltar pra Alemanha o verão lá vai ser frio! ((risos))

A aluna discorre sobre as diferenças entre os climas e temperaturas do Brasil e da Alemanha. De acordo com sua C₂'', 20 graus no Brasil já é sinônimo de frio, isto é, as pessoas já começam a se agasalhar. Já na Alemanha, vinte graus é calor. Por isso, seus amigos alemães falaram que 20 graus é muito quente. Sua C₂'' pode mudar quando ela chegar à Alemanha e vir que o verão para ela agora será frio, porque ela estará acostumada com as temperaturas brasileiras.

E52. P - E as pessoas?

E53. Heather (alemã) - As pessoas também são muito diferentes. Aqui no Brasil as pessoas são mais abertas. É um tanto diferente porque na Alemanha, como França igual eles (os franceses) falaram, as pessoas são muito fechadas, não pode chegar atrasado. Eu já aprendi a chegar atrasada. Acho que vai ser difícil pra mim na Alemanha. ((risos))

Mais uma vez, a aluna descreve sua C₂'' ao ressaltar a cordialidade do povo brasileiro, considerado por ela como mais abertos. Já a sua C₂' descreve os alemães como mais fechados, também fazendo uma generalização cultural. Entretanto, ela cita um elemento novo com relação ao fato de *aprender* a chegar atrasada aos compromissos no Brasil. O estrangeiro que se encontra no Brasil tem a tendência de observar (C₂'') certos aspectos do cotidiano que muitas vezes não são percebidos pelos brasileiros. Esse pode ser um hábito inquestionável para os brasileiros, mas não para os alunos estrangeiros. Para o estrangeiro, a cultura brasileira não reflete somente os estereótipos ou generalizações culturais como futebol, carnaval, samba, terra da cordialidade, da democracia racial, da conciliação, da improvisação, da criatividade, da caipirinha e do jeitinho. Ela seria constituída por aspectos cotidianos como o fato de chegar atrasado aos compromissos. Esse novo elemento trazido pela aluna fez com que o professor olhasse para sua própria cultura (C₁'), a fim de descobrir e refletir sobre as origens de tantos brasileiros chegarem atrasados aos seus compromissos. Vale ressaltar que essa é uma generalização cultural, uma vez que nem todos os brasileiros chegam atrasados às reuniões formais ou informais. Assim, parece ser aconselhável que o professor de PLE se desarme para enfrentar certos questionamentos ou posições dos estrangeiros (C₂'') referentes à cultura brasileira, principalmente ao cotidiano do brasileiro, em sala de aula, a fim de refletir e talvez mudar sua opinião sobre sua própria cultura (C₁'), sobre o porquê de fazer o que fazemos. Provavelmente, ao voltar para seu país a aluna vá ter mais consciência em relação a esse hábito.

E54. P - E o que você vai levar pra Alemanha?

E55. Heather (alemã) - Todas as lembranças das minhas amigas, todas as viagens. Mas, eu já falei pro meu irmão na Alemanha que nós vamos voltar, porque ele também quer vir pra cá.

E56. P - Você mudou alguma forma de pensar, alguma forma de ser como pessoa?

E57. Heather (alemã) - Eu mudei um pouco sim, mas a minha opinião sobre o Brasil não mudou muito não. Eu já tinha alguns amigos aqui que já conheciam o Brasil. Na Alemanha todo

mundo fala praia, carnaval... Eu conheci pessoas que trabalham com pessoas pobres aqui, um outro lado.

A C₂'' da aluna foi reavaliada, ao afirmar que ela mudou um pouco sim. Entretanto, ela afirma que na Alemanha, os estereótipos praia e carnaval são reforçados. Talvez ela tenha mudado sua C₂'' pelo fato de participar de programas sociais em favelas ou regiões carentes de Belo Horizonte.

E58. P - Qual é a grande semelhança e a grande diferença entre o Brasil e a Austrália?

E59. Richard (australiano) - Aqui as pessoas são mais abertas e muito legais. Eu gosto muito de futebol e aqui tem muito futebol. E eu acho que agora eu sou mais aberto, mais corajoso com as mulheres. Quero voltar aqui em 2014 para a Copa do Mundo. Minha fazenda na Austrália não é muito grande. A propriedade não tem divisão. Não tem ... Cercas ... Ou ... Muros. As fazendas de aqui são um pouco diferentes.

Além da generalização cultural das pessoas no Brasil serem mais abertas, sua C₂'' também contempla o futebol. Porém sua C₂'' foi desconstruída quando ele fala que também se tornou uma pessoa mais aberta e, principalmente, mais corajoso com as mulheres. O fato de ele estar inserido na cultura brasileira o ajudou a perder sua timidez quando se aproximava de garotas. Pode-se dizer que ele foi um competente intercultural a partir do momento que admitiu uma mudança em seu comportamento por meio do contato com a cultura brasileira (C₁); ele soube se adaptar à C₁ sem deixar de lado sua C₂, a cultura australiana.

E60. P - O que você vai levar para a Austrália?

E61. Richard (australiano) - Português, camisa do Brasil.

E62. P - Você poderia falar sobre algumas semelhanças e diferenças sobre o Brasil e o Peru?

E63. Juan (peruano) - Eu *viajé* para Brasil a fazer vestibular aqui *en* Cefet. Aqui, *la gente* são *muy buenas*, ajudam a gente. Eu estava precisando de dinheiro e *la gente* me ajudou. Eu não falava português e agora eu falo. A melhor lembrança é que *la gente* são *muy buenas*. Lá *en* Peru, tem muita desconfiança. Tem pessoas que roubam. Até agora não encontrei ladrões aqui. Uma igualdade é que tem lixo nas ruas.

O estudante peruano cita, mais uma vez, a cordialidade do povo brasileiro. Sua C₂'' foi desconstruída depois de ter passado dificuldades no Brasil e ter sido ajudado por todos que encontrou, principalmente nos Estados aonde passou: Mato Grosso e Minas Gerais. Sua C₂'' ainda refletiu o que ele encontrou em Minas Gerais: como lixo nas ruas, equivalente à sua C₂', e sobre o fato de não ter vivenciado nenhuma situação de assalto.

E64. P - E como é Arequipa? Parece com Belo Horizonte?

O professor fez essa pergunta pelo fato de ainda não conhecer a cidade de Arequipa.

E65. Juan (peruano) - Parece com Ouro Preto. Tem muito morro. Fica na Cordilheira dos Andes. Cheio de *volcanos*. Tem três *volcanos en la* cidade. *Los volcanos* estão desligados. O clima é igual. Um pouco mais *caliente*. A pele fica queimada de sol. A noite é fria e o dia é quente. Clima de deserto. Clima seco. No verão, muito calor. Você pode viajar *al* Colca, o cânion mais profundo do mundo. A cidade é colonial. Tem águas termais, tem praias.

Depois de ter vivido quatro meses em Arequipa o pesquisador pôde perceber que a C₂' do aprendiz se iguala à sua C₂'' de quando estava lá. O professor concorda com ele que o centro histórico de Arequipa se parece a Ouro Preto. Porém seria uma Ouro Preto de casas coloniais totalmente brancas, feitas com o *sillar*, a famosa e popular pedra vulcânica de Arequipa. Realmente o clima é mais quente durante o dia, e mais frio à noite, o que faz com que a pele fique queimada pelo sol forte do deserto arequipenho.

E66. P - O que você vai levar do Brasil para Arequipa?

E67. Juan (peruano) - Já fiz *algunos* amigos aqui *en* Brasil que vão me ajudar a arrumar um quarto.

E68. Louis (francês) - Acho que aqui as pessoas são mais generosas, calorosas, acolhedoras... O pessoal é mais convidativo e animado. Uma outra coisa é sobre o transporte. Na Europa, nós temos mais trens, mais metrô, as ruas são mais vazias... São cheias, mas um pouco menos que aqui. Acho que é mais fácil viajar na Europa de trem do que aqui. *Todo* é diferente aqui. Pessoas, lugares, professores. Aqui, descobri novas maneiras de viver, novos amigos. Eu encontrei pessoas que me fizeram descobrir muitas coisas, é difícil de dizer. Eu sei que eu vou mudar um pouco a minha maneira de ser agora, porque eu descobri muitas coisas novas.

Neste excerto, pode-se notar a presença de uma das linhas de pensamento que caracteriza a esfera da interculturalidade, uma vez que houve reflexão sobre a cultura

francesa (C_2), nativa do aluno, e sobre a cultura brasileira (C_1), que é a cultura-alvo em questão. Isso também se relaciona ao fato de que entender uma cultura estrangeira é enxergar essa cultura em relação à sua própria, a fim de entender o outro, indo ao encontro do que é dito por Kramsch (1993). Com o objetivo de aplicar tais linhas de pensamentos no ensino de língua e cultura, Kramsch (1993) aponta a C_1 e a C_2 para representar o *pertencimento* de si próprio e do outro em suas respectivas culturas ou comunidades imaginadas (ANDERSON, 1983 *apud* KRAMSCH, 1993). De acordo com Kramsch (1993), essa é uma abordagem *cross-cultural*, também chamada de intercultural, que ultrapassa qualquer fronteira entre gerações, grupos étnicos e classes sociais. Ao ser perguntado sobre as impressões pessoais referentes ao Brasil, o aprendiz construiu seu próprio contexto cultural de produção e recepção das perguntas (C_2''), permitindo que ele tentasse entender o mundo da cultura-alvo ao seu redor. Por exemplo, os elementos reais da cultura brasileira (C_1), como as pessoas, o transporte, as ruas, os lugares, os professores e a maneira de ser do brasileiro foram qualificados por meio da visão que o aluno tem da realidade da cultura-alvo brasileira (C_2'') como o fato de as pessoas serem mais generosas, calorosas, acolhedoras, convidativas e animadas; sobre o fato de terem mais meios de transporte na França do que no Brasil; sobre ser mais fácil viajar de trem na Europa do que no Brasil; e também sobre as ruas serem mais vazias na Europa. O aluno também construiu o contexto de recepção das perguntas em sua cultura nativa estrangeira (C_2), com suas próprias redes de significado (C_2'), pois, ao dizer e comparar as características das pessoas e do transporte do Brasil com a França, ele precisava estar ciente de suas próprias crenças (C_2'), pois é essa conscientização que interfere no entendimento sobre a realidade e sobre o imaginário da cultura estrangeira em questão. Isso corrobora o fato de que é por intermédio do olhar do outro que nos conhecemos melhor (KRAMSCH, 1993). Nota-se também a preparação de um terreno para mudanças (KRAMSCH, 1993) a exemplo de quando o aprendiz discorre sobre a descoberta de novos amigos e de novas maneiras de viver no Brasil, sobre a descoberta de coisas novas que ele aprendeu com as pessoas e, principalmente, a afirmação sobre a mudança na maneira de ser. Esse exemplo mostra que houve desconstrução da C_2'' do aluno em relação à C_1 , além de apontar para a importância de se ensinar ou falar sobre os padrões de valores e comportamentos dos brasileiros. Esses exemplos ilustram os pontos de contato existentes entre uma cultura e outra, transformando prováveis empecilhos e barreiras em promissoras pontes como afirma KRAMSCH (1993). Isso faz com que a cultura estrangeira fique mais acessível

ao aprendiz. Assim, percebe-se que os aspectos culturais foram postos em perspectiva intercultural, valorizando a cultura estrangeira e também a cultura nativa do aluno. Por fim, o contexto de imersão foi fundamental para a produção desses aspectos interculturais, uma vez que foram necessárias a presença do aluno francês no Brasil e o contato com brasileiros nativos para que ele pudesse afirmar: “Eu sei que vou mudar um pouco a minha maneira de ser agora, porque eu descobri muitas coisas novas.”

Análise dos dados em contexto de não-imersão

A seguir, são apresentados os dados coletados, suas transcrições e análises realizadas no Peru, em contexto de não-imersão.

E69. P - Que imagem vocês acham que os estrangeiros têm de seus países? Vocês gostariam que essa imagem fosse diferente?

E70. Jorge (peruano) – Eu *creo* que meu país *hay muchos sitios* turísticos *a conocer*, *pero* existem coisas que devem melhorar como os protestos, em nível nacional, para que os turistas tenham uma melhor *image*.

Primeiramente, nota-se que o aprendiz peruano não respondeu a primeira pergunta, isto é, ele não fez menção direta às impressões que os estrangeiros têm sobre o Peru. Ao falar sobre os pontos turísticos que o seu país tem a oferecer, o aprendiz peruano apresenta uma visão sobre sua própria cultura (C₁’), isto é, ele construiu, a partir da pergunta que lhe foi feita, seu próprio contexto de recepção construindo a situação de comunicação onde ele mesmo, sujeito receptor se encontra. Por outro lado, ele também sugere melhorias em nível nacional concernentes ao número excessivo de protestos no país. O aluno pode ter expressado isso pelo fato de perceber que os estrangeiros não devem ter uma imagem (C₂’’) muito positiva do Peru por causa dos protestos. Ao mesmo tempo, os protestos podem representar um instrumento de luta e engajamento, sendo utilizado pela população peruana, a fim de reivindicar seus direitos de cidadãos junto aos representantes do governo.

E71. P - Como o Oscar estava falando. O que acontece em Cusco?

E72. Oscar (peruano): Acontece em Cusco que protestantes *cierran los viajes* de trem e impedem que elas aconteçam. Desta forma, seria *una mala image*. *Creo* que sempre *hay cosas que mejorar*, um país, uma nação enquanto cultura.

A fala desse aluno exemplifica a imagem negativa que os protestos podem trazer para o turismo no Peru e, conseqüentemente, para a impressão que o estrangeiro apresenta sobre ele (C₂''). O impedimento das viagens de trem pode ser uma forma de chamar a atenção dos governantes peruanos para aquilo que o povo está reivindicando. O problema é que cidadãos que não apresentam relação alguma com os protestos, como os turistas e os próprios peruanos, pagam pelas contendas entre os governantes e os governados. O aprendiz apresenta sua opinião (C₁') sobre sua cultura nativa, crendo que sempre há coisas para se melhorar em um país enquanto cultura. Para construir essa opinião (C₁'), o aluno pode ter se ancorado nas opiniões positivas e, principalmente, negativas que os estrangeiros (C₂'') e os próprios peruanos (C₁') têm sobre a imagem que os protestos podem causar.

E73. P – Mas você acha que estes protestos são feitos apenas para atrapalhar o turismo?

O professor tenta incitar a C₁' do aluno, perguntando a ele se esses protestos não têm um lado positivo para os peruanos e para o próprio país.

E74. Oscar (peruano): O turismo e também o país.

Ao dizer o turismo e também o país, o aprendiz expressa que os protestos atrapalham o turismo, com todas as opiniões que estrangeiros têm sobre o Peru (C₂'') e o país, com as impressões que os próprios peruanos apresentam sobre o Peru (C₁'').

E75. P - Eles acabam reivindicando coisas para eles, mas também atrapalham. Como isso poderia mudar?

Quando o professor pergunta se essa situação dos protestos poderia mudar, faz menção à linha de pensamento para se ensinar língua e cultura que Kramsch (1993)

aponta como sendo a preparação do terreno para a mudança, característica essencial do terceiro lugar intercultural.

E76. Oscar (peruano): A passar a dialogar *en vez* de brigas.

Essa mudança de atitude é defendida pelo aluno, para quem o diálogo é uma alternativa às brigas provocadas pelos protestos. Isso pode enaltecer o fato de que a opinião do estrangeiro sobre o Peru (C_2'') determina as percepções e os modos de como os peruanos veem a si mesmos (C_1'). Neste caso específico, a imagem que o estrangeiro tem do Peru (C_2'') determinou o diálogo em vez de brigas nos protestos, caracterizando um terceiro lugar intercultural de acordo com Kramsch (1993).

E77. P - E qual a imagem que o estrangeiro tem do Peru? Já tiveram contato com outros estrangeiros? O que eles acham do Peru? Os que não conhecem o Peru, ou Arequipa?

Mais uma vez, o professor tenta incitar nos alunos a C_2'' . Tal aspecto C_2'' pode ser percebido por meio de um contato que o peruano teve com o estrangeiro.

E78. Jorge (peruano) - "*Los extranjeros preguntan donde quedan las calles*, porque eles não se localizam. *Entonces*, por exemplo, *en el centro de la ciudad* e perguntam *donde queda el Monasterio*, *la Iglesia São Francisco*. Também te perguntam os lugares turísticos de onde são os heróis."

Por meio da resposta do aluno, pode-se perceber que a C_2'' é caracterizada pela dificuldade que o estrangeiro apresenta no que concerne à localização dos pontos turísticos de Arequipa, cidade onde o aluno vive. Localizar esses pontos turísticos em Arequipa é simples para um nativo ou para um estrangeiro que vive na cidade há algum tempo, pois esses dois pontos turísticos se localizam na região central justamente na principal praça do município, denominada Plaza de Armas. Por essa razão, o estrangeiro enfatiza o centro da cidade em seu exemplo. Por intermédio desse depoimento, pode-se notar que, para um estrangeiro que não conhece a cidade, fica difícil a localização dos pontos turísticos da cidade, mesmo que estejam localizados na principal praça da cidade. Percebe-se aqui que as constantes perguntas dos estrangeiros pela direção correta em Arequipa (C_2'') podem determinar a opinião do nativo peruano (C_1') com

relação à sinalização mais eficiente destinada a turistas que visitam sua cidade natal. Isso pode gerar mudança, no que concerne às melhorias do setor turístico de sua cidade.

E79. P - Procuram sobre o turismo?

O professor tenta estimular os alunos a falar se o turismo é o único interesse apresentado pelo estrangeiro (C_2'') quando pensa em visitar o Peru.

E80. Oscar (peruano): Procuram o turismo, comida, lugares turísticos, mas não sobre *la gente ... Sobre la forma de vivir*.

O aprendiz caracterizou a C_2'' como sendo representada pelo turismo e pela comida. Tal constatação assinala o fato de que os estrangeiros não se interessam pelas pessoas que vivem nas cidades e locais turísticos visitados, nem pelos hábitos culturais manifestados por essas pessoas em seu dia a dia. Por meio dessa afirmação, o aluno percebeu que a C_2'' dos estrangeiros pode ser enriquecida se eles se interessarem pela forma de viver da população peruana, que é um grande mosaico de etnias, cada uma apresentando suas idiossincrasias culturais no que concerne aos seus hábitos cotidianos. Cada hábito desses apresenta um valor cultural agregado muito rico, pois eles se formam pela preservação e permanência de traços culturais de seus antepassados.

E81. P - Eu acho que precisamos viver no lugar para começar a ver as pessoas, a conhecer uma família peruana, como é. Na maioria das vezes estamos de passagem, não ficamos dois, quatro ou seis meses. Sendo duas semanas, seria apenas pontos turísticos, como o Convento de Santa Catalina ou o Vale do Colca.

Nota-se aqui que o professor reavalia sua C_2'' , isto é, a opinião que ele tinha sobre o Peru, em função da afirmação do aprendiz peruano sobre o estrangeiro (C_1''). Ao se identificar com o que o nativo peruano estava falando (C_1''), o professor começou a perceber a necessidade de se passar mais tempo no lugar visitado, a fim de conhecer os hábitos cotidianos dos seus habitantes. Na condição de novo habitante da cidade, o professor percebeu que o interesse pelas pessoas depende muito da prioridade do turista e do tempo que ele ficará hospedado em terra estrangeira. Neste momento, passados dois meses que morava no Peru, o professor demonstrou a tentativa de se adaptar ao modo de vida nativo, mesmo que ele fosse bem diferente do modo de vida no Brasil, embora pareça serem necessários mais que alguns meses para se imergir totalmente na

cultura peruana. Tal afirmação é corroborada pelo fato de o professor ter vivido durante um mês em uma pensão peruana e os outros três meses com uma família peruano-brasileira. Nessa família, a comunicação com a empregada doméstica se dava em espanhol e com os demais membros da família era em Português. Paralela a essa convivência, o professor frequentou curso de espanhol para estrangeiros, por quatro meses, na cidade de Arequipa, sendo que, quando saía às ruas de Arequipa, também tinha que fazer uso da língua espanhola, pois só falava Português no instituto de línguas onde trabalhava e na casa onde vivia. A família, cujo casal é proprietário de um instituto onde se ensina a língua portuguesa para peruanos, é formada por três brasileiros e dois peruanos. Então, os hábitos cotidianos dentro da casa mesclavam-se entre hábitos brasileiros e hábitos peruanos, principalmente no que diz respeito à comida. Por outro lado, no caso de um turista que visita o Peru por duas semanas apenas, o interesse recairia, provavelmente, em conhecer os pontos turísticos da cidade e da província.²⁹

Assim, pode-se falar que a afirmação do aprendiz sobre o olhar do estrangeiro em seu país (C_1'') mudou o modo de o professor ver a cultura peruana (C_2''), por estar vivendo em terra estrangeira. Uma vez imerso na cultura nativa local, a C_1'' determinou o modo de o professor estrangeiro ver a cultura peruana, bem como a maneira de ver a sua própria cultura (C_2') (KRAMSCH, 1993), o que aguçou a atenção do professor para as diversas manifestações culturais produzidas no Estado de origem, Minas Gerais, e em especial no Brasil. Esse interesse crescente e constante pela própria cultura, motivado pelo contato com a cultura peruana se materializava por meio de leituras de revistas e jornais brasileiros no Peru, pela internet, idas a concertos de música clássica, a teatros e a cinemas. O fato de estar fora do país de origem fez com que o professor valorizasse ainda mais sua C_2' , principalmente nas aulas que ministrava sobre as diversas culturas mineiras e brasileiras. Entretanto, isso não foi empecilho para continuar a observar e a vivenciar as culturas peruanas (C_2''). Ao opinar sobre o comentário do aprendiz peruano (C_1''), foi reconstruído o contexto de produção e recepção do que foi exposto pelo aluno dentro da cultura estrangeira em questão, a peruana (C_2''), pois o professor estava imerso há um mês e meio em Arequipa. A partir daí, o professor passou a construir o contexto de recepção, agora pensando na cultura nativa, a brasileira (C_2'). Foi encontrado um fenômeno equivalente na cultura nativa do professor e, nessa

²⁹ O Convento de Santa Catalina, importante construção colonial espanhola da cidade de Arequipa, ou o Vale do Colca, uma paisagem de cânions e montanhas andinas que é muito visitada por turistas de todo o mundo, localizados na província arequipenha, são muito importantes para o mercado turístico da região. Na região do Vale do Colca encontra-se a nascente do Rio Amazonas.

equivalência, foi ampliada a valorização da cultura brasileira. Assim, o professor examinou o modo como as percepções do outro (C_1'') determinam, em parte, as imagens que os estrangeiros têm deles mesmos (C_2') e dos outros (C_2''). Isso abriu terreno para mudanças. Hoje, pode-se dizer que o professor ampliou o interesse pelas culturas, sejam elas nativas ou estrangeiras. Isto caracteriza o terceiro lugar, um lugar que não é nativo, nem estrangeiro. O lugar intercultural, que é construído por meio de uma relação dialógico-crítica entre as duas culturas em contato (BUSNARDO, 2010). Essa experiência não significa anulação da identidade brasileira, nem copiar o comportamento nativo. A prática ampliou a experiência do professor, levando-o a se adequar e a adaptar-se ao lugar intercultural, o que proporciona um diálogo crítico entre o que é ser brasileiro e estrangeiro ao mesmo tempo. Essa adaptação também pode ser chamada de aculturação ou aquisição de segunda cultura (BENNET, 1996 & BROWN, 2000). Essa adaptação pode ser positiva, quando o indivíduo tenta se adaptar o máximo possível, pode ser negativa, quando essas adaptações são ínfimas, ou pode atingir um meio termo. A experiência do professor parece não ter sido a de sofrer um choque cultural (BROWN, 2000), que seria uma dificuldade muito grande de se adaptar à nova cultura, incitando, inclusive, problemas psicológicos. Por outro lado, apesar da saudade intensa do país natal, não houve maiores dificuldades de adaptação. Com base nos estágios aceitação, adaptação e integração, que caracteriza o etnorrelativismo e de negação, defesa e minimização, que pertencem ao etnocentrismo (ROCHA, 2004), o professor passou pelo etnorrelativismo, que contempla as fases de aceitação, adaptação e integração.

E82. Oscar (peruano) - Saber mais sobre *las costumbres del* passado e não sobre *el* presente ou futuro.

O aprendiz peruano destaca a importância sobre o conhecimento acerca dos costumes do passado e não sobre o presente e o futuro, já que, dessa forma, pode-se compreender mais sobre a atualidade. Para ele, ao se compreender o presente, planeja-se o futuro, o que pode ajudar na preservação das variadas tradições culturais locais. O entendimento e compreensão de tais tradições por meio do estrangeiro (C_2'') podem fazer com que ele mude sua opinião sobre a cultura nativa peruana local (C_1), bem como sobre sua própria cultura (C_2').

E83. P - Vocês sentiram mudanças em vocês, quando foram para outros países? A saudade foi muito grande? Mudaram opiniões sobre o próprio Peru e sobre o país que vocês visitaram?

Ao fazer essa pergunta, o professor pressupõe que examinar o modo como as percepções de C_1 e C_2 são determinadas, em parte, por elas mesmas, conforme os estrangeiros as têm, ou seja, o modo como cada cultura vê a outra. O contato dos peruanos com outros países e culturas (C_2) podem provocar saudade, e mudanças no modo como o peruano enxerga a cultura do outro (C_1'') e sua própria cultura (C_1').

E84. Oscar (peruano): Sim, o Chile. A lei diz que *hay que tener* cuidados e preservação com suas ruas, a natureza. Era *muy* diferente *del* Peru. Eles são mais certos (retos), essa é a diferença.

Uma expectativa foi criada em torno da resposta do aprendiz peruano sobre o Chile. A grande maioria dos peruanos arequipenhos tem certo rancor em relação ao Chile (C_1''), por razões históricas que envolvem guerras e disputas de terras. Em razão de sucessivas derrotas para o Chile, os peruanos foram construindo um senso-comum de mal-estar e rancor com tudo o que diz respeito ao país vizinho e aos chilenos (C_1''). O professor, como estrangeiro no Peru, ficou impressionado com tamanho ressentimento que a maioria dos alunos apresentou quando falaram sobre o Chile. Todas as informações sobre as guerras e disputas entre o Chile e o Peru foram coletadas dos depoimentos dos alunos peruanos e, segundo eles mesmos, foram propagadas nas próprias disciplinas de história das escolas peruanas. Então, a partir do momento que o aprendiz peruano citou o Chile houve um silêncio geral em toda a sala. Entretanto, o aprendiz disse que a lei chilena preserva as ruas e a natureza, não deixando lixo jogado no chão. Dito isso, ele comparou com a situação peruana e chegou à conclusão que, nesse ponto, os chilenos são mais conscientes. De certa forma, o professor, ao ouvir tais depoimentos sobre o Chile, ficou impressionado com a avaliação positiva feita por um peruano acerca do país vizinho. Não pelo fato de o aspecto ser chileno, mas sim, pelo fato do comentário ter vindo de um peruano. Pode-se dizer que houve uma desconstrução da C_1'' dos peruanos. Por isso, a seguinte pergunta foi feita:

E85. P - Como é? Repete isso para mim, por favor.

E86. Oscar (peruano) - Aquí en el ciento, você não vê *basureros*. Isso está em falta.

A partir dessa fala e após ter identificado um fato positivo do Chile que pode ser aplicado no Peru, o aluno disse que não se vê *basura*³⁰ nas ruas arequipenas e que as latas de lixo estão em falta. Na verdade, o aluno usou o vocábulo *basura* no sentido de lata de lixo (*basurero* em espanhol). Os brasileiros também utilizam o vocábulo lixo no sentido de lixeira. O senso comum sobre o Chile (C₁'') foi desconstruído e modificado. Pode-se dizer que houve mudança por meio da criação de um terceiro lugar intercultural (KRAMSCH, 1993) onde uma prática adaptada de outro país pôde ser sugerida como exemplo para o Peru. Assim, o aluno peruano, além de desconstruir sua visão sobre o Chile (C₁'') nesse determinado aspecto, mudou sua própria opinião a respeito de uma prática sanitária e ambiental em seu país (C₁'); a coleta do lixo.

E87. Oscar (peruano): "No Chile, está proibido jogar *basura* no chão".

E88. P - Vassoura?

Nota-se que o professor não entendeu direito o que o aluno disse. Como havia aproximadamente um mês que estava no Peru, ainda não havia aparecido a oportunidade de utilizar o vocábulo lixo (*basura* em espanhol). Pela similaridade fonético-morfológica, o professor disse o vocábulo vassoura. Então, o aluno peruano, a fim de explicar para o professor o vocábulo, apontou para a lixeira da sala. Pode-se afirmar que o fato de o professor ainda não apresentar competência linguística mais ampla na língua espanhola trouxe dois aspectos relevantes para a investigação. O primeiro diz respeito à falta de compreensão do diálogo entre o aluno e o professor, que foi sanado rapidamente por meio de um exemplo concreto do que significava o vocábulo. O segundo aspecto diz respeito à distância que a falta de competência na língua espanhola proporcionou para o momento em questão. Esse distanciamento pode ter sido positivo pelo fato de o professor não se envolver na opinião do aluno. Saber a língua materna do aluno estrangeiro pode ser positivo e negativo ao mesmo tempo. É positivo quando esse distanciamento não interfere nas escolhas lexicais que o aprendiz poderia ter feito, o que poderia ter condicionado o aluno a dizer outro vocábulo

³⁰ O aluno disse *basura*, que significa *lixo* em espanhol.

diferente daquele pensado por ele. É também positivo porque a língua-alvo, no caso a portuguesa, é a língua de comunicação em sala de aula. Isso evita que o professor recorra à língua materna do aluno toda vez que ele sinta dificuldade em se comunicar com os alunos. Diferentes estratégias de aprendizagem podem ser utilizadas para preencher essa lacuna, como a utilizada pelo aluno, que apontou para a lixeira no canto da sala de aula. É negativo quando depois de todas as tentativas feitas para tentar explicar determinado aspecto da língua-alvo em questão, nada é suficiente, fazendo que o professor utilize o método da tradução.

Estes dados ilustram as situações exolíngues e endolíngues que envolvem as interações professor-aluno em contextos de imersão e não-imersão (COLETTA, 1989). A situação é exolíngue porque, primeiramente, o professor, que está em contexto de não-imersão, não compreendeu o vocábulo *basura*. Assim, houve desigualdade linguística entre o professor e os alunos, o que provocou a mudança de atitude nos participantes da interação, objetivando o esclarecimento da dúvida surgida. Portanto, pode-se afirmar que houve comunicação exolíngue (CE), uma vez que o professor e os aprendizes não dividiam uma mesma língua materna. Segundo Coletta (1989), na CE o locutor estrangeiro segue as orientações do nativo e alimenta o (co) discurso, enquanto na comunicação endolíngue o locutor nativo é aquele que toma as iniciativas, orienta e regula o discurso e a interação. Assim, há assimetria entre os participantes, fazendo surgir ambiguidades, incompreensões e mal-entendidos. Portanto, a tensão é maior entre os interlocutores. A fim de amenizar tais incompreensões algumas estratégias de comunicação são utilizadas como a reformulação dos enunciados, substituições de palavras, descrições, simplificações, facilitações, reparações, negociações para chegar a um consenso devido a um mal-entendido, onomatopeias e solicitações de colaboração do outro parceiro na elaboração do próprio discurso. Neste caso específico, a estratégia de comunicação utilizada foi a utilização de um objeto real e concreto (a lata de lixo da sala de aula) na tentativa de sanar a dúvida. Com isso, os locutores nativos aprendizes fizeram uso de uma estratégia comunicativa para ajudar o locutor. Esses mesmos aprendizes também utilizaram as estratégias para diminuir suas próprias dificuldades comunicativas. Assim, o sistema intermediário foi considerado um redutor dos conflitos que podem vir a acontecer entre nativos e estrangeiros.

Na sequência, o diálogo que seguiu a dúvida levantada pelo professor.

E89. Oscar (peruano): Seria uma sacola. (Aluno pegou uma mochila e apontou para a lata de lixo na sala, explicando ao professor).

E90. P - Lixo? Ah! Proibido colocar lixo na rua.

E91. Oscar (peruano): É uma sacola, lata.

E92. P - E você percebeu isso no Chile? Você percebeu isso no Chile, que aqui não tem.

E93. Oscar (peruano): *Si. Una* coisa boa *del* Chile. *Una* diferença.

E94. P - É verdade. Eu percebi isso aqui. Não tem lixeira na rua para colocar lixo. As ruas são limpas, mas não tem lugar para jogar o papel, de um chocolate, por exemplo. Muito interessante isso. Isso deveria mudar aqui, no Peru. Deveriam colocar.

A partir desse comentário, o professor corrobora aquilo que o aluno disse. Ao caminhar pelas ruas da cidade o professor percebeu que elas são limpas, embora não haja latas de lixo nas ruas. É necessário chegar a algum estabelecimento ou casa para depositar o lixo na lixeira. O depoimento do professor (C₂'') comprovou a opinião do aluno primeiramente sobre o Chile (C₁'') e, depois, sobre a mudança intercultural que poderia ocorrer no Peru (C₁') a partir de C₁''. Nota-se que o aluno foi competente interculturalmente, pois além do conhecimento dele sobre o Chile (C₁''), isto é, sobre o outro, ele desenvolveu um olhar crítico sobre a própria cultura (C₁'), confirmando o que foi exposto por MENDES (2004) e KRAMSCH (1993). Tal competência pode evitar mal-entendidos entre uma cultura e outra; no caso, a peruana e a chilena. Contrastes e comparações são usuais. Porém, quando se faz julgamento de valor, não se respeita a diferença e a diversidade, neutralizando a visão etnocêntrica e ressaltando a tolerância.

E95. Jorge (peruano) - Eu conversava *con* um chileno sobre *el* Peru e ele me *dijo* coisas não muito agradáveis. Eles são muito orgulhosos. Como se fosse mais do que a gente.

Essa constatação de outro aluno peruano (C₁''), apesar de fazer parte do senso-comum da cidade e do próprio país, traz o que Kramsch (1993, p. 228) denomina *cross-cultural education* ou educação intercultural. Para ela, necessita-se compreender mais as

fronteiras em vez das pontes. Podem-se ensinar as fronteiras, mas não se podem ensinar as pontes. Isso, aplicado às rusgas entre o Chile e o Peru, evidencia-se no fato de que é possível ensinar as fronteiras, isto é, tudo o que envolve essa rivalidade histórica entre o Chile e o Peru. É possível compreender o que historicamente motivou as guerras entre os dois países e os posteriores ressentimentos entre ambas as nações, como também as proporções que tudo isso tomou nos dias atuais. Porém, ensinar as pontes, significaria ensinar um modelo de “paz” entre os dois países. Essa ponte só poderá ser construída por meio de um diálogo crítico intercultural. Pode-se conversar sobre esse “conflito” e entender as diferenças entre os valores celebrados pelas duas culturas, mas não se pode ensinar diretamente como sanar essa querela entre as duas nações, como afirma KRAMSCH (1993).

E96. P - E isso não foi legal. Não foi uma experiência boa. Mas você teve uma experiência boa com algum estrangeiro?

E97. Jorge (peruano) - Eu ...

E98. P - Você já foi para a Argentina.

E99. Jorge (peruano) – *Si! Estudié en Córdoba, con mi hermano. Comi muito espaguete. Isso me incomodava. Casi todos los días.*”

O fato de o aluno dizer que espaguete todo dia o incomodava, remete ao fato da importância que se dá no Peru à comida peruana, como em vários outros países da América Latina, inclusive no Brasil. A C₂’ do aluno ressaltou a falta que ele sentia da comida nativa (C₁’). Pode-se dizer que a comida é um dos espelhos da cultura peruana. De acordo com o *chef* Gastón Acurio, o gastrônomo mais famoso do Peru em todo o mundo, a comida peruana consegue unir todas as etnias e diferentes culturas que formam o Peru.

E100. P - E o que você mudou quando foi para fora? O Oscar percebeu que aqui deveria ter mais lixeiras.

E101. Jorge (peruano) - *Sí, en Córdoba también nieva, coisa que aquí no.*

E102. P - Neva? Ah, sim! Você tem no topo do Chachani. No Pichu Pichu e Misti não tem mais neve.”

Ao sugerir se falar sobre a neve em Córdoba, na Argentina, o professor manifestou sua opinião. Em Arequipa, só há neve no topo dos três vulcões que cercam a cidade.³¹ Quando o professor chegou à cidade de Arequipa (C₂), esses três vulcões eram a maior novidade, em função da inexistência de paisagens parecidas no Brasil. Ao ver a neve no Chachani, e depois de dois meses, no Misti e também no Pichu Pichu, o professor ficou impressionado, fazendo-o ter consciência de que estava fora do seu país (C₂’). Assim, por meio de um elemento da natureza peruana (C₂), o professor realmente percebeu que estava vivendo há dois meses no Peru, encontrando-se mais adaptado. Pode-se dizer que, àquela altura, já se aceitava como estrangeiro no Peru, estando quase integrado à sociedade arequipenha. A partir desse momento, uma mistura de sentimentos como uma espécie de espanto, de senso de realidade e *pertencimento* e também de saudade invadiram-no.

E103. Maria (peruana) - Eu penso que *la gente extranjera tiene* um pensamento *del Peru* de que este é um lugar para turismo e outras *personas* que *no conocen* muito *el Peru piensan* que *nosotros* somos pobres, que *no tenemos* educação, *ya que la gente que conocen el Perú*, elas pensam que *los peruanos* são *cálidos e amábiles*.

Pode-se dizer que a visão que a aluna apresenta (C₁’’) sobre o pensamento que os estrangeiros têm do Peru (C₂’’) é uma visão estereotipada, por levar a crer que todas as pessoas pertencentes a uma determinada cultura são iguais. Assim, visões estereotipadas podem ser perigosas, ruins ou falsas. A partir do momento que a aluna expõe os elementos que contemplam a sua C₁’’, que são, o Peru é um lugar somente para o turismo, as pessoas que não conhecem o Peru acham que todos os seus habitantes são pobres e que não têm escolaridade, há o que se pode chamar de generalização estereotipada. Tal conceito resume-se à afirmação sobre determinada cultura que é geral e/ou comum e que se propaga com facilidade. Essa afirmação pode representar toda

³¹ O Chachani, o mais alto, é o que sempre tem neve em seu cume. Durante todo ano pode-se ver sua neve. O Misti, cartão postal de Arequipa, é o mais famoso por sua forma cônica convencional de um vulcão e por ainda estar ativo. Só há neve no Misti quando o tempo fica nublado. As nuvens cobrem o topo do Misti e no próximo dia, quando o tempo está melhor, pode-se avistar neve nele depositada. Antigamente, o Misti era coberto de neve até a metade. Agora, devido ao aquecimento global, não se vê mais neve em seu topo com tanta frequência. No Pichu Pichu, que também é famoso, só há neve quando o tempo fica nublado.

uma cultura. De acordo com Bennet (1996), fato é que uma nação e suas respectivas culturas são constituídas de indivíduos que podem se encaixar em generalizações. Ainda segundo Bennet (1996), a generalização está mais para o coletivo do que para o indivíduo. A partir do momento que se tenta encaixar indivíduos em determinados tipos de generalizações cria-se uma visão estereotipada desses indivíduos. Neste caso, a aprendiz diz que as pessoas estrangeiras que não conhecem o Peru mantêm uma visão estereotipada que se aplica a todos que habitam o Peru. Entretanto, o Peru é habitado por milhões de indivíduos, com suas identidades e personalidades. Por outro lado, a generalização também pode ser necessária, pois muitos aspectos diferenciam o povo peruano do povo brasileiro, por exemplo. Para Bennet (1996), este tipo de universalização denomina-se generalização cultural, que é um primeiro passo na caracterização de outra cultura. Num primeiro momento, ela é necessária, pois certo grupo pertencente a um país se comporta de maneira diferente de um grupo que habita outro país. Por exemplo, a maioria dos peruanos come abacate na salada de legumes e folhas, enquanto grande parte dos brasileiros come abacate na salada de frutas. O problema é não adaptar essas generalizações aos indivíduos. Nem todos os peruanos comem abacate na salada de legumes e folhas e nem todo brasileiro come abacate na salada de frutas ou nem todos os brasileiros sabem sambar ou gostam de futebol, assim como nem todos os peruanos são descendentes dos incas ou mascam folha de coca. Como ponto de partida, inclusive para que uma pessoa conheça um país, a generalização é importante, mas a partir do momento em que se conhece e convive na sociedade peruana, essas generalizações vão sendo desconstruídas por meio das individualidades de cada um. Elas ainda existem, mas não mais representam toda uma nação. Exemplo dessa relatividade está na afirmação da aluna, quando ela fala que as pessoas que conhecem o Peru pensam que eles são amáveis e calorosos. A vivência do professor no Peru, ao longo de quatro meses corrobora o que foi dito pela aluna. A C_2 '' do professor foi desconstruída quando entrou em contato direto com a cultura estrangeira (C_2). Os estereótipos já existem quando se depara com pessoas ou situações que já foram estereotipados por outrem, antes mesmo de conhecê-las. Talvez isso explique o porquê de o estereótipo, estigma ou lugar-comum ser tão associado aos "pré-conceitos".

E104. P - Depois que conhecem, percebem tudo isso. É a mesma coisa no Brasil. Vêm com vários preconceitos na cabeça. Depois que visitam, querem voltar. Não! Brasil não é só samba.

A opinião do professor leva a crer que os sul-americanos compartilham a mesma percepção acerca dos “pré-conceitos” dos estrangeiros que nos visitam. Somente quando os estrangeiros entram em contato com a C_2 é que seus estereótipos (C_2'') se desconstroem ou reconstroem. Tais adaptabilidades e desconstruções são componentes da competência intercultural do indivíduo, uma vez que, a partir dessas desconstruções e adaptações, o indivíduo, segundo Kramsch (1993), estará apto à sua incursão pelo terceiro lugar intercultural, que não pertence nem à sua cultura (C_1) por si só e nem à cultura estrangeira visitada (C_2), mas à interação entre o indivíduo e sua C_1 com a cultura estrangeira (C_2). Ainda de acordo com Kramsch (1993), esse diálogo incita a crítica, que por sua vez, estimula mudança de pensamento e de comportamento em relação à cultura estrangeira e à sua própria cultura.

E105. P - É um problema de toda a América Latina. Você já foi para onde?

E106. Maria (peruana) - Bolívia, Chile, Brasil, EUA; no Brasil, em Porto Alegre.

E107. P - O que mudou em você, quando você viajou?

E108. Maria (peruana) - Vejo que aqui *la vida* é mais tranquila. *En los* EUA *la vida* é trabalho, apenas trabalho. *La gente no tiene* amor, família. Como aqui, toda *la* família, familiares...

Apesar de a aluna não ter se referido ao que nela mudou, após suas viagens internacionais, ela traz um dado instigante. Em seu depoimento anterior (C_1''), ela apresentou visões (C_2'') estereotipadas que os estrangeiros têm sobre o seu país, o Peru. Agora, ela mesma apresenta uma visão (C_1'') estereotipada sobre os Estados Unidos, quando ela afirma que a vida lá é apenas trabalho e também que as pessoas não têm amor de família, como ela tem no Peru. Ao mesmo tempo que podemos ser vítimas de estereótipos, podemos ser deles propagadores. Parece que, pelo fato de ser mais fácil, tem-se a tendência de generalizar culturas (BENNET, 1996). Encaixar toda uma nação em um conceito homogêneo é mais simples do que considerar a complexidade trazida

por milhões de indivíduos e regiões habitadas por eles. Parece, pois, pertinente discutir o etnorrelativismo e o etnocentrismo (ROCHA, 2004 & BROWN, 2000). Segundo este último, temos a tendência a ler a cultura do outro de acordo com nossos próprios valores e nossos modelos. Assim, temos dificuldade em aceitar e a tolerar o outro, de pensar a diferença, as outras várias verdades. O etnorrelativismo é plural, considerando não somente a sua verdade, mas também as verdades dos outros. Ele vai ao encontro das mudanças, adaptações e desconstruções proporcionadas pelo terceiro lugar intercultural (KRAMSCH, 1993). Talvez seja possível afirmar que o etnorrelativismo é inerente à competência intercultural, uma vez que desconstruir os valores etnocêntricos é um dos objetivos para que se vislumbrem todos os aspectos do terceiro lugar intercultural.

E109. P - Sentar à mesa com os familiares.

E110. Maria (peruana) – *Si!*

Por outro lado, o fato de a aluna ter citado a família, levou o professor a citar as famílias peruanas. De um modo geral, elas se sentam à mesa para tomar café da manhã, para almoçar e para jantar (C_2''), o que levou o professor a pensar a própria cultura (C_2'), que não inclui sentar-se à mesa da cozinha ou da sala de jantar todos os dias para as refeições diárias. Na maioria das vezes, o professor tem o hábito de fazer as refeições sozinho e sentado diante do aparelho de televisão, em casa. Pode-se dizer que isso é relativo, pois às vezes, em ocasiões especiais, os brasileiros também se sentam à mesa. Na correria do dia a dia, pode não se ter tempo para tal comportamento, mas há muitas famílias brasileiras que prezam a união familiar, sobretudo na hora das refeições. Esse pode ser o único momento do dia que todos os integrantes das famílias se encontram para dialogar com seus pares. De acordo com o etnorrelativismo de Rocha (2004), não se pode dizer que todas as famílias peruanas se sentam à mesa (C_2''), como também não é possível dizer que todas as famílias brasileiras almoçam separadamente (C_2').

E111. P - Agora você, Melanie.

E112. Melanie (peruana) - “Eu *pienso* que el Peru *es más conocido por* Machupicchu, eleito uma *de las* maravilhas *del* mundo. Todos *conocen las* civilizações, *los* Incas.”

A aluna apresentou uma visão (C_1') que representa a da maioria dos cidadãos estrangeiros (C_2'') quando perguntados sobre o Peru. A partir desse momento, há uma equivalência referente à C_1' da aluna e da C_2'' dos estrangeiros. C_1' e C_2'' representam uma visão estereotipada do Peru. Talvez seja possível afirmar que o contato com a visão estereotipada do Peru (C_2'') pela aluna peruana é tamanha, que sua C_1' acabou sendo influenciada pela C_2'' . Por outro lado, a generalização cultural é necessária, pois realmente Machupicchu e seus criadores e habitantes incas são símbolos históricos, culturais e turísticos peruanos, conhecidos em todo o mundo.³² A cultura peruana não precisa ser vista como monolítica, ou seja, formada por uma só característica, ou só por um tipo de etnia. Isso pode significar que a sociedade peruana também é formada por outros descendentes, senão os incas. De fato, Machupicchu e os incas representam toda a coletividade peruana, mas o coletivo é formado de indivíduos, com suas especificidades relativas à idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social. Assim, os peruanos também podem ser descendentes de povos pré-incas, de povos indígenas que habitam a floresta amazônica peruana, de outras etnias que habitam o Peru, dos colonizadores espanhóis, de estrangeiros de origens diversas que visitam o país e decidem construir uma vida por lá etc. Vale salientar que o professor viveu, no Peru, com uma família na qual a mãe é brasileira e casada com um peruano arequipenho, com três filhos, sendo dois nascidos no Brasil e criados no Peru e outro filho nascido no Peru. Não se pode esquecer da miscigenação entre todos esses povos, dado presente em todos os países da América Latina.

E113. P - Mas temos mais. Somos mais do que isso.

A fala do professor incita a aluna a desconstruir sua C_1' , fato relevante na construção da competência intercultural. Para tanto, foi necessário que o professor conhecesse elementos da cultura local. Isso corrobora o cruzamento de fronteiras interdisciplinares proposto por KRAMSCH (1993). Tal aspecto estimula os professores a expandirem seus horizontes de leitura para além da literatura e de textos da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, inteirando-se de estudos de cientistas sociais,

³² Para tanto, quando se fala em Peru, lembra-se da civilização inca pré-colombiana, com todas as suas idiossincrasias históricas e culturais que construíram a antiga cidade de Machupicchu, hoje ruínas, entranhada nas belas montanhas verdes da cidade de Cusco, antiga capital do império inca e polo turístico peruano em todo o mundo.

etnógrafos e sociolinguistas, tanto das suas sociedades, quanto das sociedades de seus alunos estrangeiros.

E114. Melanie (peruana) - *La relación con* outros países, como Bolívia. La Paz é parecido com Lima, porém um pouco menor. É diferente, *hay muchas* diferenças de lugares. *Hay* lugares com gente que tem mais dinheiro e são mais organizados, mais bonitos.

O vocábulo *diferença* ressalta a importância de se ver a cultura como algo específico e próprio de cada país. Tal diferença não necessariamente pode ser percebida somente entre países distintos. Ela pode ser vista também dentro da própria cultura da aluna. De acordo com sua percepção (C_1''), a aprendiz percebe que as diferenças entre o Peru e a Bolívia no que concerne à organização e à desigualdade social são semelhantes. Para a aluna, os lugares mais organizados, tanto no Peru, como na Bolívia, são aqueles onde há predominância de pessoas com melhores condições financeiras, enquanto os mais desorganizados são aqueles habitados por pessoas com baixa condição financeira. Apesar de a capital boliviana La Paz ser menor que a capital peruana, Lima, há semelhanças entre essas duas cidades, no que se refere às desigualdades sociais. Neste caso específico, pode-se dizer que a C_1'' da aluna equivaleu-se à sua visão sobre sua própria cultura (C_1'), trazendo à tona a reflexão C_1' por meio da sua própria C_1'' (KRAMSCH, 1993). Tal equivalência só foi possível devido à visita da aprendiz à Bolívia (C_2).

E115. P - E o que mudou em você quando voltou para o Peru?

E116. Melanie (peruana) – *En Chile el tráfico es más organizado.*

Mais uma vez, o Chile, país que nem sempre é lembrado pelas suas qualidades, devido às razões históricas, foi citado por um exemplo positivo; a organização de seu trânsito. Assim, deve-se entender profundamente as fronteiras entre esses dois países, para que se possa falar sobre e entender as diferenças culturais entre ambos. Mais uma vez, não se pode ensinar a ponte ou a resolução dos conflitos culturais entre eles, mas podem ser ensinadas as fronteiras como foi exposto e discutido por KRAMSCH (1993). Tal atitude valoriza os aspectos positivos existentes em ambos os países, no sentido de ser exemplo para o vizinho. A opinião da aluna sobre o trânsito chileno (C_1'') pode

incitar uma mudança em sua própria C_1 em relação ao trânsito peruano, que é desorganizado.

E117. P - Uma das primeiras coisas que eu percebi aqui.

A desorganização do trânsito na cidade de Arequipa foi uma das primeiras diferenças percebidas pelo professor, ao comparar Brasil e Peru (C_2''). Havia muitos carros de passeio de fabricação japonesa e coreana, uns mais antigos, outros nem tanto. Contudo, os táxis, também chamados de *ticos* foram os que mais chamaram a atenção do professor.³³

E118. Jorge (Peru): *En los EUA*, quando você atravessa, *los* carros param.

E119. P - No Brasil, no sul do país e em Brasília, os motoristas param quando os pedestres atravessam na faixa. No meu Estado, Minas Gerais, não. Agora, em São Paulo, Rio de Janeiro, e Minas Gerais, cuidado. Agora, o trânsito no Peru deveria mudar, os carros mais velhos, táxis... Isso não tem no Brasil. São carros antigos, da década de oitenta.

O professor compara a informação C_1'' do aluno à sua própria C_2' sobre o trânsito no Brasil. Já toda a percepção descrita acima sobre o trânsito em Arequipa faz com que o professor emita um desejo de mudança (C_2'') em relação à desorganização e ao tempo de uso dos carros mais velhos e, principalmente, dos táxis da cidade. Neste caso, a do professor se igualou às C_1' de todos os alunos em sala de aula, pois todos concordam que a situação do trânsito no Peru deve ser mais organizada e menos tumultuada, referente à grande quantidade dos táxis (*ticos*) nas ruas, que muitas vezes, trafegam sem segurança alguma.

E120. Soledad (peruana) - Eu acho que *los extranjeros tienen una buena image* porque eles veem *la* história, turismo, cultura, gente, paisagens e biodiversidade.

³³ Os *ticos* são chamados assim porque são muito pequenos. Eles são carros amarelos de fabricação coreana, sendo a grande maioria fabricada na década de oitenta. Os motoristas os preferem porque são mais econômicos para o abastecimento e também para a manutenção. Existem milhares deles em todo o Peru. Outro fato interessante é o preço cobrado pelos taxistas. Ele pode variar muito, dependendo da negociação que o passageiro faz com o motorista. Em todo o Peru, existe o hábito de negociar o preço não somente da corrida dos táxis, como também dos produtos vendidos em mercados e, principalmente, em locais turísticos. Em tais mercados, não existe um tabelamento de preços para produtos turísticos.

Por meio da opinião desta aluna, nota-se um depoimento (C_1'') contrário a todos os outros explicitados até então. A C_1'' da aprendiz é oposta à dos outros alunos porque valoriza as qualidades do Peru referentes à sua história, turismo, cultura, gente, paisagens e biodiversidade. A opinião dos outros alunos revela uma visão estereotipada (C_1'') dos peruanos em relação às dos estrangeiros sobre o Peru (C_2''). Neste caso, todos os elementos citados pela aluna poderiam ter sido usados como estigmas ou lugares-comuns peruanos. Entretanto, eles foram utilizados como justificativa para a boa imagem que os estrangeiros têm do país (C_2''). Este é um dado relevante, porque, apesar de o potencial turístico peruano ser notável em todo o mundo, devido à sua história, cultura, costumes de sua gente, paisagens e diversidades, ele poderia ter se transformado em um dado estereotipado.

E121. P - Você já teve contato com estrangeiros?

E122. Soledad (peruana) – *Si! Com muchos extranjeros. Absolutamente todos tienen una buena image del Peru*, a não ser alguns que foram vítimas de assalto.

A C_1'' da aluna muda um pouco quando cita os estrangeiros que foram vítimas de assalto. A visão que esses estrangeiros (C_2'') possam vir a ter do Peru não será positiva, em razão de uma experiência desagradável vivida no país. Infelizmente, a vulnerabilidade em relação aos assaltos pode acontecer com qualquer indivíduo, estrangeiro ou não. Esse é um problema que deve ser resolvido pelas autoridades competentes por meio de políticas públicas de inclusão social, educação e segurança.

E123. P - No Brasil também tem muitos assaltos. Agora, o que mudou em você?

E124. Soledad (peruana) – Eles (os estrangeiros) são *muy* organizados, são mais *formales*.

A C₁'' da aluna afirma que os estrangeiros que visitam o Peru são mais formais e mais organizados. Aqui, a aluna não definiu quais estrangeiros são mais formais que os peruanos, fato que dificultou uma análise mais precisa de sua fala.

E125. P - Vocês são formais em comparação com o brasileiro. Vocês são mais contidos, reservados.

O depoimento da aluna (C₁'') estimulou o professor a expressar a sua C₂'' no que concerne à formalidade da maioria dos peruanos. Na percepção do professor, a maioria dos peruanos são mais formais do que os brasileiros, fato observado na própria escola onde trabalhou. Os alunos peruanos respeitam muito o professor. Eles se vestem de maneira mais formal do que os alunos brasileiros, talvez porque muitos alunos iam para a escola diretamente do trabalho. Nas escolas infantis da cidade de Arequipa, as crianças se levantam de suas carteiras para receber o professor em sala de aula, além de tratarem o chamamento do professor ou professora de maneira diferente. No Brasil as crianças falam "tia" ou "tio", dando uma proximidade maior entre aluno e professor, enquanto que, no Peru, as crianças chamam as professoras de *Miss*, uma referência à cultura anglo-saxônica. Porém, essa cultura inglesa foi adaptada no Peru, porque nos países anglófonos é utilizada a estrutura *Miss* mais o sobrenome para professoras solteiras, *Ms.* mais sobrenome para as que preferem serem chamadas assim, mesmo sendo casadas ou solteiras, ou *Mrs.* mais o sobrenome, para as professoras casadas. Já nas escolas infantis de Arequipa, as professoras infantis são chamadas de *Miss* mais o primeiro nome, independentemente se são casadas ou solteiras. Essa adaptação pode ser considerada um aspecto importante da competência intercultural, já que se percebe uma adaptação do contato entre duas culturas, a anglófona e a hispanofalante, a fim de produzir um terceiro lugar, onde há características tanto da cultura estrangeira, representada pelas formas de chamamento, quanto da cultura nativa, representada pelo primeiro nome das professoras. Pode-se dizer que é uma forma de chamamento que preserva a formalidade dos anglófonos adicionada à maior proximidade dos latinos. Outro aspecto são os uniformes. Parece que a educação peruana, principalmente a infantil, a fundamental e a do ensino médio foi muito influenciada pelas escolas inglesas, alemãs e francesas instaladas na cidade há muitos anos. Os colégios ingleses e alemães de Arequipa são considerados de alta qualidade educacional. Muitos peruanos com melhores condições financeiras matriculam seus filhos nesses colégios. Portanto, a

tradição das escolas peruanas, não somente as estrangeiras, ajuda a propagar essa formalidade peruana. Até os uniformes que as crianças usam são parecidos com os das escolas britânicas. Os detalhes dos uniformes falam muito da influência europeia na região. Os meninos usam um uniforme composto por gravata, calça, camisa comprida e sapatos engraxados. As meninas usam saias, sapatos e blusas compridas. Esses uniformes são semelhantes também devido ao clima mais frio da cidade. Outra característica da educação peruana passa pela dependência do aluno em relação ao professor. O professor pôde observar que no Peru todas as instruções têm de ser bem explicitadas pelo professor em todos os níveis da educação, da infantil à universitária. Isso não quer dizer que os alunos são menos capazes de compreender os enunciados, mas pode advir de toda uma tradição secular europeia educacional na região. Sem fazer julgamento de valor, pode-se dizer que, em razão dessas características, a autonomia é pouco desenvolvida nas escolas. Os professores necessitam guiar seus alunos nas tarefas, ressaltando uma dependência professor-aluno maior. É fato que as escolas peruanas, infantis, secundárias ou universitárias, ajudam a propagar a formalidade em comparação às escolas brasileiras. O interessante é que o estereótipo pode colocar o Brasil e o Peru no mesmo grau de informalidade latina, quando se deve ter em mente que a América Latina é composta por diferentes países com diferentes culturas. Pode-se notar que, numa visão generalizada e não estigmatizada, a informalidade latina brasileira é mais acentuada que a informalidade latina peruana. Entretanto, os indivíduos peruanos podem se diferenciar quanto ao grau de formalidade. O professor observou que há alunos peruanos muito formais e outros bem mais informais, podendo ser confundidos com brasileiros, senão pelo idioma. O mesmo acontece no Brasil, onde há pessoas mais informais e outras mais formais. Assim, a generalização cultural é somente um primeiro passo a fim de que se identifique a grande diferença entre as culturas como ressalta BENNET (1996). Porém, ao se olhar para os indivíduos, percebe-se a predominância do etnorrelativismo em todas as culturas, haja vista o idioma espanhol. Numa visão generalizada etnocêntrica, o espanhol falado em todos os países da América Latina é o mesmo. Porém, numa visão etnorrelativista e menos monolítica, o espanhol peruano é diferente do espanhol argentino, que por sua vez é diferente do espanhol falado no Chile. Cada país possui suas idiossincrasias e especificidades concernentes ao idioma. Tudo isso para não falar da relevante influência da língua quetchua dos incas no espanhol dos países andinos, dando nomes às ruas, escolas, praças, bairros, estradas, parques, cidades, vales e montanhas e, principalmente,

presente nos nomes e sobrenomes de muitos habitantes.³⁴ Todos esses fatores e o fato de estar vivendo em um país hispanofalante estimularam o professor a estudar a variante peruana da língua espanhola, fato nunca pensado antes por achar que o espanhol era por demais similar ao idioma português. Antes de chegar ao Peru, o professor achava que se falasse o português devagar com um hispanofalante, seria compreendido e vice-versa. Com a experiência em Arequipa, o professor desconstruiu esse pensamento (C₂''), ao perceber que não podia entender tudo o que os peruanos falavam, principalmente nos táxis, supermercados e restaurantes. O Brasil é cercado, em sua maior parte, por países cujo idioma oficial é a língua espanhola e muitas vezes não valoramos se compreender e se estudar esse idioma. Essa situação também acontece com os falantes de espanhol em relação ao português. Embora parecidos, os dois idiomas são bem distintos. Suas similaridades podem apresentar dois aspectos: um positivo e um negativo. O primeiro é um facilitador para todo aprendiz que pretende desvendar a língua espanhola. Esses dois idiomas são oriundos do latim vulgar e de dois países fronteiriços; Portugal e Espanha, sendo considerados línguas irmãs. Entretanto, esse desvendamento pode se tornar difícil quando o aprendiz não se desvencilha da língua materna, dando lugar a uma interlíngua³⁵ que não poderá ser considerada nem Espanhol e nem Português. Portanto, o pensamento do professor sobre a língua espanhola (C₂'') foi valorizado a partir do momento que ele entrou em contato com a cultura peruana (C₂), o que o estimulou a valorizar as culturas hispânicas, a começar pela peruana. Nota-se que muitos peruanos também não se preocupam em saber sobre os países vizinhos, principalmente sobre aquele que fala outro idioma, distinto do espanhol, como o Brasil.

E126. Soledad (peruana) - Somos formais quanto à ordem, à disciplina.

Todo o exposto acima pela C₂' do professor foi corroborado pela C₁' da aluna quando ela fala que os peruanos são mais formais quanto à ordem e à disciplina, principalmente às relacionadas ao ambiente educacional.

³⁴ Muitos peruanos, dependendo da região onde moram, foram primeiramente alfabetizados na língua quetchua, idioma falado pelos incas e outros povos das regiões andinas, antes de se alfabetizarem na língua espanhola.

³⁵ De acordo com Selinker (1972), interlíngua é um sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado.

E127. P - Carlos, por favor. Fale das imagens que todos os estrangeiros (que você teve algum contato) têm do Peru.”

O professor perguntou sobre as imagens que todos os estrangeiros têm do Peru (C₂’’) porque ele já viajou por vários países. Este aluno era o mais velho da turma e era o único nascido e criado em Lima, capital do Peru.

E128. Carlos (peruano) – *Los extranjeros* são diferentes. Uma coisa são os europeus, diferentes *de los americanos*, e *de los* sul-americanos. Europeus são mais instruídos, inteligentes, cultos. Eu não *tuve* problemas com pequenas coisas *de los* países. *Conocen mucho la cultura del pueblo*, *la* cultura Inca. Mas agora *hay* novos acontecimentos, *la* primeira *ciudad* *del* mundo, Caral, com 10 mil anos, mais antiga que *las* pirâmides de Quito. Primeira cidade civilizada *del* mundo. Perto de Lima. Agora *la* história foi toda *cambiada* por causa *de* *esso*.”

De acordo com a C₁’’ deste estudante, há diferenças entre estrangeiros europeus, norte-americanos e sul-americanos. Entretanto, há, em sua fala, uma visão estereotipada sobre os europeus que considera mais instruídos, inteligentes e cultos, o que pode ser considerada, segundo Bennet (1996), uma generalização estereotipada. Sabe-se que as sociedades são formadas por indivíduos, cada qual com suas características específicas, incluindo as suas propriedades e faculdades intelectuais. Generalizações utilizadas para classificar indivíduos são apenas hipóteses. O aluno tentou justificar a instrução dos europeus por meio do conhecimento que eles apresentam (C₂’’) em relação à cultura do povo peruano, principalmente à cultura inca. É relevante notar que o próprio conhecimento apresentado pelos europeus, segundo o aluno, é fonte de uma visão estereotipada em relação ao Peru. Todavia, após esse depoimento, o aluno expôs um dado novo sobre a história peruana, que, por sua vez, pode desconstruir a visão estereotipada do europeu que conhece a cultura inca. Trata-se da descoberta das ruínas de Caral, uma cidade antiga nas proximidades de Lima construída há aproximadamente dez mil anos. Para o aluno, essa cidade seria mais antiga que as antigas pirâmides de Quito, capital do Equador. Ainda segundo ele, essa seria a primeira cidade civilizada do mundo. Consequentemente, de acordo com ele, a história local e a mundial precisariam ser revisitadas a fim de registrar essa descoberta.

E129. P - Quando descobriram isso?

E130. Carlos (peruano) - No ano passado (2009). Muito antes dos Incas. A 180km de Lima.

E131. Jorge (peruano) - Foi descoberta em 2007.

Um fato notável nesses dados é que, mais uma vez, o professor desconstruiu ou reconfigurou a sua C_2'' , no que diz respeito a quão antigas são as culturas peruanas. Se forem comparadas as mais antigas cidades brasileiras com as primeiras cidades ou aglomerações populares peruanas, será vista uma diferença notável. Por exemplo, apesar de a cidade de Arequipa ter completado 450 anos de idade no dia 15 de agosto de 2010, semelhante às cidades de Salvador, com 462 anos, São Paulo, com 457, Rio de Janeiro, com 446 e Lima, com 476, a cidade de Cusco já se encontrava habitada há 3.000 anos. Somam-se à era pré-colombiana, as ruínas de Caral, localizada nos arredores de Lima e as ruínas de Machupicchu, localizadas próximas a Cusco.

E132. Carlos (peruano) - *Nosotros tenemos 400 arqueólogos en la ciudad*, trabalhando por lá. *Tiene 8 grandes pirâmides*, iguais às de Quito e Egito. *Yo creo que el turista americano tiene um preconceito, e isso es um problema del Peru*, porque *la TV transmite que Machupicchu es el Peru, no hay más nada*. *Aí te preguntam, eres peruano? Por las vestimentas*. Eles creem que *en Peru no hay comida*. Quando *vienen para el Peru, cambian completamente de ideia*. *En Chile, acontece una situación histórica. Muchos resentimientos*.

Em relação ao turista americano, o aluno destaca que, para ele, a mídia televisiva peruana (C_1') é uma das responsáveis pela propagação dos estereótipos peruanos, exemplo do grande número de programas sobre Machupicchu. Isso faz com que os estrangeiros pensem que o Peru se limita às ruínas incas. Pode-se notar que os próprios peruanos responsáveis por essa mídia que chega até os americanos reforçam essa visão estereotipada. O estereótipo da C_1' peruana reforça o estereótipo da C_2'' americana. Isso faz com que surja automaticamente o estereótipo, no momento em que vão produzir um programa televisivo distribuído em todo o mundo. Portanto, percebe-se aqui a importância que a mídia nacional tem na propagação de um estereótipo que muitos peruanos rechaçam. Por outro lado, esse mesmo estereótipo é reforçado por eles mesmos. As vestimentas e a comida também foram citadas nesse depoimento. Segundo o aluno, muitos reconhecem um peruano por suas vestimentas. Dependendo delas é mais fácil perceber a origem de muitos povos. As vestimentas podem se encaixar na

generalização cultural, que é positiva em relação ao estereótipo. Numa visão coletiva, ela é uma tendência central básica que pode ser um tanto verdadeira. Porém, pensando na individualidade, ela se torna uma hipótese. Ao insistir que o indivíduo se encaixe na generalização coletiva, pode-se estereotipá-lo. Outro dado é a comida. De acordo com o aluno, os estrangeiros acham que a comida peruana praticamente não se destaca. Porém, se o estrangeiro provar a comida peruana pode mudar de opinião. E, de fato, a comida peruana foi outro tópico que contribuiu para a desconstrução da C₂” do professor.³⁶

E133. Carlos (peruano) – *No, no. Hay* que lembrar que Chile foi colônia de Peru.

O aprendiz também analisa a questão da rivalidade com o Chile, justificando toda essa situação por intermédio dos ressentimentos existentes entre esses dois países em razão de perdas territoriais e guerras passadas. Por fim, ele expõe a necessidade de recordar que o Chile foi colônia do Peru. Já foi dito nessas análises que se deve ensinar as fronteiras e não as pontes com o intuito de que haja insumo suficiente para que os dois países construam suas próprias redes de comunicação intercultural, como foi descrito por KRAMSCH (1993).

³⁶ Após quatro meses vivendo no Peru, o professor pôde perceber a riqueza da culinária local. A gastronomia arequipenha apresenta produtos andinos mesclados aos produtos hispânicos trazidos pelos espanhóis. Há muitas frutas e produtos andinos que não são conhecidos no Brasil, como o suco de *chicha morada* (uma espécie de fruta parecida com a groselha) que é muito comum. Há também vários pratos quentes com importante valor cultural como o *adobo* arequipenho, uma espécie de sopa com carne de porco, tudo cozido em uma panela específica, temperada com especiarias andinas e chicha, uma bebida tradicional fermentada de milho, que acompanha quase todas as refeições arequipenhas. Este prato é acompanhado de uma bebida chamada *anisado*, que é um chá de *anis*, semente aromática peruana muito utilizada na produção de chás, que ajuda na digestão. Fala-se que esta sopa deve ser tomada após a ingestão de bebidas alcoólicas. Há o *chupe de camarones*, que é uma sopa de camarão com leite, ovos e orégãos. Fala-se que em Arequipa, há sete tipos principais de chupes para os sete dias da semana. Também há o *rocoto relleno*, que é um tipo de pimenta parecida a um tomate que é toda raspada por dentro a fim de ser recheada com carne, acompanhado de batatas e queijos; o *soltero de queso*, que é uma salada de queijo fresco, ervilhas, cebolas, azeitona e pimenta e a *ocopa* arequipenha, que são batatas cozidas banhadas com molho de queijo fresco, ervilhas, azeitona e pimenta. Dentre as sobremesas destacam-se a *mazamorra*, uma espécie de mousse com cobertura e o *queso helado*, um sorvete artesanal feito à base de nata de leite e servido com canela. Esses são só alguns exemplos da diversidade da culinária peruana. A bebida alcoólica mais comum é o *pisco sauer*, uma espécie de cachaça peruana feita pela fermentação dos diversos tipos de milho presentes na região. Fato interessante é que o abacate é servido com comida salgada, principalmente nas saladas, o que causou certa estranheza no professor, acostumado a comer abacate com açúcar no Brasil. De acordo com o *chef* peruano mais famoso em todo o mundo, Gastón Acurio, a variedade das diferentes culturas peruanas é melhor apreciada por meio de seus diferentes pratos. Assim, a comida peruana poderia se traduzir num espelho de suas próprias culturas.

E134. Carlos (peruano) – *Me gustan mucho los brasileños, pueden ser pobres, mas están felices. No existen problemas. Todo nosotros reclamamos, damos um jeito.*”

E135. P - Temos uma expressão, “Jeitinho brasileiro”, é essa forma de sempre passar por problemas difíceis, sempre sorrindo.”

O aluno expressou gostar dos brasileiros pelo fato de serem felizes o tempo todo, mesmo aqueles que sabem que apresentam baixas condições financeiras. Para ele, parece que não existem problemas. De um modo generalizante e coletivo, a C₁” do aluno pode até ser uma tendência da maioria dos brasileiros, que é caracterizada pela maneira específica de superar as adversidades. Muitos sociólogos brasileiros chamam essa característica de jeitinho brasileiro. Ao contrário dos peruanos, segundo o aluno, que reclamam muito das adversidades. Isso não quer dizer que todos os peruanos reclamam ou que todos os brasileiros passam sorrindo por problemas. Devido ao fato de este aluno ter vivido no Brasil durante algum tempo, ele percebeu a tendência de os peruanos reclamarem mais que os brasileiros. Todavia, no Brasil, existe a tendência em enfrentar os problemas de maneira positiva num plano coletivo, na percepção do aluno.

E136. Carlos (peruano) - *Você observa en la TV del Peru solo cosas malas.*

E137. P - Na hora que eu estou na academia, o jornal só passa coisas ruins.

E138. Carlos (peruano) - *Pero aqui solo se habla cosas malas.*

E139. Soledad (peruana) – *Las cosas buenas nosotros nunca nos enteramos.*

E140. Carlos (peruano) - *Los periódicos son así. Se você quer leer las cosas malas, hay que pegar la parte de trás del periódico y leer, antes mostra el belo.*

Mais uma vez, a visão que a mídia peruana transmite (C₁’) é responsabilizada pelo comportamento da sociedade peruana. Como importante formadora de opinião e mostrando tragédias, na maioria das vezes, a reclamação e os murmúrios do peruano também são reforçados. Sabe-se que, por um lado, esses tipos de programas sensacionalistas atraem a grande massa populacional, como no Brasil. Por outro lado, reforça um tipo de comportamento negativo no peruano. Um comportamento de

insatisfação com o país e com os representantes do povo peruano em relação aos órgãos governamentais. Essa informação é corroborada pelo professor que quase não assistia a televisão, em Arequipa, pelo fato de haver muitos programas sensacionalistas.

E141. P - Carlos, então o que tinha que mudar para você?

E142. Carlos (peruano) - *El mejor de Brasil* são *los* brasileiros, *nosotros* precisamos começar a pensar assim, que *el mejor de Peru* somos *nosotros mismo*, *los* peruanos.

Por fim, o aprendiz desconstrói e reconstrói sua ideia da cultura peruana (C_1') por intermédio de sua visão da cultura brasileira (C_1''). Quando ele afirma que deve haver uma mudança de pensamento em relação à autoestima do povo peruano, ele constrói um terceiro lugar intercultural de acordo com KRAMSCH (1993). Por meio de um diálogo crítico entre duas culturas, a peruana e a brasileira, ele percebe que um fator cultural brasileiro, o comportamento dos brasileiros com relação aos problemas, deve ser adaptado pelos peruanos. Tal adaptação deve respeitar a idiossincrasia e a especificidade da sociedade peruana. Esse comportamento caracteriza a competência intercultural do aluno, pertencente a uma esfera de interculturalidade, onde há uma reflexão sobre a cultura nativa e a cultura-alvo, em detrimento da simples transferência de informações culturais (KRAMSCH, 1993). Ademais, tal competência também é englobada no processo interpessoal de divergência e convergência entre a sua alteridade e a sua identidade, pois o aprendiz tenta entender por meio de suas reflexões o que é ser estrangeiro e o que é ser peruano. Examinando como as percepções de sua cultura peruana (C_1) determinam em parte a sua percepção da cultura brasileira (C_2) e vice-versa, ele prepara seu terreno, segundo Kramsch (1993), para a construção de um diálogo crítico intercultural que leva à mudança de pensamento.

A seguir, são analisadas as perguntas utilizadas no procedimento de coleta dos dados desta investigação.

3.1 PERGUNTAS DO PROCEDIMENTO DE COLETA: ANÁLISES

Com o objetivo de cotejar os aspectos interculturais elencados em função dos contextos a partir dos quais eles surgiram, faz-se necessário recapitular os principais instrumentos de coleta utilizados: as perguntas que foram utilizadas em sala de aula em contexto de imersão, no Brasil e de não-imersão, no Peru. A partir da primeira pergunta, “Que imagem vocês acham que os estrangeiros têm de seus países?”, pressupõe-se que os alunos tenham reconstruído o contexto de produção e de recepção da pergunta dentro da cultura estrangeira. Em contexto de não-imersão, isso envolve a cultura nativa peruana (C_1), a cultura estrangeira real (C_2) e a visão que o estrangeiro tem da cultura peruana (C_2''). Em contexto de imersão, essa pergunta envolve a cultura nativa brasileira (C_1), a cultura estrangeira real (C_2) e a visão que o estrangeiro tem da cultura brasileira (C_2'').

Vários foram os dados que contemplaram a visão que o estrangeiro tem do Peru ou do Brasil. Por exemplo, em contexto de não-imersão, quando os alunos peruanos falam sobre os constantes protestos que acontecem em seu país, a falta de coleta organizada do lixo e a necessidade de um trânsito mais organizado, eles estão refletindo as imagens que os estrangeiros têm, quando vão ao Peru. Em razão disso, eles reivindicam mudanças, a fim de melhorar as percepções dos estrangeiros sobre o Peru (C_2''). Tais reivindicações até mesmo passaram ao largo da forte rivalidade histórica e cultural entre o Peru e o Chile, fortalecendo a educação intercultural. Tal educação pode ensinar as fronteiras, mas não as pontes. Tais pontes ou soluções só podem partir dos próprios envolvidos nos conflitos. Nesse caso, os peruanos buscaram um aspecto positivo (C_1'') do Chile a fim de melhorar as imagens dos estrangeiros sobre o Peru (C_2'') e as suas próprias imagens também (C_2'). Já no contexto de imersão, os franceses demonstram imagens (C_2'') sobre o Brasil que, indiretamente, eles mesmos parecem transferir aos estrangeiros, quando afirmam não serem livres ou tão abertos como os brasileiros. Com isso, a percepção de si próprios (C_2') acaba por fortalecer as imagens que os estrangeiros têm da França (C_2'').

A partir da pergunta seguinte “Vocês gostariam que essa imagem fosse diferente?”, em contexto de não-imersão, o aprendiz peruano discorreu sua opinião sobre sua própria cultura (C_1'). A resposta a essa pergunta contempla a construção que os alunos peruanos fizeram de seu próprio contexto de recepção, encontrando um fenômeno equivalente em sua própria cultura peruana (C_1) a partir de uma C_2 e construindo o fenômeno na C_1 com suas próprias redes de significado (C_1'). Em contexto de imersão, o aprendiz estrangeiro emitiu sua percepção sobre sua própria cultura (C_2'). Ele construiu seu próprio contexto

de recepção a partir da C_1 onde está imerso com o objetivo de encontrar um fenômeno equivalente em sua C_2 com suas próprias redes de significado. Por exemplo, em contexto de não-imersão, vários foram os dados em que o professor ressignificou aspectos de sua cultura brasileira quando ele mudou sua visão sobre a cultura peruana (C_2''), como também sobre a sua própria cultura brasileira, valorizando as manifestações culturais brasileiras. Já em contexto de imersão, um exemplo é quando o professor ressignifica sua percepção de cultura (C_1') quando o aluno suíço afirma que ficou perdido no Brasil (C_2'') devido à falta de sinalização.

As próximas perguntas cujo tema principal é a mudança, ou seja, aquilo que mudou após o contato com a cultura estrangeira, incitaram a um exame do modo como as percepções de C_1 e C_2 em parte determinam as percepções que estrangeiros têm delas, isto é, o modo como cada cultura vê a outra. Por exemplo, em contexto de não-imersão, a visão que o professor estrangeiro tem da cultura peruana somada à visão que o peruano tem da cultura estrangeira (C_1'' e C_2'') determinam as percepções que os próprios peruanos têm de sua cultura (C_1'), como também o que os próprios estrangeiros acham de sua própria cultura (C_2'). Já em contexto de imersão, a visão que o estrangeiro tem da cultura brasileira somada à visão que o brasileiro tem da cultura estrangeira (C_2'' e C_1'') determinam as percepções que os próprios brasileiros têm da sua cultura (C_1'), como também o que os estrangeiros acham de sua própria cultura (C_2'). Essas perguntas finais englobam todos os aspectos interculturais retirados dos dois tipos de contexto, uma vez que envolvem mudanças, desconstruções, reconstruções e ressignificações das culturas estrangeiras e das próprias culturas nativas dos informantes.

A seguir, as percepções interculturais dos aprendizes e do professor em contexto de imersão, no Brasil, e em contexto de não-imersão, no Peru, são discutidas.

3.2 PERCEPÇÕES INTERCULTURAIS DOS APRENDIZES E DO PROFESSOR NO BRASIL E NO PERU: DISCUSSÕES

A primeira pergunta desta investigação, “Quais as percepções interculturais dos aprendizes-informantes e do professor referentes às suas culturas e às culturas dos outros em contexto de imersão e não-imersão?”, foi respondida e o primeiro objetivo

específico, correspondente a essa pergunta, foi alcançado por meio dos quadros e suas respectivas análises a seguir, que elencam as percepções interculturais advindas dos contextos de imersão e de não-imersão.

A seguir, é apresentado o quadro com as percepções interculturais advindas do contexto de imersão e sua respectiva análise.

Quadro 3 – Percepções interculturais dos aprendizes e do professor no Brasil

Percepções interculturais observadas nos enunciados		Enunciados dos informantes
1	Mudança na maneira de ser do aluno (C ₂ '') pela descoberta de novos amigos e de coisas novas que aprendeu com as pessoas.	E68
2	Reconstrução na C ₁ ' do professor e na C ₂ ' do aluno referente ao racismo e ao preconceito social existentes no Brasil.	E2, E4, E5, E6, E7, E8, E42
3	Reconstrução da C ₁ ' do professor em relação às generalizações culturais e aos aspectos culturais do cotidiano brasileiro, visando à desconstrução da C ₂ ' estrangeira.	E2, E5, E11, E13
4	Desconstrução da C ₁ ' do professor referente à tolerância religiosa no Brasil.	E8
5	Reconstrução das percepções do professor em relação à eficiência do transporte ferroviário francês (C ₁ '') e ineficiência do transporte ferroviário no Brasil (C ₁ ').	E9, E11, E15
6	O depoimento do aluno (C ₂ '') em relação à culinária brasileira valorizou a C ₁ ' do professor, principalmente quando estava no Peru.	E11
7	Reflexão do aluno francês com relação aos seus valores familiares na França (C ₂ ') em comparação aos do Brasil (C ₂ '').	E13
8	Reflexão do aluno (C ₂ '') em relação à aprendizagem mais fácil do Português em contexto de imersão em função do contato intenso entre as pessoas. Para ele, o aprendizado do francês na França seria mais difícil em razão da falta de intensidade no contato entre as pessoas.	E14
9	Reconstrução da C ₁ ' do professor por meio da C ₂ ' do aluno suíço ao falar sobre ficar perdido no trânsito em razão da falta de mapas e sinalizações.	E15
10	Desconstrução dos estereótipos (C ₂ '') do aluno francês associados às cinco palavras: Carnaval,	E16, E20, E21, E22

	mulheres, futebol, Rio de Janeiro e favelas.	
11	Reconstrução da C ₁ ' do professor sobre a saudade vivida por ele no Peru, a partir da C ₂ ' do aluno francês sobre esquecer tudo que lembre a França quando se está fora do país.	E22
12	Desconstrução da C ₂ '' do francês sobre o fato de estar mais aberto e mais livre no Brasil.	E27, E29, E31, E32
13	Reconstrução da C ₁ ' do professor referente à C ₂ ' do aluno sobre a organização e o excesso de regras da sociedade francesa.	E29
14	A partir da reconstrução da C ₂ '' do aluno sobre a música brasileira, o professor desconstrói sua C ₁ ' referente à música brasileira e sua C ₁ '' em relação à música peruana.	E34, E35, E36
15	Mudança na C ₂ '' da aluna alemã referente ao clima brasileiro.	E52
16	Mudança na C ₂ '' da aluna alemã em razão de conhecer outras realidades devido a sua participação em projetos sociais no Brasil.	E57
17	Mudança na C ₂ '' do aluno australiano quando ele fala sobre ter ficado mais aberto e corajoso com as mulheres.	E59
18	Mudança na C ₂ '' do peruano sobre a bondade das pessoas quando foi ajudado por brasileiros.	E63

Em contexto de imersão, nove foram as reconstruções, desconstruções ou reconfigurações (2; 3; 4; 5; 6; 9; 11; 13; 14) das percepções que o professor brasileiro apresentou sobre a sua própria cultura (C₁'). Por exemplo, a reflexão sobre o racismo e também sobre o preconceito social no Brasil, sobre a tolerância religiosa ou sobre a falta de hábito e de habilidade do brasileiro ao lidar com mapas para orientação. Duas foram as reconstruções (5; 14) da percepção do professor sobre a cultura estrangeira (C₁''), quando ele repensou, por meio do depoimento dos aprendizes, sobre a eficiência do transporte ferroviário francês em detrimento do brasileiro e sobre a música peruana, após a valorização da música brasileira pelos estrangeiros. Três foram as reconstruções (7; 11; 13) das imagens que os estrangeiros apresentaram sobre suas próprias culturas (C₂'). Por exemplo, sobre o excesso de regras presentes na cultura francesa, sobre os hábitos familiares franceses e sobre o fato de não pensar na cultura francesa enquanto o aluno estiver fora da França com o intuito de não sentir saudade ou de fugir de problemas que por lá possam ter ficado. Por fim, doze foram as mudanças percebidas

pelos estrangeiros (1; 2; 3; 7; 8; 10; 12; 14; 15; 16; 17; 18) a respeito da cultura brasileira (C₂'').³⁷ Mudanças que também foram aplicadas no dia a dia dos estrangeiros no Brasil. Por exemplo, a desconstrução dos estereótipos brasileiros como carnaval, Rio de Janeiro, favelas, mulheres e futebol, a mudança no modo de ser e de viver do aluno francês, a reconstrução em relação aos valores familiares no Brasil, a bondade e o espírito de solidariedade do brasileiro, a coragem adquirida pelo aluno australiano, desconstrução da aluna alemã referente ao clima brasileiro etc. Pode-se perceber que, em contexto de imersão, as maiores mudanças ocorreram com os estrangeiros, apesar de o número de mudanças nas percepções do professor também ter sido significativo.

A seguir, apresenta-se o quadro com as percepções interculturais advindas do contexto de não-imersão e sua respectiva análise.

Quadro 4 – Percepções interculturais dos aprendizes e do professor no Peru

Percepções interculturais observadas nos enunciados		Enunciados dos informantes
1	Mudança na C ₁ ' do aluno peruano ao defender os diálogos em vez dos constantes protestos peruanos, que podem proporcionar má imagem do Peru para os estrangeiros (C ₂ '').	E70, E72, E74, E75, E76
2	Mudança da C ₁ ' do aluno peruano referente à implantação de uma sinalização mais eficiente para orientação dos turistas na cidade de Arequipa.	E78
3	Os alunos peruanos clamam por uma mudança na C ₂ ' dos estrangeiros que visitam o Peru, no que concerne a um maior interesse pelo povo e modo de vida peruanos em detrimento de somente se interessarem pelas paisagens e lugares turísticos.	E80, E81, E82
4	Mudança da C ₂ ' do professor em relação à cultura peruana e de ver a sua própria cultura (C ₂ '), valorizando as diversas manifestações artísticas e culturais mineiras.	E81
5	Desconstrução da C ₁ ' do aluno peruano sobre um aspecto positivo do Chile referente à coleta do lixo. Essa prática pode ser aplicada no Peru.	E84, E85, E86, E87, E88, E89, E90, E91, E92, E93, E94
6	Mudança na C ₂ ' do professor de realmente se perceber fora de seu país por ter observado a	E102

³⁷ Os itens 2, 3, 5, 6, 7, 11 e 13 apresentam duas percepções interculturais cada. O item 14 apresenta três percepções interculturais. Estes oito itens somados aos já 18 presentes no quadro totalizam 26 percepções interculturais em contexto de imersão.

	natureza peruana que é bem diferente da brasileira.	
7	Mudança e reflexão na C ₂ '' do professor em relação aos estereótipos sobre a cultura peruana e ao seu dia a dia no Brasil e no Peru.	E103, E104, E105
8	Desconstrução da C ₁ '' do aluno peruano em relação à organização do trânsito chileno. Essa prática pode ser aplicada no Peru.	E116, E118
9	Mudança na C ₂ '' do professor em relação à desorganização do trânsito peruano.	E117
10	Percepção do professor (C ₂ '') referente à adaptação de um aspecto da cultura anglo-saxônica à cultura peruana sobre a maneira com que as crianças chamam as professoras.	E124
11	Percepção do professor (C ₂ '') em relação à adaptação dos uniformes peruanos das escolas infantis e secundárias aos uniformes da cultura anglo-saxônica.	E125
12	Desconstrução da C ₂ '' do professor referente à língua espanhola, estimulando-o a estudá-la por sobrevivência e para ascensão profissional e cultural.	E125
13	Desconstrução da C ₂ '' do professor em relação à antiguidade e à importância da cultura peruana.	E128, E129, E130, E131, E132
14	Desconstrução da C ₂ '' do professor sobre a riqueza e importância da gastronomia peruana.	E132
15	Reconstrução da C ₁ ' do aluno peruano referente à sua opinião sobre a autoestima do povo brasileiro (C ₁ ''). Para ele, o melhor do Peru deve ser o peruano.	E142

Em contexto de não-imersão, três foram as mudanças (1; 2; 15) das percepções dos peruanos sobre a própria cultura (C₁'). Essas três mudanças tiveram o objetivo de melhorar a imagem que os estrangeiros têm do Peru (C₂''). A melhoria da C₁' muda a C₂'' que, conseqüentemente, afeta a C₁' novamente, aumentando a autoestima do peruano. Três também foram as reconstruções (5; 8; 15) das percepções que os peruanos têm de outras culturas (C₁''); duas sobre o Chile e uma sobre o Brasil. Uma foi a reconstrução (4) da cultura estrangeira do professor (C₂') referente à valorização das diversas manifestações culturais de seu país por meio de sua desconstrução da cultura nativa peruana (C₂''). E, por fim, nove foram as mudanças das percepções (4; 6; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 14) do professor estrangeiro sobre a cultura nativa peruana (C₂'').³⁸ Tais

³⁸ O item 4 apresenta duas percepções interculturais. Somado aos 15 itens do quadro, tem-se 16 percepções interculturais em contexto de não-imersão.

mudanças traduzem a alteração de pensamento do professor brasileiro em relação à gastronomia peruana local, à língua espanhola, às riquezas e antiguidade da cultura peruana, aos uniformes nas escolas infantis e secundárias, ao chamamento das professoras pelas crianças nas escolas, ao dia a dia e modo de vida dos peruanos, ao trânsito peruano e às belezas naturais e lugares turísticos peruanos. Portanto, nota-se que em contexto de não-imersão as ocorrências das mudanças das imagens que o professor de português para estrangeiros apresenta são em maior número em relação às dezesseis percepções interculturais elencadas no quadro acima.

Na próxima seção, o papel da língua-cultura portuguesa bem como a relevância dos contextos de imersão e de não-imersão são discutidos.

3.3 A LÍNGUA-CULTURA PORTUGUESA E A RELEVÂNCIA DOS CONTEXTOS DE IMERSÃO E DE NÃO-IMERSÃO PARA A PESQUISA

Como foi dito anteriormente, a língua portuguesa é o cartão de visita brasileiro para todo o mundo, tendo o poder de transmitir as identidades brasileiras, traduzindo quem são os brasileiros, o que pensam, como agem no mundo e como leem o igual e o diferente para que possam se adaptar ao diálogo entre culturas. Quando essa mesma língua portuguesa torna-se língua-cultura-alvo a ser aprendida pelo estrangeiro, ela representa e materializa as percepções do estrangeiro sobre sua cultura e sobre outras culturas. A língua-cultura-alvo presente neste trabalho, isto é, a variante brasileira da língua portuguesa, foi ao mesmo tempo objeto de reflexão e meio de interação para que as percepções interculturais não somente do professor pesquisador brasileiro, como também dos aprendizes informantes estrangeiros fossem externadas e verbalizadas. Por meio da língua-cultura, pôde-se identificar e analisar as percepções interculturais nos contextos brasileiro e peruano, independentemente de a língua-cultura brasileira ser mais presente no dia a dia dos aprendizes em contexto de imersão, envolvendo-os não somente na sala de aula, como também fora dela. O ensino da língua-cultura portuguesa neste trabalho vai além do campo estrutural, fazendo com que o aprendiz se envolva no aprendizado que extrapola a língua como estrutura. Agar (1994) *apud* MENDES (2010) descreve a metáfora do círculo que envolve a língua. Esse círculo representa a divisão da língua como estrutura da língua como ação social. Para Agar (1994), esse círculo deve ser desmanchado, sendo a cultura o seu apagador ideal. Portanto, tanto a estrutura,

no interior do círculo, como tudo o que está além do círculo divisório devem ser considerados, sem haver separação entre a língua propriamente dita com todas as suas estruturas e a língua que representa, veicula e ao mesmo tempo envolve e é envolvida pela cultura. Assim, pode-se dizer que a variante brasileira da língua-cultura portuguesa nesta pesquisa é a língua como mediadora (inter) cultural (MENDES, 2011) das diversas culturas apontadas nesta investigação, sobretudo das brasileiras e peruanas.

Ademais, com o objetivo de responder à segunda pergunta desta pesquisa, “Qual a relevância dos contextos de imersão e não-imersão na construção da competência intercultural dos aprendizes e do professor no ensino de Português para estrangeiros?”, correspondente ao segundo objetivo de investigação, verificou-se que há mais construções de aspectos interculturais pelos estrangeiros, sejam eles o professor em contexto de não-imersão (C_2''), ou os aprendizes em contexto de imersão (C_2''). Por exemplo, no Peru, em contexto de não-imersão, houve mais mudanças nas C_2'' do professor estrangeiro do que nas C_1'' dos alunos nativos peruanos. Por outro lado, no Brasil, em contexto de imersão, houve mais mudanças nas C_2'' dos alunos estrangeiros do que nas C_1'' do professor nativo brasileiro. Essas desconstruções acabam por influenciar as percepções que os estrangeiros tiveram sobre sua própria cultura (C_2'), como também influenciaram as percepções que os nativos apresentaram sobre a própria cultura (C_1'). Tais constatações permitem destacar que, neste caso específico do ensino da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros, o contexto de não-imersão foi mais relevante para a competência intercultural do professor estrangeiro enquanto o contexto de imersão foi mais relevante para a competência intercultural dos alunos estrangeiros.

Assim, todo esse cenário foi estímulo para que se construíssem diálogos críticos e interculturais, caracterizando o que Kramsch (1993) descreve como terceiros lugares. Lugares que não são peruanos, nem estrangeiros, mas lugares dialógico-críticos compostos por falantes interculturais, os quais puderam estimular mudanças e/ou desconstruções de estereótipos, de pensamento, de comportamento, de senso-comuns, de opiniões e de atitudes concernentes às próprias culturas dos aprendizes e do professor e às culturas estrangeiras postas em contato com as mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de não-imersão foi relevante para a competência intercultural do professor no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros. Entretanto, apesar de o contexto de imersão ter sido decisivo para a competência intercultural do aprendiz também o foi para o professor, embora em menor intensidade. Assim, alcança-se mais um objetivo desta pesquisa, que é apontar algumas características concernentes à abertura dos professores aos estranhamentos culturais surgidos em sala de aula, deixando de considerá-los como empecilhos ao ensino de Português para estrangeiros. Daí, a importância do papel do professor no ensino-aprendizagem da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e não-imersão. A seguir, os aspectos que revelam a importância do papel do professor nesta pesquisa são destacados de acordo com os dados já discutidos e analisados.

Primeiramente, o professor pôde incitar a desconstrução da C_1' ou da C_1'' dos seus alunos e também da sua própria C_2' em contexto de não-imersão, como no caso da valorização do peruano como o melhor do Peru em semelhança à máxima em que o melhor do Brasil é o brasileiro. O professor também pôde desconstruir a C_2' ou a C_2'' dos alunos estrangeiros e a sua própria C_1' em contexto de imersão, como no caso em que o aluno francês discorreu sobre a inexistência de racismo no Brasil, mas salientou existir somente o preconceito social. Segundo, o professor também pode estimular no aluno a desconstrução de sua C_2'' em contexto de imersão, no que se refere aos hábitos cotidianos culturais brasileiros como o fato de chegar atrasado aos compromissos. Parece ser conveniente que o professor explique para o aprendiz onde e em que tipo de situação o estrangeiro pode ou não pode chegar atrasado, evitando assim a generalização estereotipada desse aspecto cultural do cotidiano brasileiro. Tal desconstrução leva o professor a se abrir para os questionamentos de sua própria cultura, aceitando a opinião diferente do outro. Assim, ele percebe uma oportunidade contínua para a reflexão sobre o que se fez, o que se está fazendo e o que se poderá fazer a si mesmos. Terceiro, o professor também pôde transmitir as culturas brasileira e peruana para os alunos estrangeiros, a fim de desconstruir os muitos estigmas que envolvem as duas culturas. Finalmente, para tanto, os professores precisam se interessar mais por obras que pensam o Brasil. Mais uma vez, retoma-se a ideia da necessidade de encorajar os professores de PLE a expandirem seus horizontes de leituras para além da literatura e da linguística aplicada ao ensino de Português para estrangeiros, lendo estudos de cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas tanto sobre sua sociedade,

quanto das sociedades que falam a língua que ensinam.³⁹ Assim, este trabalho pode ser relevante no que concerne à formação de professores interculturalistas de Português para estrangeiros no país e no exterior, estando ou não em processo de sensibilização (inter) cultural.

Esta pesquisa aponta para outras possibilidades de investigações envolvendo as competências interculturais advindas das percepções de professores e aprendizes no processo de ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e não-imersão, já que inúmeros contatos entre as culturas existentes em todo o mundo podem surgir em sala de aula de Português para estrangeiros, possibilitando variadas construções, reconstruções e desconstruções interculturais. Também se pode realizar pesquisas relacionando a interculturalidade ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), uma vez que os aspectos interculturais podem ser identificados e/ou elaborados nas perguntas que compõem os elementos provocadores da parte oral do exame, estimulando os candidatos a expressarem suas percepções interculturais em suas falas. A interculturalidade também pode estar presente nos enunciados que compõem as tarefas da parte coletiva do exame, estimulando o candidato a redigir textos com propósitos comunicativos reais e interculturais.

Por fim, os aspectos interculturais originários da produção dos aprendizes estrangeiros em função das variáveis contexto de imersão e contexto de não-imersão puderam apontar as referências culturais postas em perspectiva interacional e/ou intercultural valorizadora de outras culturas e da cultura da língua materna dos aprendizes. Ao considerar a variável contexto no ensino de PLE, esta pesquisa também apontou resultados sobre o que concerne às percepções dos aspectos culturais e interculturais apreendidos pelos aprendizes e professor, como também o que muda para o professor na preparação de suas aulas.

Ademais, foram apontadas maneiras de se evitar que uma língua estrangeira reforce estereótipos dificultadores do entendimento entre culturas. Assim, tenta-se mostrar que

³⁹ Vários são os livros que pensam o Brasil e que continuam a ser referência para os estudos nessas áreas do conhecimento humano, como "O povo brasileiro", de Darcy Ribeiro (1964), "Casa Grande e Senzala", de Gilberto Freyre (1933), "O que faz o Brasil, Brasil?", de Roberto DaMatta (1984), "História Econômica do Brasil", de Caio Prado Junior (1942), "Formação do Brasil contemporâneo", de Celso Furtado (1942), "Raízes do Brasil", de Sérgio Buarque de Holanda (1976), "Formação da Literatura Brasileira", de Antônio Cândido (1959), "Retrato do Brasil", de Paulo Prado (1928), "Tristes Trópicos", de Claude Lévi-Strauss (1955), "Dialética da Colonização", de Alfredo Bosi (1992), dentre outros.

a cultura incita o aprendiz a galgar caminhos além daqueles limitados pela comparação entre suas experiências culturais. Pode-se dizer, portanto, que houve a criação de um lugar intercultural ou entre-lugar, no qual o aprendiz e o professor de PLE se sensibilizam por meio de um olhar crítico e cultural, para as suas próprias visões de mundo, ao descobrirem-se capazes de aceitarem e respeitarem a eles mesmos e ao outro no espaço da interculturalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company, 1994.

ALMEIDA, M.J.A. & DELL'ISOLA, R. L. P. *Terra Brasil: curso de Língua e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. *Parâmetros atuais para o ensino de Português – Língua Estrangeira*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). Campinas: Pontes, 1997.

_____. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Revista Contexturas*, v. 2, 1994.

_____. *Tendências no ensino contemporâneo de línguas*. Campinas: Departamento de Linguística Aplicada, IEL/Unicamp, 1997 (mimeo.).

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português-língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti e SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2003.

ALTMAN, F. Cem anos de solidão. *Veja*, São Paulo, ed. 2138, ano 42, n. 45, p.150-151, 11 nov. 2009.

ÁLVAREZ, M.L.O.; SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BALLALAI, R. Línguas estrangeiras e ideologia. In: NASS, R. *et al.* (Eds.). *Foreign language teaching and cultural identity*. São Paulo: Instituto de Idiomas Yázigi e AIMAV, 1982. p. 11-34.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizado de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BARATA, M.C.C.M. O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira. In: JESUS, O.F. & FIGUEIREDO, C.A. (Orgs.). *Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 82-107.

BENNET, M.J. Intercultural communication in a multicultural society: beyond tolerance. In: *TESOL Matters*, v. 6, n.2, p 1-15; n. 3, p.6, 1996.

BENNET, M.J. (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, EUA: Intercultural Press, 1998. p. 1-34.

BHABA, H.K. *The location of culture*. New York: Routledge, 1990.

BOSI, A. Colônia, culto e cultura.” In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 11-63.

BRASIL. Manual do aplicador do Exame Celpe-Bras. *Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação*, 2006.

BRASIL. Manual do aplicador do Exame Celpe-Bras. *Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação*, 2010.

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. NY: Addison Wesley Longman, 2000.

_____. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. New Jersey: Practice Hall Regents, 1994.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COLETTA, Jean Marc. Les spécificités de la communication interculturelle: description multicanale et approche comparative de conversations endolingues et exolingues. In : VII COLLOQUE INTERNATIONAL ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE : PERSPECTIVES DE RECHERCHE. Aix-en-Provence, 15-17 juin 1989.

CUNHA, M.J. e SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros*. Brasília: EDUnB, 1998.

DAMATTA, R. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DELL'ISOLA, R. L. P. A prática pedagógica subjacente à produção de materiais didáticos para ensino/aprendizagem de PLE. In: SEMINÁRIO DA SIPLE, 4., 1998, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p.51-70.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de Português língua estrangeira: o que falta? In: *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics of educational achievement. *Anthropology and education quarterly*, v. 18 (4), 1987. p. 335-356.

FANTINI, A.E. Focus on process: an examination of the learning and teaching of intercultural communicative competence. In: GOUCHER, T. (Ed.). *Beyond experience – The experiential approach to cross-cultural education*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc., 1993.

FERNANDES, L.A.; GOMES, J.M.M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. Porto Alegre: ConTexto, v.3, n.4, 1 semestre de 2003.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FONTES, S.M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti e SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2003.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 10, Anais... 2002. p. 107-114.

GOFFMAN, Erving. *Les rîfes d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit, 1974.

g1.globo.com Disponível em: <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2011/07/autorizacao-para-trabalhador-estrangeiro-sobe-1437-em-5-anos.html> Acesso em: 24 out. 2011

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Cap.3, p.103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (Orgs.). *Sociolinguistic*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-285.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. New York: Oxford, 1998.

LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc. *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin, 1989.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2000.

LEROY, H. R. A didática integrada sobre o prisma da reflexão das culturas brasileira e estrangeira. In: DOGLIANI, E. (Org.). *Didática integrada das línguas*. Revista Viva Voz. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1955.

LIMA, C. *Tachos e panelas: historiografia da alimentação brasileira*. 2 ed. Recife: Ed. da Autora, 1999.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A.; CROZET, C. *Striving for the third place – intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia, 1999.

MADUREIRA, E. D. Por uma leitura ‘transversal’ na aquisição do dialeto padrão. In: DELL’ISOLA, R. L. P. e MENDES, E. A. de M. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.

MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti e SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2003.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 316 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2008.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MENDES, E. O Português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE.” In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MORAN, P. A Framework for Teaching Culture. Material didático não publicado. Brattleboro: School for International Training, 1990.

MOURA, R.P. O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

NIEDERAUER, M.E.F. Estranhamentos culturais em sala de aula de Português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

NOYAU, Collete. Communiquer quand on ignore la langue de l'autre. In : VVAA *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : P.U.V., 1984.

_____. Les 'français approchés' des travailleurs migrants: un nouveau champs de recherche, *In Langue Française*, n. 29, février 1976.

OLIVEIRA, E.V.M.; FURTOSO, V.B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PAULA, Mirian Rose Brum de. Exolinguismo: estrangeiros e nativos face a conflitos de comunicação. Letras, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, n. 2, p. 83-97, Jul/Dez/1991.

PENNYCOOK, A. English in the world/ the world in English. In: BURNS, A. & COFFIN, C. *Analyzing English in a global context*. A reader. New York: Routledge, 2001. p. 78-92.

PIETRO, Jean-François de. Conversations exolingues : une approchelinguistique des interactions interculturelles. In : VVAA *Echonges sur la communication*. Paris : CNRS, 1989.

PORQUIER, Rémy. Communication exolingue et apprentissage des langues. In : VVAA *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris: P.U.V., 1984.

PRABHU, N. S. Materials as support; materials as constraint. *RELC Seminar*. Cingapura, abril/1988 (mimeo.).

PY, Bernard. Les etratégies d'acquisition en situation d'interaction. *Les Français dans le monde*. Paris : Hachette, 1990.

RIBEIRO, D. *Os brasileiros: teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

ROCHA, E.P.G. *O que é etnocentrismo*. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, C. A. Bell dos. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, D.Torres dos.; MELLO, A.C.M.R. Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SCARCELLA, C.; OXFORD, R. *The tapestry of language learning – The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SEELYE, H.N. *Teaching Culture: strategies for intercultural communication*. Illinois: National Textbook Company, 1984.

SEELYE, H.N. Cultural goals for achieving intercultural communicative competence. In: FANTINI, A. E. (Ed.), *New ways in teaching culture*. Bloomington: Tesol, 1997.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, Benedicto. (Coord.). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 213-230.

SILVA, N.S. Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade? In: CUNHA, M.J.Ca. SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p.107-126.

STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de Português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Parâmetros atuais para o ensino de Português-língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

TOSATTI, N. M. As representações de identidades em livro didático de Português para estrangeiros. In: DELL'ISOLA, R.L.P. e JÚDICE, N. (Orgs.). *Português-língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009. p. 57-67.

TROUCHE, L. M. G. Leitura e interpretação: inferências socioculturais. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005.

VANNUCCHI, A. *Cultura brasileira: o que é, como se faz*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ZANATTA, R. Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para falantes de outras línguas. In: *Formação de professores de Português para falantes de outras línguas*. Londrina: Eduel, 2009.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford University Press, 1978.

A N E X O S



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE
MINAS GERAIS**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Estudos de Linguagens**

Belo Horizonte, 23 de junho de 2010

À

Coordenação do Mestrado em Estudos de Linguagens

Profª Drª Olga Valeska Soares Coelho

Ref.: coleta de dados de pesquisa

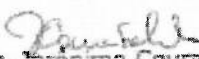
Prezada Coordenadora,

Como é do conhecimento de V.Sª, o aluno do Mestrado em Estudos de Linguagens, Henrique Rodrigues Leroy, desenvolve a pesquisa intitulada *Aspectos Interculturais no ensino de Português-Língua Estrangeira em contextos de imersão e de não imersão*, sob minha orientação. A coleta de dados da pesquisa acontecerá em duas turmas de Português como Língua Estrangeira, sendo uma no Brasil (contexto de imersão) e outra no Peru (contexto de não imersão), mais especificadamente na Casa do Brasil - Centro de Difusão Cultural, na cidade de Arequipa. Para que o mestrando consiga visto de permanência no Peru, o serviço de Imigração daquele país solicita que o Colegiado do Mestrado em Estudos de Linguagens encaminhe uma carta na qual conste que o referido Colegiado atesta a finalidade da permanência do aluno no país.

Diante do exposto, solicito, portanto, a emissão da referida carta (modelo anexo) que deverá ser redigida em duas versões (português e espanhol).

Esclareço, por fim, que o mestrando permanecerá no Peru por 6 (seis meses), a partir de 1º de agosto de 2010.

Atenciosamente


Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho



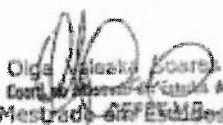
**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE
MINAS GERAIS**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Estudos de Linguagens**

A quem se interessar

O Colegiado do Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) atesta que Henrique Rodrigues Leroy, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Estudos de Linguagens, desenvolve uma investigação científica intitulada *Aspectos interculturais no ensino de Português-Língua Estrangeira em contextos de imersão e de não imersão*, sob orientação do Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho. A coleta de dados da investigação deverá ser feita em dois contextos de ensino diferenciados: imersão e não imersão. Os dados do contexto de imersão estão sendo coletados no Brasil e os de não imersão deverão ser coletados na CASA DO BRASIL - Centro de Difusão Cultural, na cidade de Arequipa - Peru. A investigação científica na cidade de Arequipa ocorrerá de Agosto/2010 a Janeiro/2011. A partir de 1º de fevereiro de 2011, o aluno deverá retornar ao Brasil para concluir a investigação na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 23 de junho de 2010


Olga Valeska Soares Coelho
Coord. do Mestrado em Estudos de Linguagens

Colegiado do Mestrado em Estudos de Linguagens do CEFET-MG
Prof.^a Dr.^a Olga Valeska Soares Coelho

A quien interese

El Colegiado de *Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)* atesta que Henrique Rodrigues Leroy, alumno regularmente matriculado en el programa de postgrado *Stricto Sensu – Mestrado de Estudos da Linguagem*, desarrolla una investigación científica titulada *“Aspectos interculturais no ensino de Português-Língua estrangeira em contextos de imersão e de não imersão”*, orientada por el profesor doctor Jerônimo Coura Sobrinho. La colecta de datos de la investigación deberá hacerse en dos contextos de enseñanza distintos: inmersión y no inmersión. Los datos de contexto de inmersión se está colectando en Brasil y los de no inmersión se deberán colectar en CASA DO BRASIL – Centro de Difusão e Cultura, en la ciudad Arequipa, Perú. La investigación científica en Arequipa ocurrirá en agosto de 2010 a enero de 2011. A partir de 1 de febrero de 2011, el alumno debe regresar a Brasil para concluir su investigación en Belo Horizonte, Minas Gerais.

Belo Horizonte, 23 de junio de 2010



CASA DO BRASIL
CENTRO DE DIFUSÃO CULTURAL

DECLARAÇÃO

A Casa do Brasil, Centro de Difusão Cultural, com sede na cidade de Arequipa-Peru, declara para os devidos fins o encerramento das atividades profissionais do professor Henrique Rodrigues Leroy no dia 26 de outubro de 2010.

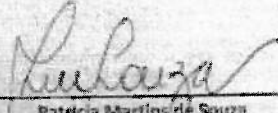
Suas atividades profissionais na Casa do Brasil tiveram início no dia 9 de agosto de 2010, período em que ministrou aulas para dois grupos distintos e preparou oficinas no curso de formação para professores bem como a aplicação do exame Celpe Bras na edição de outubro do ano corrente. Conforme acordado desde o início entre as partes, sua estada conosco seria de 6 meses letivos, como consta na carta-convite enviada ao Centro Federal de Educação de Minas Gerais, por nossa coordenadora pedagógica. As atividades do professor tiveram que ser encerradas prematuramente por motivo de sua convocação, pelo INEP, para a correção do exame Celpe Bras, em Brasília.

Sem mais a declarar, a Casa do Brasil em Arequipa - Peru apresenta-se junto ao Departamento de Mestrado em Estudos de Linguagens para agradecer a oportunidade dessa parceria, esperando que seja a primeira de muitas.

Arequipa, 26 de novembro de 2010


Fabian Ballejos-Zevallos
Diretor / Presidente




Patricia Martins de Souza
Coordenadora Pedagógica

Ministério da Educação do Brasil - Posto Apoiador Oficial Celpe-Bras

Plaza Juan Manuel Polar 125 - Ovalo de Vallecito.

Telefone: 051 222 11 111
E-mail: casa@casadobrasil.com.pe

Telefone: 051 222 11 111
E-mail: casa@casadobrasil.com.pe

www.casadobrasil.com.pe



CASA DO BRASIL
CENTRO DE DIFUSÃO CULTURAL

DECLARAÇÃO

A Casa do Brasil, Centro de Difusão Cultural, declara para os devidos fins que o professor :

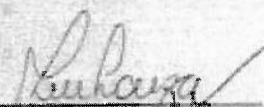
Henrique Rodrigues Leroy

Ministrou o curso de *Língua Portuguesa para Estrangeiros*, no período de 09 de agosto a 25 de novembro de 2010, com uma carga horária total de 72 horas aula, com o objetivo de coletar dados para o projeto "Um olhar comunicativo culturalmente sensível no ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira", o material utilizado para este curso foi o Livro TERRA BRASIL – Curso de Língua e Cultura, de autoria das professoras Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Maria José Aparecida de Almeida.

Arequipa, 26 de novembro de 2010


Fabian Callejos Zavallios
Diretor / Presidente




Patrícia Martins de Souza
Coordenadora Pedagógica

Ministério da Educação do Brasil - Posto Aplicador Oficial Celpe-Brasil

Plaza Juan Manuel Polar 125 - Ovalo de Vallecito

Telefone: (051) 425 11 11
e-mail: info@casadobrasil.com.pe

Telefone: (051) 425 11 11
e-mail: info@casadobrasil.com.pe

www.casadobrasil.com.pe

Bate-papo



O que é estar desempregado? Apresente oraímente as dificuldades enfrentadas por um desempregado e troque ideias com os colegas.

Desafio: tarefa comunicativa 1

Você vai organizar um folheto de personalidades brasileiras que se destacam profissionalmente no cenário nacional. Escolha uma dessas personalidades e faça uma pequena pesquisa sobre ela: quem é, onde nasceu, quando nasceu, o que faz.

Insira imagens, fotos, caricaturas, tudo o que encontrar sobre essa pessoa. Na próxima aula, reuniremos todas as informações e montaremos um folheto informativo com: título do folheto, subtítulo, sumário, título de cada texto pesquisado, o nome de cada pesquisador e as referências bibliográficas e eletrônicas das informações dadas.

Quem é Ziraldo?

Pesquisado por _____

Título

Ziraldo é brasileiro e nasceu em Caratinga, Minas Gerais, em 24 de outubro de 1932.

Autores

Ele é desenhista, escritor, ilustrador, cartunista...
Fonte: <<http://ziraldo.com/historia/biograf.htm>>

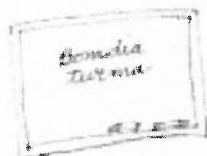
Capa do folheto

Na ponta da língua

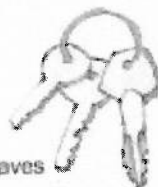


Atividade 8

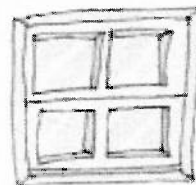
Em dupla, identifique para que servem estes objetos e procure relacionar quais os possíveis profissionais que trabalham com alguns deles:



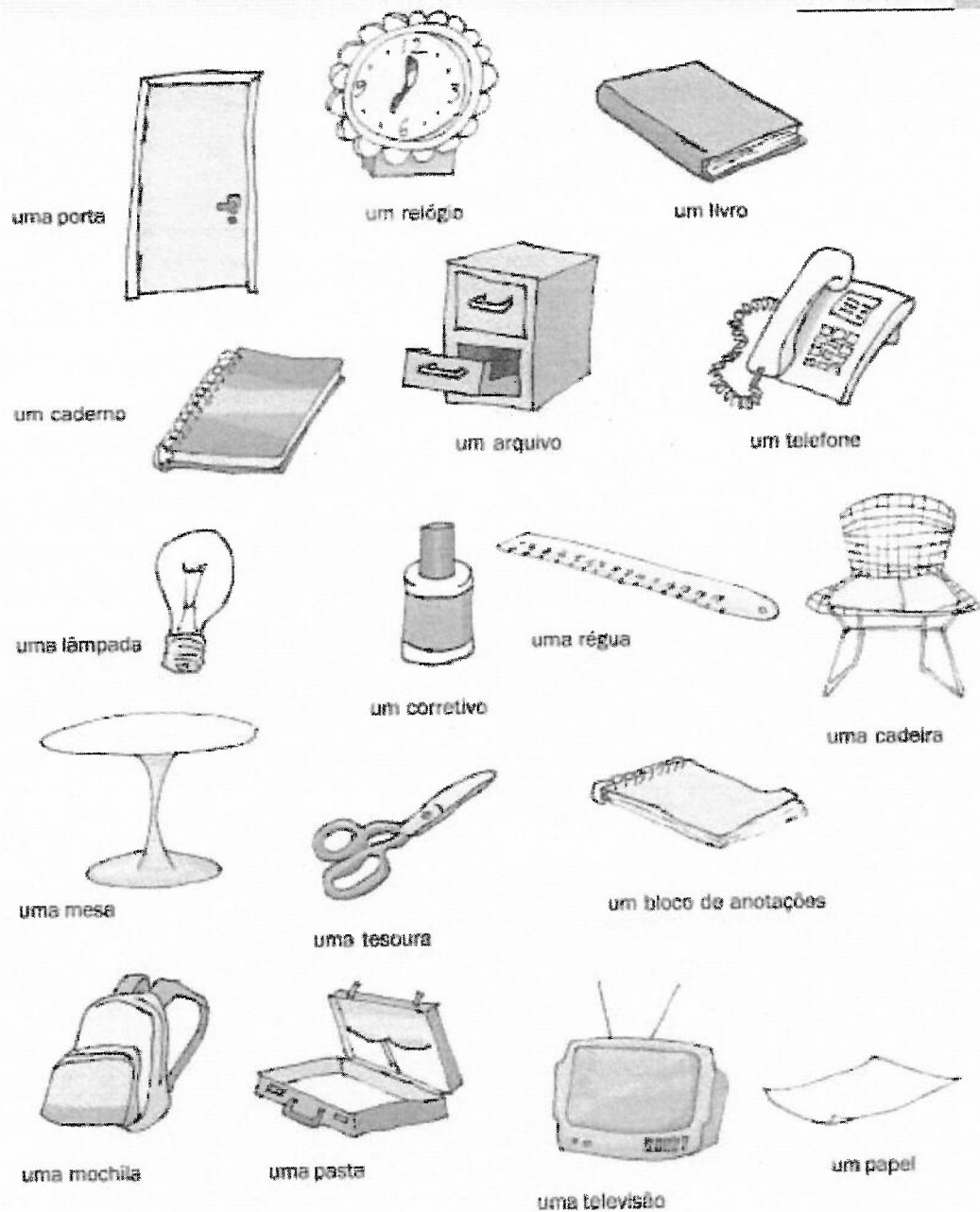
um quadro



umas chaves



uma janela



Guarde bem

O gênero dos substantivos

Leia a sistematização gramatical sobre gênero dos substantivos ao final deste livro.



Num barzinho

Arllete e Guga se encontram num barzinho. Alfredo está na mesa ao lado, quando Joviano chega.

Cena I – Arlete e Guga

- Guga: – Oi Arlete, como você está? Você está bem?
- Arllete: – Estou. Tô alegre e feliz.
- Guga: – Ah, é? Que bom! Posso saber por quê?
- Arllete: – Porque estou apaixonada.
- Guga: – Por quem?
- Arllete: – Por você!
- Guga: – Pô, Arlete, mas eu sou um cara pobre, feio, baixinho, careca e tenho muitos problemas.
- Arllete: – Mas o amor é cego, meu amor!

Cena II – Alfredo e Joviano

- Joviano: – Boa tarde, Seu Alfredo, como vai?
- Alfredo: – Tô bem não, meu chapa. Tá tudo mal: minha mulher tá deitada, tá de cama, a criança tá berrando, o cachorro tá latindo sem parar, e meu time tá fora do campeonato e eu tô com sono, uma vida difícil...
- Joviano: – Que azar, né, Seu Alfredo?... e ainda por cima é sexta-feira, 13 de agosto!...

Nota bem:

1. Seu é equivalente, na linguagem coloquial, a Senhor, sendo, pois, um tratamento respeitoso dirigido a homens de uma certa idade ou a quem se deve um certo respeito e aos quais não damos o título de Doutor. O correspondente feminino é Dona.
2. Tô é forma popular de estou; tá é forma popular de está.

Atividade 24

Complete o parágrafo com as palavras da lista abaixo. Faça adaptações gramaticais se necessário.

briga de galo campeonato boxeador futebol natação torcedor esquí Fórmula 1
torcer touradas time boxe beisebol vitória lancha estádio esporte

Na minha família sou o único que não gosta de _____, em geral. Não _____ por nenhum _____ de _____ e nunca vou às partidas de _____ no Mackenzie. Quando o Corinthians ganha o _____ regional faço tudo para estar longe do _____ e do centro da cidade, onde os _____ fanáticos comemoram a _____.

Adoro ir à praia para tomar sol, mas nada de ficar na água, pois detesto _____. Meu primo Ademir tem uma _____ e já me convidou várias vezes para fazer _____ aquático, mas nunca aceitei. Sei que Mike Tyson e Hollyfield são os maiores _____ do mundo porque sou uma pessoa bem informada. Na minha opinião, o _____ é um _____ superviolento. Quanto à _____, sem ofender a memória do Senna, julgo que é _____ para pessoas neuróticas, sem falar das _____ e das _____ que são próprias de pessoas sádicas.

Desafio: tarefa comunicativa 1

Você já ouviu esses termos: "na trave", "pisar na bola", "ficar para escanteio"? Procure saber como essas expressões são empregadas fora do campo de futebol, na linguagem diária dos brasileiros. Em grupo, faça uma pesquisa do significado desses e de outros termos futebolísticos usados de modo figurado. Em seguida, faça um glossário com os significados encontrados. Vamos reunir todos e, no nosso próximo encontro, fazer um minidicionário?

Sistematizar é preciso...



Revisão – Verbos regulares do pretérito perfeito

	Cantar	Comer	Partir
Eu	cant-ei	com-i	part-i
Tu	cant-aste	com-este	part-iste
Você			
A Senhora / O Senhor	cant-ou	com-eu	part-iu
Ela / Ele			
A gente			
Nós	cant-amos	com-emos	part-imos
Vós	cant-astes	com-estes	part-istes
Vocês			
As Senhoras / Os Senhores	cant-aram	com-eram	part-iram
Elas / Eles			

O pretérito perfeito indica um fato passado inteiramente concluído, daí perfeito.

Na ponta da língua



Atividade 27

Complete com o verbo dar no tempo correto:

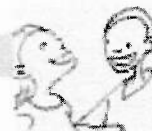
- Durante o ano passado, Ivana _____ aula de francês, e seu marido dizia que não _____ para línguas.
- Hoje, ele _____ para estudar inglês, e Ivana passou a _____ mais atenção aos filhos.
- Antes, eles _____ muitos presentes aos filhos, agora eles não os _____ mais.
- No Natal do ano passado, Leo só _____ brinquedos de presente, agora ele só _____ livros.
- Ivana, marido e filhos se _____ muito bem e vivem em paz e harmonia.

Atividade 28

Passa para a negativa:

Na minha infância, eu sempre ganhava presentes de Natal. Eu tinha muitos tios e tias legais. Meus pais eram ricos e meus avós ganhavam muito dinheiro porque eram aposentados. Minha vida era um mar de rosas...

Só rindo



Resposta:
a) O que é o que está todos os dias nos jornais e é sempre a mesma coisa?
b) Por que os garotos compram briga?
c) O que é o que é que não tem luz, mas ilumina?

- O que é o que está todos os dias nos jornais e é sempre a mesma coisa?
- Por que os garotos compram briga?
- O que é o que é que não tem luz, mas ilumina?

Almanaque Brasil



A novela brasileira: entre a tela e a vida real

No Brasil, uma novela é um espetáculo muito poderoso - a família inteira se reúne para vê-la e é muito difícil desligar a TV ou tirar as crianças da sala. Segundo pesquisa sob a direção da professora Elza Berquó, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (o CEBRAP), a novela influencia a vida dos brasileiros.

Em primeiro lugar, a novela possui uma força absoluta, quase irresistível, naquilo de mais superficial – roupas e bens de consumo. Nesse terreno, a população compra e copia o que vê, o que explica o formidável faturamento das emissoras com publicidade.

Em segundo lugar, a novela é assistida por toda a família, e não apenas pelas mulheres, como muitas pessoas querem acreditar. Ela constrói a agenda para muitas discussões domésticas. Não dita comportamentos nem opiniões, mas, a partir de suas cenas e diálogos, leva os telespectadores a refletir e tomar partido.

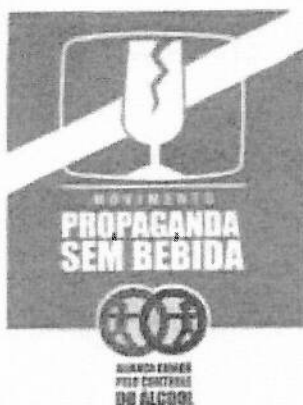
Em terceiro lugar, a novela retrata um mundo completamente alienado do cotidiano da grande maioria da população brasileira. Um exemplo: nas novelas, apenas 48% dos personagens têm uma família tradicional com pai, mãe e filhos. Na vida real, esse número chega a 73%. Embora seja uma obra de ficção, o mundo das novelas reflete o dia-a-dia dos autores dos folhetins eletrônicos no cotidiano urbano da Zona Sul do Rio de Janeiro, lendário pelo seu comportamento mais tolerante.

Em resumo: há mais sexo, mais beijos, mais crise no casamento nas novelas do que na vida real. Para sossego dos pais mais preocupados, a novela provoca discussão dentro da família, mas é raríssimo que alguém faça uma mudança radical em sua vida inspirado num personagem. De vez em quando, porém, isso acontece...

Neuza Sanches, João Gabriel de Lima. *Revista Veja*. Fragmento.

Acesse o site <<http://www.redeglobo.com>>, clique em entretenimento, escolha um dos títulos de novela, leia sobre os capítulos da semana e escreva um resumo. Traga para contar aos colegas, no nosso próximo encontro.

Bate-papo



O alcoolismo constitui, hoje, grave problema de saúde pública no Brasil, com o agravamento de o jovem, especialmente o adolescente, ser estimulado quotidianamente pela enganosa publicidade das bebidas alcoólicas que predomina na mídia.

O Conselho Regional de Medicina de São Paulo lançou o manifesto a favor da proibição da propaganda de cervejas e outras bebidas alcoólicas, denominado "Propaganda sem Bebida".

CREMESP. Disponível no site Propaganda sem bebida. Fragmento.

O problema do alcoolismo é um problema do Brasil? Do seu país?

Existe solução para esse problema?

Que sugestões você tem para diminuir ou resolver esse problema?

Que outros problemas sociais você observa no Brasil e no seu país?

Que imagem você acha que os estrangeiros têm de seu país? Você gostaria que essa imagem fosse diferente? Justifique.

Almanaque Brasil



Mercado Central

Leia este anúncio.

**É FÁCIL CHEGAR
ao MERCADO
CENTRAL. DIFÍCIL É
a SAÍDEIRA.**

São 400 lojas que vendem desde
artesanato até os tira-gostos mais
populares da cidade.
Venha conhecer a nossa fama.
Av. Augusto de Lima, 744



92 ▶

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA**

1- Pesquisa: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS EM CONTEXTOS DE IMERSÃO E DE NÃO-IMERSÃO: PERCEPÇÕES INTERCULTURAIS DOS APRENDIZES E DO PROFESSOR

2- Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

3- Coordenador da pesquisa: Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG)

4- Colaboradores: MESTRANDO: Henrique Rodrigues Leroy. ESTUDANTES: Anna Skoglund, Anthony Guilloud, Benjamin Olivier, Branden Peel, Clément Prévost, Jallel Immel, Lilian Peylvernes, Sophie Huthmacher.

5- Objetivos da pesquisa:

Apontar as percepções interculturais dos aprendizes-informantes e do professor referentes às suas culturas e às culturas dos outros em contexto de imersão e não-imersão.

Destacar a relevância dos contextos de imersão e não-imersão na construção da competência intercultural dos aprendizes e do professor no ensino de português para estrangeiros.

Apontar algumas características concernentes à abertura dos professores aos estranhamentos culturais surgidos em sala de aula, deixando de considerá-los como empecilhos ao ensino de português para estrangeiros.

6- Metodologia: Aplicação de perguntas presentes no livro didático *Terra Brasil* e também desenvolvidas pelo professor e registro do evento aula por meio de filmagem.

7- Outras informações: Os dados coletados serão anonimizados, digitados ou digitalizados e analisados, com intuito de verificar as premissas citadas na justificativa e nos objetivos. As informações coletadas poderão ser relatadas para fins de publicação.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome:

Curso:

Declaro ter sido informado das justificativas, dos objetivos e da metodologia da pesquisa a ser realizada. Declaro ainda, ter sido avisado de que o material coletado, depois de anonimizado, digitado ou digitalizado e analisado, com intuito de verificar o exposto no item 5 deste termo, poderá ser relatado para fins de publicação, mas em nenhuma hipótese, minha identidade será revelada e os dados informados serão utilizados fora do escopo da pesquisa aqui citada.

Diante do exposto, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa descrita acima.

____/____/____

Cidade

Assinatura do voluntário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

1- Pesquisa: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS EM CONTEXTOS DE IMERSÃO E DE NÃO-IMERSÃO: PERCEPÇÕES INTERCULTURAIS DOS APRENDIZES E DO PROFESSOR

2- Instituição: Casa do Brasil: Centro de Difusão Cultural, Arequipa, Peru.

3- Coordenador da pesquisa: Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG)

4- Colaboradores: MESTRANDO: Henrique Rodrigues Leroy. ESTUDANTES: Adriana Carnero, Eduardo Tejeda, Erry Mesa Salas, Fernando Ponce de Leon, Karen Conejo, Karina Vera Vera, Milagros Chávez

5- Objetivos da pesquisa:

Apontar as percepções interculturais dos aprendizes-informantes e do professor referentes às suas culturas e às culturas dos outros em contexto de imersão e não-imersão.

Destacar a relevância dos contextos de imersão e não-imersão na construção da competência intercultural dos aprendizes e do professor no ensino de português para estrangeiros.

Apontar algumas características concernentes à abertura dos professores aos estranhamentos culturais surgidos em sala de aula, deixando de considerá-los como empecilhos ao ensino de português para estrangeiros.

6- Metodologia: Aplicação de perguntas presentes no livro didático *Terra Brasil* e também desenvolvidas pelo professor e registro do evento aula por meio de filmagem.

7- Outras informações: Os dados coletados serão anonimizados, digitados ou digitalizados e analisados, com intuito de verificar as premissas citadas na justificativa e nos objetivos. As informações coletadas poderão ser relatadas para fins de publicação.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome:

Curso:

Declaro ter sido informado das justificativas, dos objetivos e da metodologia da pesquisa a ser realizada. Declaro ainda, ter sido avisado de que o material coletado, depois de anonimizado, digitado ou digitalizado e analisado, com intuito de verificar o exposto no item 5 deste termo, poderá ser relatado para fins de publicação, mas em nenhuma hipótese, minha identidade será revelada e os dados informados serão utilizados fora do escopo da pesquisa aqui citada.

Diante do exposto, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa descrita acima.

____/____/____

Cidade

Assinatura do voluntário

CRITÉRIOS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Os critérios para a transcrição dos dados foram retirados de MENDES (2004).

1. A transcrição utiliza o sistema ortográfico canônico, com as seguintes exceções:

- a) Fatos de natureza fonética, já consagrados pelo uso comum, devem ser transcritos conforme realizados pelo falante, a exemplo de *pra*, *pro*, *né*, *num*, *ta*, *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: *entonces*, *non*, *si*, *de la*, *la gente* etc.

2. Os textos são identificados no início de cada fala pela letra E (enunciado) e seu número correspondente. Ex. Enunciado 1 (E1).

3. Convenções para transcrições:

P (professor)

Nome (aluno identificado)

(.) (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)