

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS**

GISELE DOS SANTOS DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE ESTRANGEIROS SOBRE A CULTURA
BRASILEIRA DURANTE O CURSO DE PORTUGUÊS PARA
FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS DA UTFPR**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2012

GISELE DOS SANTOS DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE ESTRANGEIROS SOBRE A CULTURA
BRASILEIRA DURANTE O CURSO DE PORTUGUÊS PARA
FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS DA UTFPR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Inglês, do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Sester Retorta.

CURITIBA
2012



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba
Diretoria de Ensino
Coordenação de Curso de Graduação - Licenciatura
Letras Português-Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

**PERCEPÇÕES DE ESTRANGEIROS SOBRE A CULTURA BRASILEIRA DURANTE O
CURSO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS DA UTFPR**

por

GISELE DOS SANTOS DA SILVA

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 05 de junho de 2012 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Miriam Sester Retorta
Profa. Orientadora

Ana Valéria Bisetto Bork
Membro titular

Maristela Pugsley Werner
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Ao meu amigo e fiel companheiro, Jorginho,
por me fazer sorrir nos momentos difíceis,
estando sempre ao meu lado durante a
trajetória desse trabalho, mas que,
infelizmente, não resistiu aos últimos passos
dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas estiveram ao meu lado durante essa etapa de minha vida, ajudando-me a concretizar esse sonho. Meus sinceros agradecimentos

À Miriam S. Retorta, minha orientadora, amiga, conselheira e guia. Pessoa dedicada, que ama sua profissão e que faz de seus alunos seus filhos. Por ser a mão amiga nos momentos tristes e felizes, por estar sempre disposta a ajudar. Agradeço imensamente por confiar em meu trabalho e por me mostrar o caminho a seguir.

Aos meus companheiros e amigos da primeira turma de Letras da UTFPR, pelo apoio e amizade nos momentos de alegria e de angústia; por serem minha segunda família durante esses quatro anos.

A todos os professores do curso de Letras, do DACEX e do DALEM, pela dedicação e pelos ensinamentos que, juntos, cada um em sua área específica, me ensinaram a ter uma visão crítica sobre o mundo que está a minha volta e me levaram a seguir a carreira docente.

Às professoras Marcia R. Becker e Ana Valéria B. Bork, por tornarem realidade o meu desejo de aprender inglês; pela contribuição no curso de PFOL e por darem início ao Grupo de Estudos de PFOL, dando subsídios para a realização desse trabalho.

À professora Regina H. U. Cabreira, por todo o cuidado, carinho e amizade durante esses anos; por me ensinar a refletir sobre as questões da vivência humana e sobre mim mesma a partir do estudo das literaturas inglesa, irlandesa e norte-americana; por nos confortar nos momentos de desespero e por chamar nossa atenção nas horas de exacerbação.

Ao meu pai e à minha mãe, alicerces da minha vida, pelo amor, o apoio e a compreensão durante essa jornada. E, acima de tudo, por viverem esse sonho junto comigo.

À minha família, pelo incentivo.

Aos meus sobrinhos, Rafael, Gustavo, Felipe e Thiago, por compartilharem o espírito da infância comigo.

Aos colegas de Letras e professores, que participaram e dividiram a experiência de ensinar português como língua estrangeira no curso de PFOL da UTFPR.

Às colegas Valéria S. Queiroz e Mariana Galli, pelas barreiras enfrentadas e pelo trabalho maravilhoso que, juntas, conseguimos desenvolver na turma de PFOL do primeiro semestre de 2011.

Ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, por me acolher durante dois anos e por proporcionar o meu primeiro contato com a sala de aula durante a graduação, ao participar do curso de PFOL.

Aos alunos do curso de Português para Falantes de Outras Línguas da UTFPR, pela contribuição para a realização dessa pesquisa.

Agradeço, ainda, a todas as pessoas queridas que conheci na UTFPR, entre elas os colegas de outros períodos do curso de Letras, os companheiros do PIBID-Inglês e demais professores.

*Muitas vezes, contudo, preferimos viver na
ilusão de um mundo homogêneo, sem
conflitos, sem diferenças, sem movimento; (...).*
(JORDÃO, Clarissa Menezes, 2007)

*É verdade que você pode ser um exilado de
alguma espécie, mas sua alma está abrigada.
Ocorre um estranho fenômeno quando a
pessoa tenta se adequar e não consegue.
Muito embora a criatura diferente seja
rejeitada, ela ao mesmo tempo é empurrada
para os braços dos seus verdadeiros
companheiros psíquicos, quer se trate de uma
linha de estudo, de uma forma de arte, quer de
um grupo de pessoas.*
(ESTÉS, Clarissa Pinkola, 1994)

RESUMO

SILVA, Gisele dos Santos da. **Percepções de estrangeiros sobre a cultura brasileira durante o curso de Português para Falantes de Outras Línguas da UTFPR.** 2012. 88 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve por objetivo analisar como a cultura brasileira é percebida por outros países, de acordo com as atitudes e discursos de alunos estrangeiros do curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tais atitudes apresentam aversão para com outras culturas e a percepção cultural estereotipada do Brasil. Nessa pesquisa, procurou-se investigar se o ensino de Português como Língua Estrangeira adotado durante o curso de PFOL corroborou para que os alunos construíssem uma nova percepção sobre os brasileiros ou se suas percepções continuaram sendo estereotipadas. Em outras palavras, por meio de pesquisa-ação, verificou-se a eficácia do curso em proporcionar um espaço para que esses estrangeiros, a maioria com atitudes iniciais xenófobas, aceitassem, entendessem e respeitassem a cultura brasileira. Sendo assim, esse estudo examinou se o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, baseado na abordagem do letramento crítico, transformou as atitudes e discursos xenófobos em relação a diferentes culturas, presenciados em sala de aula, em atitudes de afeto, respeito e empatia, e como essa mudança possibilitou aos alunos a autopercepção como indivíduos que interagem e agem com determinado grupo sócio-histórico, cultural e ideológico.

Palavras-chave: Português língua estrangeira. Percepções culturais. Estereótipos. Xenofobia. Letramento crítico.

ABSTRACT

SILVA, Gisele dos Santos da. **Foreigners' perceptions of Brazilian culture in the Portuguese for Speakers of Other Languages course at UTFPR**. 2012. 86 pages. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês - Federal University of Technology - Paraná. Curitiba, 2012.

The objective of this extended paper is to analyze how Brazilian culture is perceived by other countries, according to attitudes and discourses of foreign students in the Portuguese for Speakers of Other Languages course at the Federal University of Technology - Paraná. These attitudes show aversion to other cultures, and the stereotyped cultural perception of Brazil. We intended to investigate whether the teaching of Portuguese as a Foreign Language adopted during the course corroborated to students' construction of a new perception of Brazilians or if their perceptions continued being stereotyped. In other words, through action research, we verified the efficacy of the course because it provided a space for these foreigners, mostly with initial xenophobic attitudes, to accept, understand and respect the Brazilian culture. Therefore, this study examined whether the teaching of Portuguese for Speakers of Other Languages, based on the critical literacy approach, transformed the xenophobic attitudes and discourses related to different cultures seen in the classroom into attitudes of affection, respect and empathy and how these exchange students were able to perceive themselves as individuals who interact and act within a particular socio-historical, cultural and ideological group.

Keywords: Portuguese as a foreign language. Cultural perceptions. Stereotypes. Xenophobia. Critical literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pressupostos do letramento crítico	37
Quadro 2 - Instrumentos de coleta de dados	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO BRASIL: A SALA DE AULA COMO UM LUGAR DE REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO “ENSINO E PODER”	14
2.1 O ENSINO DE PLE NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	14
2.2 O LUGAR DA CULTURA BRASILEIRA NO CURSO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS	15
2.2.1 Afinal, o Que é Cultura? Uma Revisitação do Conceito.....	15
2.2.2 Linguagem, Identidade Cultural e a Relação de Poder	18
2.2.3 O País do Futebol, do Carnaval e do Samba: Repensando o Estereótipo Brasileiro	21
2.2.4 O Ensino de Língua Como Ensino de Cultura.....	27
2.3 SITUAÇÕES XENÓFOBAS: QUANDO O COTEJO CULTURAL CHEGA À SALA DE AULA DE PFOL	28
2.3.1 Da Rejeição à Adoração: os Conceitos de Xenofobia e de Xenofilia	29
2.3.2 “A Cultura de Meu País é Melhor de que a Cultura de Seu País!”: o Estranhamento Cultural na Sala de Aula.....	30
2.4 LETRAMENTO CRÍTICO E A TRANSFORMAÇÃO DA AVERSIVIDADE NO CURSO DE PFOL.....	34
3 O DESENHO E A METODOLOGIA DE PESQUISA	40
3.1 A ESCOLHA DA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	40
3.1.1 Pesquisa Qualitativa	40
3.1.2 Pesquisa-ação.....	41
3.1.2.1 Fases da pesquisa-ação	43
3.2 CENÁRIO: O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NA UTFPR.....	45
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	46
3.4 PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS.....	47
3.4.1 Turma de PFOL do Primeiro Semestre de 2011	48
3.4.2 Turma de PFOL do Segundo Semestre de 2011	50
4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	51
4.1 “EU QUERO O ESPREMEDOR DE LIMÃO”	51

4.1.1 Diário de Observações.....	51
4.1.2 Prova-diagnóstico.....	55
4.1.3 Questionário de Percepções Iniciais.....	56
4.1.4 Questionário Avaliativo do Curso de PFOL.....	58
4.1.5 Questionário de Percepções Iniciais e Finais.....	60
4.2 “A VISÃO É COMPLETAMENTE DIFERENTE: EU DIRIA QUE HÁ VÁRIOS BRASILS” – ENTRELAÇAMENTO DE DADOS E RESULTADOS	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICE A - Prova-diagnóstico.....	73
APÊNDICE B - Questionário avaliativo do curso de PFOL	78
APÊNDICE C - Questionário de percepções iniciais e finais	81
APÊNDICE D - Questionário de percepções iniciais.....	85

1 INTRODUÇÃO

Comumente, ao se deparar com “o outro”, com “o diferente”, grande parte das pessoas demonstra estranhamento e aversão àquilo que pouco sabe a respeito ou não conhece. Esse pode ser o estranho fenômeno citado por Éstes (1994)¹ na epígrafe desse trabalho: em certas situações, o sujeito pode se sentir um exilado de alguma espécie por não conseguir se adaptar ao diferente. Assim, a saída é encontrar algo que o faça se sentir acolhido. Essa atitude de rejeição ao estranho está presente em todas as partes do mundo, independentemente de etnia, idade, posição social, sexo ou religião. Quando o diferente se trata de outro povo e sua cultura, a situação pode gerar conflitos e indisposição.

Considerando a proposição anterior, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), analisou-se a visão de alunos estrangeiros de uma turma do curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Curitiba, sobre a cultura e a nação brasileira, antes e após o contato destes com a língua portuguesa e com o seu contexto social de uso. Em geral, no início de cada semestre do curso de PFOL, alguns alunos apresentam certa aversão não só à língua e à cultura brasileira, como também à língua e à cultura de alguns dos outros países com os quais já tenham tido contato. Paralelamente a esse fato, estes também chegam ao país com uma visão do indivíduo brasileiro ligada a estereótipos difundidos internacionalmente. Ao entrarem em contato com as pessoas e os costumes de nosso país, muitas vezes os intercambistas se deparam com o “diferente” que, por sua vez, se afasta do estereótipo conhecido, ocasionando situações de cotejo cultural e xenofobia, situações essas que são notadas em sala de aula.

Sendo assim, quando atitudes xenófobas por parte dos alunos são percebidas, o professor precisa adaptar seu trabalho para preparar os aprendizes para o confronto com todo e qualquer tipo de diferença que possam encontrar no convívio social, encarando este confronto como uma situação positiva e construtiva, não apenas como algo que precisa ser, necessariamente, extinto. Uma maneira de se alcançar esse objetivo está calcada no letramento crítico. Segundo Souza (2011, p. 01), partindo do conceito de letramento crítico, o confronto gerado pela aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes no mundo globalizado poderia ser solucionado “se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler

¹ ÉSTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 234.

criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários (...).”

Dessa maneira, tem-se como objetivo maior neste trabalho, averiguar se no final de um semestre letivo do curso de PFOL houve a transformação do ponto de vista dos alunos em relação às diferenças do outro, ou seja, verificar se as atitudes que no início eram sinais de repulsa e xenofobia se transformaram em atitudes de empatia com relação ao Brasil e sua cultura, após uma prática embasada no letramento crítico.

Para isso, no capítulo 2, além de uma breve contextualização do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas no cenário brasileiro, são apresentadas as teorias e os principais conceitos que dão sustentação às informações e à problemática analisada no decorrer desse trabalho, como a apresentação do que se entende por xenofobia, xenofilia e etnocentrismo; as questões de identidade cultural, caráter nacional e relação de poder; a discussão do que é ensinar língua como cultura; a reflexão a formação de estereótipos sobre uma cultura; além da descrição das premissas que compõe a abordagem do letramento crítico, que irá orientar essa pesquisa.

Já no capítulo 3, encontra-se a explicação das fases das metodologias adotadas – pesquisa qualitativa e pesquisa-ação – e o porquê da escolha dessas metodologias; o cenário da pesquisa, que é o curso de PFOL da UTFPR – Câmpus Curitiba e os sujeitos da pesquisa. Também são apresentados detalhadamente os procedimentos de coleta de dados, por meio de questionários e diário de observações.

No capítulo 4, realiza-se a análise dos dados coletados por meio do entrelaçamento das informações obtidas, justificando-as segundo a abordagem do letramento crítico e as questões que envolvem o ensino de língua como cultura. Destacam-se ainda os resultados encontrados durante o entrelaçamento e análise de dados.

Por fim, no capítulo destinado às considerações finais, a problemática e o objetivo desse estudo são retomados, destacando-se as constatações referentes às possíveis transformações proporcionadas pela prática de ensino adotada no curso de PFOL da UTFPR para o grupo de alunos estrangeiros, no que diz respeito à relação e compreensão da cultura brasileira, assim como em relação à mudança das situações de estranhamento presenciadas em sala de aula, resultando em um ambiente de respeito e interação entre diferentes culturas.

2 O PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO BRASIL: A SALA DE AULA COMO UM LUGAR DE REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO “ENSINO E PODER”

Neste capítulo, será apresentada, primeiramente, uma breve contextualização do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil e, logo em seguida, serão abordadas as implicações a respeito da cultura, como, por exemplo, a questão da identidade, do caráter nacional, do cotejo cultural e de estereótipos, em um viés de ensino de língua como cultura no curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). E ainda, serão apresentadas as premissas da abordagem de letramento crítico para o ensino de línguas estrangeiras e como essa abordagem será relacionada à problemática desse Trabalho de Conclusão de Curso.

2.1 O ENSINO DE PLE NO CENÁRIO BRASILEIRO

Antes de se tratar especificamente de como acontece o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)² na UTFPR, é importante rememorar como a língua portuguesa passou a ser ensinada como uma Língua Estrangeira em nosso país e como essa área acadêmica vem ganhando espaço no Brasil e em alguns outros países, tornando-se um campo promissor para futuras pesquisas.

Voltando-se para os primórdios de nosso país, na época em que o Brasil passa a ser colonizado pelos portugueses, têm-se indícios das primeiras manifestações do ensino de português para falantes de outras línguas. Os índios que aqui habitavam e tinham sua própria língua indígena (Tupi ou Tupinambá) foram catequizados pelos jesuítas, aprendendo o português como uma segunda língua. Logo em seguida, com a fundação do Colégio de Salvador em 1550, o português passou a ser ensinado no colégio e por padres (ALMEIDA FILHO, 2011).

² Aqui, adotou-se a nomenclatura Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) tendo em vista que o ensino do Português Brasileiro também pode se destinar a alunos brasileiros que não tem o português como primeira língua (por exemplo, alunos brasileiros que vivem em regiões fronteiriças, mas não falam o português como língua materna, sendo esta, então, aprendida como segunda língua; ou ainda, alunos de comunidades indígenas que falam uma língua indígena e aprendem português como uma L2).

No entanto, somente em 1957 se deu início a um curso específico para o ensino de Português como Língua Estrangeira, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, juntamente com a criação de um material didático direcionado a esta área, este intitulado “O Ensino de Português para Estrangeiros”³, de Mercedes Marchand. Este seria o primeiro material didático destinado ao ensino de PLE criado e utilizado no Brasil.

Em seguida, na década de 60, o ensino de Português adentra as universidades estadunidenses, impulsionando a produção de outro manual didático, o livro “Modern Portuguese”⁴, criado por uma equipe que reunia especialistas do ensino de línguas norte-americanos e brasileiros, dentre eles o linguista aplicado Francisco Gomes de Matos.

Na década seguinte, em 1976, registra-se a implantação de dois novos cursos de PLE na Unicamp e na USP. Mesmo assim, é só na segunda metade dos anos 80 que surge a primeira coletânea de artigos sobre o ensino de PLE⁵, organizada pelo professor doutor em linguística aplicada, José Carlos Paes de Almeida Filho. Já no limiar dos anos 90, no decorrer do II Seminário Nacional de Linguística Aplicada, funda-se a Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLÉ). No mesmo ano, em 1993, implanta-se o Celpe-Bras, Exame de Proficiência em PLE, conforme conjecturas comunicativas de ensino de línguas, marcando um passo à diante no estudo e ensino de PLE no Brasil. Todo esse processo possibilitou maior visibilidade da área de especialização em PLE não só em nosso país, como também no exterior, tornando-se essa uma área cada vez mais desenvolvida e promissora no ensino de línguas.

2.2 O LUGAR DA CULTURA BRASILEIRA NO CURSO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

2.2.1 Afinal, o que é Cultura? Uma Revisitação do Conceito

³ O material didático “O Ensino de Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchand, foi publicado pela editora sul-rio-grandense Editora Sulina, em 1957.

⁴ O projeto para a elaboração do livro *Modern Portuguese* teve início em 1966, em Austin, na Universidade do Texas, com o apoio da Modern Language Association of America, tendo como principais autores Fred P. Ellison e Francisco Gomes de Matos.

⁵ ALMEIDA FILHO, JCP e LOMBELLO, LC. *O ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes Editores, 1989.

No campo do ensino de Língua Estrangeira, a questão cultural se faz quase sempre presente, ocasionando debates e reflexões a respeito de sua importância e de seu lugar no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para se pensar em cultura é preciso, primeiro, delimitar o que se entende por este conceito. Várias são as visões de cultura difundidas, apresentando diferentes características de acordo com a área de especialização. Temos, então, o conceito de cultura defendido pelos psicólogos, pelos antropólogos, pelos sociólogos, pelos linguistas e assim sucessivamente. Destacar-se-á, a seguir, visões de alguns estudiosos a respeito do conceito de cultura.

Primeiramente, a origem do termo ‘cultura’, como apontam Ortíz Álvarez; Santos (2010, p.194) de acordo com os estudos de Chauí (1997), este vem do verbo latino *colere* que indica cultivar, cuidar, tomar conta de, podendo ser relacionado com o homem em relação à natureza - por exemplo, a agricultura -, ou o homem em relação ao culto religioso – culto aos deuses.

Numa visão antropológica, encontramos a famosa concepção introdutória de Tylor, como aponta Geertz (1989, p. 14), em que a cultura seria “o todo mais complexo”; ou ainda, a tentativa de definição do termo posta por Clyde Kluckhohn⁶ apresentadas sob os seguintes itens como:

(1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da história”.

Calcado nessas duas caracterizações, o antropólogo Geertz (1989) apresenta sua perspectiva sobre o significado de cultura, em que aponta princípios essencialmente semióticos de uma teoria interpretativa do termo, em que cultura indicaria teias de significação. Posto isso, ao acreditar que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, Geertz (1989, p.15) assume “a cultura como sendo essas teias e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” Essa visão da teoria interpretativa

⁶ A famosa frase de E.B. Tylor e os onze itens que definem cultura para Clyde Kluckhohn são citados por Clifford Geertz em sua obra *A Interpretação das Culturas* (1989).

de cultura de Geertz (1989) está, ainda, relacionada com a prática etnográfica. Prática essa que acontece por meio de estabelecimento de relações, a seleção de informantes, transcrição de textos, levantamento genealógicos, mapeamento de campos, utilização de diário, entre outros procedimentos.

Por outro lado, numa concepção vigotskiana de cultura, essa pode ser entendida como um aspecto inerente ao processo de transformação do homem – sendo este considerado um ser histórico – que se dá por meio da interação desse com o social, sendo assim a cultura é algo integrante da natureza de cada pessoa. Em outras palavras, na visão psicológica de Vigotsky, o aspecto cultural é parte integrante do processo de desenvolvimento humano, já que a dinâmica interna presente nas relações pessoais é totalmente mediada pela cultura (ORTIZ; SANTOS, 2010).

Apesar de todas essas noções sobre cultura apresentadas anteriormente serem válidas, para este trabalho foi adotado o conceito de cultura proposto por Kramsch (1998, p. 10) em que o termo é pensado como “contexto” em seus vários desdobramentos (contexto de tempo, contexto de espaço, contexto metafórico da imaginação, etc). Em suma, a autora aponta que

Resumindo, cultura pode ser definida como associada a uma comunidade do discurso que compartilha um mesmo espaço social e histórico e uma mesma imaginação. Mesmo quando eles deixam essa comunidade, seus membros mantêm onde quer que eles estejam um sistema de modelos de percepções, crenças e ações. Esses modelos são que geralmente é chamado de sua ‘cultura’.ⁱ

Nessa perspectiva, pode-se considerar a cultura como convenções sociais, significados estabelecidos socialmente, assim como signos que permitem que falantes de uma determinada língua atribuam sentido ao contexto social em que se encontram. Sendo assim, a significação cultural – ou modo de enxergar e compreender a cultura – acontece por meio de ações e interações dos falantes de uma língua com seu contexto social de uso.

Kramsch (1998, p. 06) destaca, ainda, a ação da cultura sobre o indivíduo:

Cultura tanto liberta as pessoas do esquecimento, do anonimato, e da aleatoriedade da natureza, quanto às restringem, impondo-lhes uma estrutura e princípios de seleção. Este duplo efeito da cultura sobre o indivíduo - tanto libertador quanto restrigente - ocorre nos planos social, histórico e metafórico.ⁱⁱ

Tem-se, então, que a cultura “libera e restringe” o indivíduo simultaneamente, pois permite que este seja livre do anonimato e da falta de características socioculturais, mas, ao mesmo tempo, lhe impõe uma série de estruturas e princípios daquele grupo identitário.

Então, a autora afirma que essa relação entre cultura e indivíduo se dá em três diferentes planos (ou contextos) – o social (sincrônico), o histórico (diacrônico) e o metafórico, como já foram citados anteriormente e que serão retomados na próxima seção.

Para resumir o amplo conceito de cultura, listam-se, a seguir, cinco aspectos sobre o termo, que Kramersch (1998, p. 10) destaca em seu trabalho:

1) A cultura é sempre o resultado da intervenção humana nos processos biológicos da natureza. 2) Cultura tanto liberta quanto restringe. Ela liberta, investindo na aleatoriedade da natureza com significados, ordem e racionalidade e pela provisão de garantias contra o caos, que restringe, ao impor uma estrutura sobre a natureza e ao limitar a gama de significados possíveis criadas pelo indivíduo. 3) A cultura é o produto de comunidades discursivas situadas socialmente e historicamente, que são em grande extensão comunidades imaginadas, criadas e moldadas pela linguagem. 4) A linguagem da comunidade e suas realizações materiais representam um patrimônio social e um capital simbólico que servem para perpetuar as relações de poder e dominação; eles distinguem insiders de outsiders. 5) Mas porque as culturas são fundamentalmente heterogêneas e mutáveis, são um local de luta constante pelo reconhecimento e legitimação.ⁱⁱⁱ

2.2.2 Linguagem, Identidade Cultural e a Relação de Poder

A noção de identidade cultural está intimamente ligada às características que determinam um indivíduo como pertencente a um grupo social específico e não a outro. Para exemplificar, é possível reconhecer um indivíduo como cidadão italiano por meio da relação de suas ações com os costumes, crenças e práticas sociais características do povo italiano, além, é claro, por meio de sua língua nativa, de seu vocabulário, de seu discurso, de suas características físicas, de suas ações de acordo com as convenções de seu grupo de origem, etc. Segundo Kramersch (1998, p. 67), “identidade grupal não é um fato natural, mas uma percepção cultural, (...). Nossa percepção da identidade social de alguém é muito determinada culturalmente.”^{iv}

Junto a essa afirmação de que a identidade social é determinada culturalmente, a autora ainda nos apresenta a ideia de *communities of language users* que são responsáveis pelas convenções sociais e as normas de apropriação social de um grupo falante de uma determinada língua. Em outras palavras, essas ‘comunidades dos usuários da linguagem’ são responsáveis pelas significações e convenções socioculturais que fazem com que as pessoas se identifiquem como pertencentes a certo grupo social, compartilhando das mesmas visões e

pensamentos sobre o mundo, a partir da interação com membros de seu grupo, além do uso de um mesmo idioma.

O uso da língua é um ponto importante para discussão aqui apresentada: os valores e as crenças de um grupo social refletem na maneira como o indivíduo irá usar a linguagem para se fazer compreensível – o assunto a ser tratado, as palavras que ele irá utilizar, por exemplo –, em um momento específico da interação em certo contexto social. Essa seria a manifestação da relação “uso da língua e cultura” no plano sincrônico, ou seja, num determinado espaço e momento. Mas é possível se perguntar: qual a relação do uso da língua no plano sincrônico e a identidade cultural? A relação se dá pelo fato de cada grupo possuir uma identidade cultural, em que seus membros advogam os mesmos pontos de vistas socioculturais e ideológicos, e compartilham o mesmo código linguístico de acordo com suas necessidades sociais, formando, assim, uma “comunidade do discurso”⁷.

Por outro lado, no plano diacrônico, a identidade cultural é construída por meio de manifestações e objetos desenvolvidos pela sociedade no decorrer da história. Para Kramsch (1998, p. 7-8),

Essa visão diacrônica de cultura focaliza na maneira em que um grupo social se auto-representa e como representa outros grupos por meio de sua produção material ao longo do tempo – seus aparatos tecnológicos, seus monumentos, suas produções artísticas, sua cultura popular – o que pontua o desenvolvimento de sua identidade histórica.^v

Vale ressaltar que a combinação desses dois planos – o diacrônico e o sincrônico – resulta no contexto sociocultural de estudo da linguagem.

O terceiro plano em que ocorre a relação da cultura com o indivíduo está ligado à imaginação. Neste, a imaginação é responsável pelas representações imagéticas, dos ideais que a comunidade do discurso tem em comum, que agem por meio da linguagem, metaforizando a realidade cultural de um grupo social. Essa noção de imaginação corresponde à ideia daqueles objetos ou símbolos que são significativos e representativos para a cultura de um povo ao longo de sua história, como se fizessem parte daquilo que Jung chama de “inconsciente coletivo”⁸.

⁷ Referente ao conceito de Kramsch (1998) para “**discourse community**”: a social group that has a broadly agreed set of common public goals and purposes in its use of spoken and written language.

⁸ Para Carl G. Jung, em sua obra *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*, o conceito de *inconsciente coletivo* refere-se à parte da psique construída por arquétipos (determinadas formas existentes na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar) que não advêm da experiência pessoal, isto é, não são adquiridos individualmente, pois são hereditários. Segundo Jung (2000, p. 54), “O inconsciente coletivo não se desenvolve

Todos esses três planos de manifestações da cultura permitem a construção da identidade cultural de um grupo social e, conseqüentemente, de cada membro desse grupo. Para corroborar com a delimitação de quem é visto como membro de um determinado grupo sociocultural em detrimento daquele que não é membro desse mesmo grupo, a pesquisadora da área de aquisição da linguagem apresenta dois novos conceitos: o de *insiders* e de *outsiders*. Nessa perspectiva, considera-se que para um grupo de pessoas se identificarem como membros de uma comunidade específica, essas pessoas devem se enxergar como sendo semelhantes dentro de certa cultura (*insiders*) e como sendo diferentes ou contrárias àquelas pessoas consideradas *outsiders*, isto é, aquelas que não fazem parte desse mesmo grupo ideário. Em outras palavras, um indivíduo que se identifica como pertencente à sociedade brasileira por agir, pensar e advogar dos costumes, ideários e discursos dessa nação, ele é considerado um *insider* desse grupo social se comparado com um chileno, que se identifica com outra imagética de sociedade, crenças e atitudes. Este seria, então, um indivíduo *outsider* da sociedade brasileira, ou seja, o indivíduo pode se identificar como pertencente a um povo se comparado com o diferente, com “o outro” externo a esse povo.

Sendo assim, ao se pensar a cultura a partir dessa relação de “incluso” e “excluído”, percebe-se que a cultura também é um lugar em que se manifestam o poder e o controle. Com essa relação de poder, em uma sociedade se encontrará aqueles que têm voz ativa e exercem poder sobre aqueles que são silenciados pela falta de poderio. Em vista disso, assim como questiona Kramsch (1998, p. 09) em seu estudo, quem realmente tem o poder⁹ de falar sobre sua cultura e representá-la é somente o indivíduo que nasceu e foi criado em circunstâncias daquela cultura? E no ensino de línguas, somente um nativo pode falar sobre a cultura do idioma ensinado? De acordo com a autora,

(...)O estudo da linguagem sempre teve de lidar com a difícil questão da representação e representatividade quando se fala de outra cultura. Quem tem direito de falar para quem, de representar quem por meio da linguagem falada e escrita? Quem tem autoridade para escolher o que é representativo de uma determinada cultura: o indivíduo externo que observa e estuda aquela cultura, ou o indivíduo interno que vive e tem experiências naquela cultura? De acordo com o quê e com quais critérios podem ser um aspecto cultura ser chamado de representativo dessa cultura?^{vi}

individualmente, mas é herdado. Ele consiste de formas preexistentes, arquétipos, que só secundariamente podem tornar-se conscientes, conferindo uma forma definida aos conteúdos da consciência.”

⁹ Aqui, “poder” deve ser entendido como “permissão”.

Como se pode ver, essa questão de poder sobre a cultura e, conseqüentemente, sobre todos os aspectos a ela atribuídos – e dentre eles está o idioma – é uma questão relativa e delicada. Portanto, considerando esse caráter heterogêneo da cultura e o fato de cada membro de uma comunidade discursiva também ser um ser heterogêneo, pois cada um possui biografia e experiências próprias, pode-se pensar a identidade cultural do indivíduo como relativa e heterogênea e, logo, mutável. Mesmo assim, apesar de sua versatilidade, a identidade cultural apresenta algumas características incisivas que permitem qualificar um indivíduo como pertencente a um grupo social e não a outros e, por pertencer a tal grupo, julga-se que esse indivíduo tem maior poder dentro de sua cultura, o que não significa dizer que ele também tenha maior conhecimento sobre esta.

A seguir, abordar-se-á a possível existência de um caráter nacional brasileiro e os estereótipos culturais difundidos como imagem do brasileiro.

2.2.3 O País do Futebol, do Carnaval e do Samba: Repensando o Estereótipo Brasileiro

Anteriormente, ao tratar da questão da identidade cultural, constatou-se que cada indivíduo tem sua identidade direta ou indiretamente moldada por aspectos sócio-ideológicos do contexto cultural ao qual pertence. Quando se fala em identidade e em aprendizagem de uma nova língua em contexto de imersão, em geral, o aluno estrangeiro chega ao país com uma noção superficial do “indivíduo brasileiro” gerada por algumas imagens ou categorias que qualificam cada pessoa de nossa nação como brasileira, ou seja, como se todos os habitantes desse país pensassem e agissem da mesma forma ou muito semelhantes. Em outras palavras, o Brasil é pensado por grande parte das pessoas de outros países segundo a ‘repetição’ de algumas ideias já formadas e fixadas a respeito do povo e da nação, em que geralmente tais ideias estão ligadas a um sentimento pejorativo ou de preconceito, isto é, o que geralmente ocorre é a repetição de estereótipos.

No entanto, o questionamento é: a cultura brasileira se resume em meros estereótipos, como o de ser o país do carnaval, do futebol, do samba, da cordialidade, da caipirinha, da corrupção, do jeito malandro e das mulheres voluptuosas? E se essas são as características dos brasileiros, então quem não corresponde a tais categorias não é considerado brasileiro? ‘Sim’ não é a resposta para essas indagações. Sabe-se que o caráter nacional do Brasil não consiste em apenas estereótipos, mas que infelizmente – ou não – essa

categorização está relacionada com a forma de percepção dos alunos estrangeiros sobre nosso país que acaba acontecendo por meio de estereótipos. Segundo Kramsch (1998, p. 67-68),

O que nós percebemos sobre a cultura e a linguagem de uma pessoa é o que nossa própria cultura, e os modelos estereotipados já formados ao nosso redor, nos têm condicionado a perceber. Identidade grupal é uma questão de **focalização** e **difusão** de conceitos ou estereótipos étnicos, raciais e nacionais.^{vii}

Dessa maneira, pode-se afirmar que estereótipos são formas de categorização da percepção as quais recorre o indivíduo diante de um grupo estranho. E muitas vezes a percepção do estranho acaba sendo deformada. A deformação da percepção de um grupo estranho pode ocorrer por dois vieses: no primeiro, o observador¹⁰ é capaz de perceber todos os participantes de um grupo estranho de uma mesma maneira, como se fossem todos iguais; no segundo, o observador pode dar um valor desproporcional às características diferentes do grupo estranho (LEITE, 1983, p.105). Justificam-se essas deformações da percepção pelo fato de o observador esperar certa uniformidade no comportamento do grupo estranho e, ao entrar em contato, ele percebe que em muitos casos não há uma unidade comportamental estabelecida entre pessoas de um mesmo grupo.

Assim, não se deve esquecer como essa imagem estereotipada chega aos alunos estrangeiros: para a maioria, ela chega por interferência da mídia. A comunicação de massa (rádio, televisão, jornal, etc.) se baseia, quase sempre, em fatos extraordinários, acontecimentos fora do comum e situações de desequilíbrio para construir suas principais notícias. Por isso, muitas vezes a imagem de um povo difundida mundo afora é construída a partir de fatores negativos, atribuindo assim, esse caráter negativo aos aspectos constitutivos de uma nação. Para exemplificar, não é preciso ir muito longe: pensando nos estereótipos que se tem dentro do nosso próprio país, quando se fala em comunidades do Rio de Janeiro, logo se pensa em favelas, violência e tráfico de drogas, pois estas são as imagens recorrentemente divulgadas pelos noticiários do país sobre as comunidades cariocas de classe média e pobre, assim como se fala de Copacabana, Ipanema e Leblon se o assunto for a classe alta do Rio.

Outro exemplo da influência da mídia na construção imagética de um povo está na indústria cinematográfica. Pode-se pensar, por exemplo, no cinema nacional com os filmes *Tropa de Elite I* e *Tropa de Elite II*.¹¹ Nessas duas obras do cinema brasileiro, tem-se como

¹⁰ Aqui, o léxico “observador” pode ser substituído por “estrangeiro”. Utilizou-se “observador” por ser o termo empregado por Leite (1983) e por estar se referindo a seu estudo.

¹¹ **Tropa de Elite I**. Filme dirigido por José Padilha. Duração: 118 minutos. Distribuição: Universal Pictures do Brasil / The Weinstein Company. Brasil, 2007 e **Tropa de Elite II**. Filme dirigido por José Padilha. Duração: 118 minutos. Distribuição: Universal Pictures do Brasil / The Weinstein Company. Brasil, 2010.

cenário a sociedade carioca contemporânea, enfocando o tema do tráfico de drogas e a violência nos “morros” fluminenses. Mais uma vez, a imagem difundida do Rio de Janeiro diz respeito à corrupção e à violência – mesmo que esse tipo de mídia esteja ligado à ficção, essas obras são construídas como espelho da realidade daquela sociedade e, ainda, tem maior alcance entre espectadores internacionais. Como aponta Leite (1983, p. 109-110), ao refletir sobre a influência da mídia na aquisição imagética de povos estranhos,

As comunicações de massa apresentam algumas figuras nacionais e, para o leitor ou espectador, a partir delas se formam pelo menos alguns aspectos da imagem de um povo. (...).

Em outros casos, a comunicação de massa pode não ser a única fonte de informações a respeito de um povo, mas ainda nesse caso pode servir para organizar e orientar as percepções mais complexas. Nesse sentido, a comunicação de massa pode contribuir para a formação de predisposições (sets) intelectuais, já sugeridas no caso das descrições antropológicas.

Porém, a influência das comunicações de massa não extingue o problema da percepção cultural de um grupo estrangeiro. E ainda, vale ressaltar que nem sempre o próprio grupo consegue identificar as características significativas de sua cultura.

Sendo assim, como o aluno estrangeiro pode compreender o caráter nacional brasileiro? Em uma tentativa de definição do caráter nacional, poderiam ser considerados como constitutivos desse caráter os aspectos legítimos e únicos, pertencentes a uma cultura se comparada a outras culturas. Primeiramente, seria tarefa difícil identificar esses aspectos, já que existe uma interdependência da cultura brasileira com outras culturas nacionais. Por outro lado, não faria sentido descrever uma cultura brasileira paralela às relações com outras culturas nacionais, visto que existe um contato constante e direto entre culturas - basta pensar nas questões materiais: existe uma padronização nas várias culturas nacionais contemporâneas em aspectos como livros, cinema, televisão, teatro, tipos de automóveis, modelos de roupas, princípios de tratamentos médicos, entre outros aspectos compartilhados com outras culturas. (LEITE, 1983).

O problema da definição de um caráter nacional está na dificuldade de identificar um fundamento cultural de um país presente em várias e diferentes manifestações dessa nação, sem salientar apenas alguns aspectos e se esquecer de outros aspectos também importantes. Em outras palavras, para identificar esse caráter nacional de um povo é preciso encontrar um aspecto cultural que seja válido para a educação, para a filosofia, para as artes plásticas, para a economia, e assim sucessivamente. Como exemplo dessa árdua tarefa, Leite (1983, p. 119) faz uma comparação entre a cultura americana e a cultura brasileira:

Suponhamos a afirmação de que a cultura americana, embora tenha elementos comuns com outras culturas nacionais, se caracteriza pelo fato de valorizar os aspectos práticos, isto é, aquilo que é mais útil ou mais eficiente. É fácil demonstrar que, comparativamente, o serviço público americano é mais eficiente do que o de vários outros países, que a escola americana acentua a formação profissional do aluno, isto é, dá relativamente pouco valor à formação clássica em línguas, e assim por diante. No entanto, um observador encontraria imediatamente aspectos bem pouco práticos na cultura americana: por exemplo, a aceitação de um complexo e tradicional sistema de pesos e medidas, em vez do sistema métrico; a manutenção de uma ortografia tradicional que dificulta a alfabetização da criança americana. Sob esses dois aspectos, a cultura brasileira é muito mais prática. Estes exemplos, que naturalmente poderiam ser multiplicados, sugerem como é difícil caracterizar uma cultura nacional, se pretendemos deixar de lado os seus aspectos comuns com outras culturas e procuramos suas peculiaridades.

No entanto, a dificuldade de achar esse fundamento cultural de uma nação, que seja comum às mais diversas manifestações, não está apenas na comparação com diferentes culturas nacionais, mas pode estar dentro de um próprio país, como é o caso do Brasil. Seria possível citar a questão de que “todos” falam a mesma língua, mas isso só é válido se não considerarmos as variantes linguísticas que distinguem diversos grupos, os dialetos de cada região e, ainda, as línguas indígenas. Como observa Leite (1983), deve-se lembrar, a título de exemplo, a diferenciação das classes sociais brasileiras. No Brasil predominam três grupos sociais - classe alta, classe média e classe baixa – que apresentam características distintas em seus padrões de vida, com pouca ou até nenhuma semelhança entre esses três grupos. E tais diferenças ocorrem em vários aspectos, desde o local em que os indivíduos de cada uma das classes vivem até os horários em que exercem suas atividades, por exemplo. Quanto a esses aspectos discordantes dentro das classes sociais brasileiras, Leite (1983, p. 121) faz uma comparação da forma de alimentação entre classes:

(...) Embora se possa dizer que alguns alimentos são comuns a várias classes, pelo menos de algumas regiões, essa afirmação não leva em conta diferenças de quantidade e variedade. Se a falta de alimento na infância tem alguma influência na formação da personalidade, deve haver profundas diferenças entre a classe mais pobre e as outras. Na primeira a criança pede alimento, frequentemente sem recebê-lo, e várias camadas da população vivem em estado crônico de desnutrição; a partir da classe média, os adultos oferecem alimentos às crianças e insistem para que estas comam. Se o processo de alimentação tem alguma influência, da classe média para cima há crianças alimentadas com mamadeiras praticamente desde o nascimento; na classe pobre, a criança é amamentada ao seio.

Ou seja, onde está o aspecto comum na alimentação entre pessoas das diferentes classes sociais brasileiras? Seria possível citar, como o aspecto comum na alimentação dos brasileiros, o feijão-com-arroz, apontado por DaMatta (1991, p. 56) como “a comida

brasileira básica”, comida que é vista como “algo costumeiro e sadio, alguma coisa que ajuda a estabelecer uma identidade, definindo, por isso mesmo, um grupo, classe ou pessoa”, comida que também se faz presente nas metáforas do dia-a-dia do povo brasileiro. No entanto, será que todos os brasileiros consomem feijão-com-arroz diariamente? Poderia este ser um aspecto peculiar do caráter nacional brasileiro ou só mais um estereótipo do nosso povo? Parece que esse argumento alimentício também não é válido para caracterizar a unidade do caráter nacional do nosso país, uma vez que, segundo análise de Pesquisa de Orçamentos Familiares 2003 (POF), a alimentação do brasileiro mudou muito nos últimos trinta anos, havendo o aumento do consumo de alimentos prontos e industrializados e a redução do consumo de feijão e arroz, já que estes, considerados alimentos essenciais, continuaram a ser consumidos com frequência somente pela população de baixa renda (NIEDERAUER, 2010). Por isso, considera-se que dizer que a mesa do brasileiro só está completa quando se tem feijão e arroz é reafirmar um dos estereótipos sobre o povo brasileiro.

Sendo assim, a partir dessas reflexões sobre a existência de um aspecto cultural comum a todos dentro de uma nação, parece bem difícil definir uma unidade ou caráter nacional. Em uma visão superficial, é possível considerar a língua e a organização política como padrão para todos, mas sabemos que estas também têm suas peculiaridades em certas circunstâncias. Talvez seja válida uma tentativa de caracterizar o brasileiro psicologicamente. Isso é o que Leite (1983) faz em grande parte de seu ensaio, ao verificar as características psicológicas atribuídas ao brasileiro por alguns autores em diferentes épocas de nossa sociedade, ao mesmo tempo em que analisa as influências ideológicas de cada autor estudado ao atribuírem tais traços psicológicos ao brasileiro. Assim, Leite (1983, p. 152) desenvolve sua análise segundo o esquema a seguir:

- I – A fase colonial: descoberta da terra e o movimento nativista (1500-1822);
- II – O Romantismo: a independência política e a formação de uma imagem positiva do Brasil e dos brasileiros (1822-1880);
- III – As ciências sociais e a imagem pessimista do brasileiro (1880-1950);
- IV – O desenvolvimento econômico e a superação da ideologia do caráter nacional brasileiro: a década 1950-1960.

Para conhecimento dessas características psicológicas atribuídas por autores de diferentes épocas da literatura brasileira apresentadas por Leite (1983), cita-se como exemplo a visão de Sérgio Buarque de Holanda¹² presente em seu ensaio intitulado *Raízes do Brasil*,

¹² Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) foi professor de História da Civilização Brasileira na Universidade de São Paulo. Publicou vários estudos de crítica e história da literatura, além do ensaio *Raízes do Brasil* (Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, 2ª Ed., revista e ampliada, Rio de Janeiro: José Olympio, 1948).

publicado em 1936, que traz por meio de informações históricas e em uma perspectiva sociológica e psicológica, a tentativa de aplicação de tipologias sociais à vida brasileira, destacando a cordialidade do brasileiro. Têm-se, então, as seguintes características do brasileiro (LEITE, 1983, p.335):

1. culto da personalidade
2. falta de hierarquia
3. desordem
4. ausência de espírito de organização espontânea
5. inquieto e desordenado
6. ânsia de prosperidade sem custo, de posição e riqueza fáceis
7. “aventureiro”
8. inteligência como ornamento e prenda
9. cordialidade
10. individualismo

Na literatura contemporânea, como demonstra Leite (1983, p.357), não há mais a tentativa ideológica de definir um caráter nacional, mas há a revelação da situação do homem brasileiro, como é possível verificar em obras como *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, e *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. No entanto, nesses exemplos supracitados, encontra-se a tentativa de caracterização do brasileiro a partir de uma visão literária. Ao retomar a ideia de que para definir o caráter nacional brasileiro é preciso encontrar um aspecto cultural característico de nosso país que seja comum em todos os tipos de manifestações e seja semelhante para todas as pessoas que fazem parte dessa nação, concluí-se que as características psicológicas do brasileiro afamadas na literatura também não dão conta de definir o caráter nacional brasileiro.

Por outro lado, poder-se-ia pensar ainda na construção da identidade social do brasileiro sob um viés antropológico, – como próximo daquilo que seria o caráter nacional tão difícil de definir – a partir de afirmativas e negativas diante de determinadas questões, como supõe DaMatta (1991). Ao comparar a identidade cultural do norte-americano com a do brasileiro, DaMatta (1991, p.16-17) chega a seguinte constatação:

Sei, então, que sou brasileiro e não norte-americano, porque gosto de comer feijoada e não hambúrguer; porque sou menos receptivo a coisas de outros países, sobretudo costumes e ideias; porque tenho um agudo sentido de ridículo para roupas, gestos e relações sociais; porque vivo no Rio de Janeiro e não em Nova York; porque falo português e não inglês; porque, ouvindo música popular, sei distinguir imediatamente um frevo de um samba; porque futebol para mim é um jogo que se pratica com os pés e não com as mãos; porque vou à praia para ver e conversar com os amigos, ver as mulheres e tomar sol, jamais para praticar um esporte; porque sei que no carnaval trago à tona minhas fantasias sociais e sexuais; porque sei que não existe jamais um “não” diante de situações formais e que todas admitem um “jeitinho” pela relação pessoal e pela amizade; porque entendo que ficar

malandramente “em cima do muro” é algo honesto, necessário e prático no caso do meu sistema; porque acredito em santos católicos e também nos orixás africanos; porque sei que existe destino e, no entanto, tenho fé no estudo, na instrução e no futuro do Brasil; porque sou leal a meus amigos e nada posso negar a minha família; porque, finalmente, sei que tenho relações pessoais que não me deixam caminhar sozinho neste mundo, como fazem os meus amigos americanos, que sempre se vêem e existem como indivíduos!

Mas ainda assim, com todas essas atitudes descritas sobre o jeito de ser do brasileiro, é possível indagar: será que tais atitudes são comuns a *todos* os cidadãos brasileiros a ponto de conjecturar o nosso caráter nacional?

Portanto, considera-se que trabalhar com os elementos que constituem o caráter nacional é uma tarefa árdua. No fim, acaba-se apresentando, não só aos estrangeiros, mas também em qualquer tentativa de definir o brasileiro, os aspectos que mais se destacam na cultura do nosso povo. Mesmo que muito desses aspectos sejam estereótipos, eles não podem ser desconsiderados, visto que geralmente tais estereótipos são frutos da história de um país e carregam uma carga cultural muito importante. O ideal seria conhecer a origem desses estereótipos e procurar compreendê-los, para que cada indivíduo possa, então, construir seu pensamento crítico a respeito daquilo que se diz ser característico da cultura brasileira.

Na sequência, será apresentada uma reflexão sobre o lugar da cultura e sua importância no ensino de línguas estrangeiras.

2.2.4 O Ensino de Língua Como Ensino de Cultura

Constantemente, fala-se da importância da inclusão de aspectos culturais no ensino de línguas estrangeiras. Várias são as abordagens que propalam o trabalho com a cultura da língua-alvo em sala de aula, porém o que acaba geralmente acontecendo é o fato dessa abordagem cultural ser transformada em “a aula sobre cultura” ou “o dia da data comemorativa” do país de origem da língua estudada. Como observa Kramsch (2001, p. 08), “(...) a cultura é geralmente vista como mera informação transmitida pela linguagem, não como uma característica própria da língua; a consciência cultural se torna um objetivo educacional em si, separada da língua.”^{viii}

Se a cultura é vista apenas como informações adicionais, logo poderia ser considerado, de acordo com a abordagem tradicional, que a língua é algo dissociado da cultura e, por isso, pode ser ensinada separadamente, sem atentar para o seu contexto de uso e seu papel social. No entanto, essa visão tradicionalista pode ser vista como ultrapassada, uma

vez que a língua é entendida como prática social e, por essa razão, não pode ser separada de sua carga sociocultural, visto que a forma linguística, isto é, a estrutura de uma língua por si só é vazia e não tem valor semântico algum para o sujeito que a enuncia. Fazendo um paralelo com essa ideia, destacam-se as considerações de Bakhtin (1995, p. 96) acerca da linguagem, pois ele acredita que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” Ou seja, assim como a língua não pode ser separada de sua ideologia, esta também não pode ser dissociada de sua carga cultural e de seu contexto social de uso.

Portanto, procura-se reconhecer que o uso da língua acontece de maneira indissociável de seus aspectos culturais e, sendo assim, como enfatiza Kramsch (2001, p. 08):

Se, no entanto, a linguagem é vista como prática social, a cultura torna-se o cerne do ensino de línguas. A consciência cultural deve então ser vista tanto como o que possibilita a proficiência linguística, quanto como sendo o resultado da reflexão sobre a proficiência na língua.^{ix}

Nesse sentido, o trabalho de ensino de uma “língua como cultura” precisa ter como objetivo que o estudante seja hábil a se enxergar e se comportar tanto como o indivíduo de fora, que tem sua própria identidade e consciência cultural, quanto como um sujeito participante daquela outra comunidade linguística em que ele/ela está se inserindo e aprendendo com as situações culturais contextualizadas.

Apresentou-se, aqui, uma breve discussão a respeito da relação entre ensino e cultura na sala de aula de língua estrangeira, pois esta é uma questão que dá base para este trabalho. Esse tema tem gerado muitas discussões na área de ensino-aprendizagem de segunda língua e poderia ser extensamente discorrido nessa subseção, mas retomar essa discussão não é foco dessa investigação, por isso se segue com a apresentação de alguns conceitos estritamente ligados à problemática do estranhamento cultural no ensino de PFOL.

2.3 SITUAÇÕES XENÓFOBAS: QUANDO O COTEJO CULTURAL CHEGA À SALA DE AULA DE PFOL

Como se vem refletindo até agora, considera-se hoje uma visão de ensino de língua estrangeira arraigada à noção de cultura da língua-alvo, sendo que um não pode ser dissociado

do outro. Ensinar uma língua estrangeira para um grupo de alunos da mesma nacionalidade pode facilitar a discussão e reflexão acerca da cultura que rege a língua estudada. No entanto, ao se deparar com uma turma heterogênea, com alunos das mais diferentes nacionalidades é possível que se tenha que enfrentar alguns problemas com questões culturais relacionadas tanto à língua-alvo quanto à língua materna dos estudantes. Portanto, o professor deve estar preparado para possíveis situações conflituosas em sala de aula de língua estrangeira¹³ e, para tanto, é importante conhecer alguns conceitos cruciais - como o de xenofobia e o de xenofilia, por exemplo - para entender as questões relacionadas ao cotejo cultural.

2.3.1 Da Rejeição à Adoração: os Conceitos de Xenofobia e de Xenofilia

Para se compreender as situações de estranhamento ou aversão ao diferente no ensino de PFOL, é preciso entender qual o sentimento que o “diferente” e “desconhecido” provoca no indivíduo. Quando uma pessoa entra em contato com uma circunstância nova ou com um grupo estranho, ela tenderá a admirar e aceitar as diferenças, buscando conhecê-las melhor, ou irá rejeitar e desprezar o diferente, mesmo sem conhecê-lo devidamente. É muito frequente a ocorrência de rejeição e medo de um grupo estranho, principalmente quando envolve o aprendizado de uma nova língua e cultura, ocasionando até certa resistência ao conhecimento desse novo grupo e de seus costumes.

Por isso, para se abordar o sentimento e as atitudes xenófobas presenciadas nas turmas do curso de PFOL da UTFPR, é preciso entender o que é xenofobia. Em suma, o termo *xenofobia* indica a rejeição absoluta de um grupo estranho e todos os costumes, crenças e atitudes atreladas a esse grupo. Como indica Leite (1983, p. 02), mesmo que em um primeiro momento, o estranho possa despertar curiosidade e atração, em um segundo observar “o estranho provoca uma reação de medo mais ou menos intenso; outras vezes, essa reação é de asco ou repugnância (...)”, ou ainda, além das características negativas, pode-se associar características místicas e sobre-humanas ao estranho, pois “(...) embora sofra preconceito, o estranho é muitas vezes descrito como possuidor de alguma força extraordinária, uma habilidade acima do comum.” Esses são alguns sentimentos que representam a xenofobia, ou seja, o medo, o desprezo e o preconceito pelo desconhecido. Esse sentimento ocorre por ser

¹³ Nesse contexto, usa-se “língua estrangeira” e não se refere somente ao ensino de português como língua estrangeira porque a ideia aqui apresentada é válida para a sala de aula de qualquer língua estrangeira.

distinto daquilo que cada indivíduo conhece ou acredita ser o correto, o padrão, o melhor para si, ou seja, o que faz parte de sua cultura é visto como apropriado para o indivíduo em detrimento do estranho e esquisito da cultura alheia.

Por outro lado, vale expor outro conceito que funciona como oposto à xenofobia: este é chamado de *xenofilia*. Este conceito indica situações em que o indivíduo sente forte atração pela cultura estrangeira, chegando a exaltá-la, e tende a desprezar os costumes e crenças de seu próprio país. Portanto, Leite (1983, p. 03) sumariza as duas ideias:

“Num caso, denominado *xenofilia*, a pessoa terá tendência a desprezar o seu grupo e seus padrões, ao mesmo tempo que afirma a superioridade do grupo estranho. No segundo, denominado *xenofobia*, o seu sentimento será oposto, isto é, tenderá a rejeitar integralmente o grupo estranho e seus costumes.”

Em certos casos, a existência desses dois sentimentos pode ser explicada por fatores sociais, históricos e ideológicos envolvendo grupos diferentes. Por isso, é importante investigar quais os motivos que acarretam sentimentos de aversão em sala de aula, por exemplo. Investigar não quer dizer interrogar o aluno e pedir explicações sobre porque ele rejeita a cultura alheia. Aqui, investigar significa buscar informações histórico-ideológicas referentes ao país de origem do aluno e a relação dessa nação com o país pelo qual o estudante apresenta sentimentos xenófobos. Essa ação pode ajudar o professor a entender o que gera as atitudes e os discursos belicosos em sala de aula.

Posto isso, é preciso salientar, também, que nem todos os alunos estrangeiros apresentam aversão ou estranhamento para com outras culturas. Não se pode generalizar que todos os estrangeiros são xenófobos ou xenófilos, pois tal afirmação incorre no mesmo que dizer que todos os brasileiros sabem sambar - o que se sabe que não é verdade.

Portanto, é importante o professor conhecer o que é xenofobia e xenofilia e suas implicações, mas o mais importante no ensino de uma língua estrangeira é saber identificar a origem dos sentimentos provocados por estes conceitos entre os alunos de culturas diferentes e, a partir daí, encontrar uma maneira de amenizar ou reverter esse quadro dentro da sala de aula.

2.3.2 “A Cultura de Meu País é Melhor de que a Cultura de Seu País!”: o Estranhamento Cultural na Sala de Aula

Como já foi assinalado anteriormente, o contato com o diferente e o desconhecido pode gerar duas sensações distintas no indivíduo: ou de curiosidade e admiração, ou de medo e rejeição. Um ambiente passível da manifestação desses sentimentos pode ser uma sala de aula que reúne pessoas de diferentes nacionalidades, que trazem consigo uma formação sócio-histórica, cultural e ideológica diferente dos demais estudantes e dos habitantes do país receptor. Esse pode ser um primeiro passo para a manifestação de xenofobia ou xenofilia. Ambos os sentimentos são suscetíveis de acontecer em qualquer espaço social, porém na sala de aula de PFOL, o sentimento mais comumente presenciado é o de xenofobia. Mesmo havendo a possibilidade de manifestações xenófilas em aulas de língua estrangeira, essa não tem o mesmo impacto que tem a xenofobia, pois a xenofilia assume caráter positivo e não é vista como um problema para a vida social, diferente do que acontece com a xenofobia que é muitas vezes entendida como sinônimo de conflitos.

As atitudes ou os discursos de rejeição proferidos em relação às culturas distintas podem estar ligados a outro conceito importante: o de *etnocentrismo*. O etnocentrismo é um grau mais elevado do sentimento de xenofobia, manifestando-se pela auto-afirmação ou supervalorização dos costumes que distinguem a cultura de seu grupo social da cultura dos demais grupos (LEITE, 1983, p. 07). Pensar em etnocentrismo é pensar em seu grupo como “o mais importante”, “o ideal”, “o centro de tudo”. Junto a esse conceito pode estar também a ideia de patriotismo e chauvinismo, ou seja, uma auto-afirmação compulsiva e exagerada do seu grupo social. Essa reação é muito comum quando se entra em contato com o exótico e o diferente, pois, querendo ou não, o estranho incomoda, agride a identidade cultural e a primeira atitude do indivíduo é a de proteção a qualquer custo de suas crenças, ideologias, enfim, de seu grupo. Isso pode levar, ainda, a uma relação de poder entre grupos distintos.

Nesse ponto, o discurso assume papel de destaque quando se procura entender qual a visão ou o pensamento daquele que o profere. Para entender melhor, é preciso compreender o conceito de discurso. Para Bakhtin (1995), o discurso é entendido sob uma visão marxista de linguagem. Sendo assim, Bakhtin (1995) vê a língua como fato social, partindo da perspectiva de que a linguagem se faz num âmbito social e que todo discurso é carregado de ideologia e história de um grupo social. Nesse viés, Bakhtin (1995) considera a língua como um “processo”, ou seja, ela está suscetível ao contexto de produção, tomando sentido em cada caso de produção, trazendo dentro do discurso toda uma carga ideológica adquirida nesse contexto. Por isso, considera-se que não existe um discurso (ou palavra) neutro, pois este sempre irá remeter a outros discursos pré-existentes.

Já para Foucault (2002, 2010), o discurso também é entendido como uma prática social localizada em um determinado contexto institucional e consumado historicamente, à medida que os dizeres (enunciados) que circulam socialmente são capazes de construir os sujeitos e objetos da sociedade. O discurso não se resume a estruturas linguísticas, mas é visto como enunciações que permeiam o pensamento de uma sociedade, em que existem procedimentos controladores do discurso, regulando o que pode ser dito ou não naquele contexto.

Mas qual a relação do discurso e as situações de estranhamento nas aulas de PFOL? Ao pensar o discurso como prática social, que manifesta por meio da linguagem a ideologia e os aspectos histórico-culturais de um grupo social, compreende-se que aquilo que os alunos estrangeiros dizem, pode estar ligado à sua sociedade de discurso¹⁴, ou seja, seus discursos são carregados das ideias defendidas por sua comunidade de origem e por isso muitas vezes essa ideologia pode divergir das ideias e crenças do povo brasileiro, ocasionando o cotejo entre culturas. Portanto, Foucault (2010, p. 08-09) alerta para o perigo ao qual pessoas incorrem ao proliferar seus discursos indevidamente, pois

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

E quando se está em uma sociedade do discurso diferente, que não advoga dos mesmos procedimentos controladores estabelecidos em seu grupo social, o indivíduo pode cair na arapuca de seu próprio discurso. Em uma sociedade, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (FOUCAULT, 2010, p. 09)

Contudo, o que acaba sendo perceptível no discurso dos intercambistas participantes do curso de PFOL é aquilo que Foucault (2010) chama de *vontade de verdade*. A vontade de verdade é um mecanismo de exclusão em que a oposição entre o verdadeiro e o falso se dá historicamente dentro de uma instituição social, valorizando e repassando o discurso considerado verdadeiro, ou seja, há uma verdade que é defendida pela instituição e esta deve ser passada para o outro, independente dessa “verdade” ser verdadeira ou falsa. Em outras palavras, a vontade de verdade é aquilo em que se acredita. Portanto, os alunos demonstram

¹⁴ Para Foucault (2010), as “sociedades de discurso” têm a função de conservar ou produzir discursos que devem circular em espaços fechados, de acordo com regras estritas desse contexto.

essa vontade de verdade em seus discursos ao defender aquilo que é considerado “verdade” em sua instituição de origem (seu grupo social), ou mesmo, ao julgar o povo brasileiro por meio de imagens distorcidas que acreditam ser a melhor representação de nossa cultura, pensamento esse constituído anterior ao contato real com o país.

Entretanto, é preciso ressaltar que não há uma cultura melhor do que a outra, há sim culturas distintas que pensam, agem e se manifestam de formas diferentes, ou seja, a questão cultural não pode ser definida por grau de superioridade ou inferioridade, pois cada uma é o que é e merece seu devido respeito e, acima de tudo, compreensão.

Sendo assim, qual é o papel do professor de PFOL nessa situação? O professor, além de mediador e facilitador no processo de aprendizagem da língua portuguesa, também é o “esclarecedor de aspectos culturais” (NIEDERAUER, 2010, p.103). Em primeira instância, o professor assume a função de “modelo”, para os alunos estrangeiros, de “sujeito brasileiro”, tanto no quesito uso da língua (pronúncia, expressões, escolha lexical, etc.) quanto no modo de agir, de se vestir, de interagir, e assim por diante.

Todavia, quando os estudantes apontam negativamente algum aspecto da cultura brasileira, parece que o conflito cultural passa a ser concentrado entre o aluno e o professor particularmente. Não que essa suposição seja verdade irrevogável – mas também não é totalmente mentira. Quando se expõe uma opinião negativa a respeito da nossa cultura, em um primeiro impacto o professor tende a defender sua identidade cultural, pois se sente ofendido com tal situação, afetando a interação entre professor e aluno. Porém, ao invés de simplesmente tentar defender a sua cultura, o professor de PFOL precisa refletir sobre sua posição em sala de aula visando desenvolver, também, a reflexão dos alunos sobre as questões culturais, além de buscar uma atmosfera mais favorável para a discussão e desenvolvimento do senso crítico destes sobre culturas em geral, lembrando que para que isso seja viável, o primeiro passo a ser dado é a reflexão do que cada membro do grupo entende por cultura.

Por conseguinte, o professor também precisa buscar maiores informações a respeito da sua cultura de acordo com as mais diversas áreas de conhecimento, não se restringindo apenas ao conhecimento adquirido com suas próprias experiências, uma vez que, como constata Niederauer (2010, p. 110), “(...) nossas explicações sobre cultura brasileira estão mais baseadas no fazer do que no saber, no ouvir do que no observar, ler ou refletir”. Assim, aquela situação inicial de questionamentos e cotejo caracterizada como negativa pode ser enxergada como algo positivo à medida que leva o professor à reflexão, à transformação, ao autoconhecimento e à consciência de sua própria cultura e de outras culturas. Assim sendo, a

respeito de estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros e como lidar com essa situação, Niederauer (2010, p. 121) conclui que:

(...) Trabalhar conceitos básicos de cultura, identidade e diferenças pode ser produtivo para fazer com que as questões de nossos alunos sobre cultura sejam incitadas pela curiosidade sobre as diferenças e não em desejos de atacar o que lhes parece inferior pelo simples fato de constituírem diferenças. Assim como para vermos essas questões como estranhamento cultural natural e não como hostilidade improdutiva no processo de ensino-aprendizagem de PLE. Muito se diz que “aprender uma língua é aprender cultura”, mas não temos dado suporte para o aluno entender o que é cultura, talvez porque nós mesmos não tenhamos desenvolvido esse suporte. Além disso, a meu ver, ensinar língua estrangeira é criar oportunidades de refletir sobre a cultura do outro, tentar compreendê-la sem julgamentos e comparações etnocêntricas, é dar ao aluno – e ao professor - a oportunidade de pensar sua própria cultura por meio de outra. Não estou certa de que seja possível ensinar culturas, mas sim vivenciá-las, compreendê-las, questioná-las e refletir sobre elas.

Portanto, para que as aulas de PFOL seja um espaço produtivo, mesmo quando estranhamentos culturais são presenciados, é preciso que tanto o professor quanto os alunos estejam abertos para todo e qualquer tipo de questionamento, em busca de um olhar crítico sobre sua própria cultura e a cultura do outro. Então, aborda-se, na sequência, a noção de letramento crítico.

2.4 LETRAMENTO CRÍTICO E A TRANSFORMAÇÃO DA AVERSIVIDADE NO CURSO DE PFOL

Como foi discutido anteriormente, ao chegar a outro país e ao se deparar com a cultura exótica desse grupo social diferente, o estrangeiro tende ou à curiosidade ou à rejeição, pois o que sabe – quando sabe – sobre esse povo é uma visão baseada em aspectos preestabelecidos que muitas vezes diferem da realidade. O mesmo acontece com os alunos do curso de PFOL da UTFPR: chegam ao país com uma imagem já formada sobre o brasileiro e quando se deparam com a realidade, percebem muitos aspectos convergentes daquilo que conheciam sobre o Brasil. Certas vezes, também, esse contato com as diferenças culturais leva ao cotejo cultural em sala de aula. Portanto, deve-se discernir esse estranhamento como algo que pode ser produtivo, caso incentive o desenvolvimento de uma prática de ensino que leve o grupo à reflexão sobre sua identidade cultural e sobre a cultura dos demais colegas, ao mesmo

tempo em que os permita estabelecer uma nova visão sobre o povo brasileiro, à medida que esses alunos se percebam como sujeitos participantes desse contexto social.

Posto isso, partindo do pressuposto de que é de acordo com as experiências e com a interação com um novo contexto social que o aluno irá criar uma nova representação da cultura brasileira, desenvolvendo um possível sentimento de empatia ou, no mínimo, respeito para com a sociedade que o acolhe, tomou-se como base a abordagem do letramento crítico para justificar a prática de ensino adotada no curso de PFOL. Na concepção de letramento crítico defendida por Jordão (2007, p.29)

(...) existe o entendimento de que os sujeitos constroem suas idealizações e representações (narrativas e metanarrativas) socialmente, conforme sua interação com diferentes comunidades interpretativas; estas narrativas que não devem ser *impostas* aos outros, nem a eles apresentadas como se fossem visões essencialmente melhores ou piores, mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade. Tais julgamentos de valor são percebidos como *atribuídos* social e culturalmente a essas narrativas, e como tal serão considerados e questionados.

Em outras palavras, o letramento crítico defende o desenvolvimento do pensamento crítico no aprendizado de uma língua, considerando a língua como prática social e o discurso como mecanismo de manifestação de poder, em que o pensamento crítico e a interpretação do mundo acontecem à medida que o sujeito se percebe como participante de um determinado contexto social, histórico, cultural e ideológico.

Contudo, antes de se discutirem os pressupostos da introdução do letramento crítico no ensino de língua estrangeira, é preciso conhecer de onde vem essa abordagem. De acordo com Cervetti; Pardales & Damico (2001), a abordagem conhecida como letramento crítico deriva, em alguns aspectos, da teoria da crítica social, principalmente em relação a assuntos ideológicos que permeiam os textos. Fala-se em “texto” porque a utilização do letramento crítico é pensada segundo o trabalho com diferentes textos – verbal e não-verbal, de diferentes suportes e mídias. Sendo assim, a visão sobre o que é “crítica”, segundo a teoria da crítica social, está embasada no pensamento de crítica à opressão e à exploração e na batalha por uma sociedade melhor, já que se acredita que em uma sociedade existem constates embates em busca de poder – desejo de posse de conhecimento, de status, de bens materiais, etc. – gerando a desigualdade entre grupos sociais. Para aqueles que advogam a crítica social, esse quadro de desigualdade ideológica pode ser exposto e reconstruído pela crítica e, em parte, pelo uso da linguagem.

Uma segunda influência do letramento crítico é o estudo de Paulo Freire. A principal preocupação de Freire diz respeito à exploração econômica percebida entre os brasileiros.

Esse estudioso brasileiro acreditava em uma reconstrução social por meio da linguagem e do letramento. Para Cervetti; Pardales & Damico (2001, p. 06),

Ele [Freire] respondeu trabalhando no desenvolvimento de uma abordagem de letramento para educação de adultos que poderia servir como um veículo para a transformação social e econômica. Para Freire, muitas pedagogias de letramento têm que ser transformadas em pontos centrais de justiça e de luta por emancipação.^x

Na proposta pedagógica de Freire há o engajamento de professor e alunos no trabalho com a leitura, com a escrita e a discussão sobre temas gerais relacionados à realidade de mundo dessas pessoas, permitindo-os o conhecimento e a reflexão sobre seus contextos sociais e suas necessidades. Assim, na visão de Freire, o principal objetivo da educação crítica é o desenvolvimento da consciência crítica, uma vez que “através da consciência crítica, estudantes podem vir a reconhecer e se sentirem dispostos a refazer suas próprias identidades e suas realidades sociopolíticas por meio de seus próprios processos de significação e por meio de suas ações no mundo.”^{xi} (CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001, p. 07). Ainda nessa concepção crítica de ensino de Freire, assim como para a teoria crítica, é presumível que pessoas de um determinado grupo social entendam, aceitem e vivam amigavelmente com a diversidade cultural – em relação à diversidade de gênero, raça, classe social e etnia, por exemplo – que são frutos da sociedade.

Outro pensamento influente na abordagem do letramento crítico é o pós-estruturalismo. Nessa perspectiva, acredita-se que o texto por si só não possui sentido, ao contrário, o sentido do texto é adquirido de acordo com sua relação com seu contexto sociopolítico de produção. Segundo o pós-estruturalismo, autores criam seus textos e indivíduos os interpretam com sistemas discursivos que regulam o que o texto permite conhecer em um contexto particular. Asserções e interpretações são julgadas como verdadeiras ou falsas conforme a lógica desse sistema discursivo (CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001, p. 07). Em outras palavras, o pós-estruturalismo sustenta a ideia de que o sentido do texto é atribuído sócio-ideologicamente de acordo com o seu contexto – sócio-político-histórico-cultural e ideológico – de produção, sendo esse sentido controlado pelo sistema discursivo, ou seja, o sentido é controlado por aquilo que Foucault (2010) chama de “procedimentos de controle do discurso”.

Assim, na concepção de letramento crítico, os alunos precisam assumir uma atitude crítica sobre a visão de mundo por trás de textos (discursos) diversos e quais dessas visões são aceitáveis e significativas para sua autopercepção como sujeito participante de um determinado contexto social. Os estudantes precisam reconhecer que esses textos e discursos

são frutos de certo momento histórico, de certa construção social e que podem ser transformados. Para que haja a transformação, os alunos precisam compreender que cada indivíduo é formado pela a interação com (con)textos, pela participação em determinadas comunidades de discurso e pela representação que eles encontram no texto a partir de suas experiências, pois só assim poderão criar e rever essas representações como algo significativo para sua condição de sujeito participante de um grupo social específico.

Em suma, como apontam Cervetti; Pardales & Damico (2001, p. 08),

(...) o letramento crítico combina perspectivas pós-estruturalistas, críticas e Freireanas. Do pós-estruturalismo, o letramento crítico entende textos como construções ideológicas embasadas em sistemas discursivos e empresta métodos da crítica. Da teoria da crítica social, o letramento crítico compreende que textos, sendo produtos de forças ideológicas e sociopolíticas, devem ser continuamente expostos para métodos da crítica social. Finalmente, de Freire, o letramento crítico apreende que práticas de letramentos devem sempre ter como assunto central a justiça social, a liberdade e a igualdade.^{xii}

Para melhor entender os pressupostos do letramento crítico, um quadro explicativo é apresentado na sequência.

Área	Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	O que é considerado conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento é sempre baseado nas regras do discurso de uma comunidade particular e é, então, ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade não pode ser conhecida definitivamente e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não podem ser baseadas na teoria de correspondência com a realidade, mas deve sim ser feita localmente.
Autoria	O significado textual é sempre múltiplo, contestável, situado culturalmente e historicamente, e construído com diferentes relações de poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento da consciência crítica

Quadro 1- Pressupostos do letramento crítico
Fonte: Adaptado de Cervetti; Pardales & Damico (2001)

Portanto, a abordagem do letramento crítico está estritamente relacionada a questões de poder – daí a importância do discurso – e questões relacionadas a diferenças socioculturais, como diferenças de raça, gênero, orientação sexual, classe social e assim por diante. Um dos

principais objetivos dessa abordagem pedagógica é o desenvolvimento do pensamento crítico, em que o estudante não é apenas um leitor crítico de textos, mas sim um agente transformador da realidade social em que vive. E, como conclui Cervetti; Pardales & Damico (2001, p. 11), “essa abordagem educa por meio de diferentes significados e para diferentes fins”^{xiii}. E também, vale ressaltar que, conforme o letramento crítico, o ensino é situado em um determinado contexto, é construído socialmente e é, ainda, uma prática ideológica.

No decorrer dessa pesquisa será mostrado como uma prática de ensino, baseada no letramento crítico, pôde transformar a visão de alunos estrangeiros do curso de PFOL sobre o povo brasileiro após participação nas aulas e interação com o nosso contexto social.

NOTA

ⁱIn summary, culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting. These standards are what is generally called their ‘culture’.

ⁱⁱCulture both liberates people from oblivion, anonymity, and randomness of nature, and constrains them by imposing on them a structure and principles of selection. This double effect of culture on the individual – both liberating and constraining – plays itself out on the social, the historical and the metaphorical planes.

ⁱⁱⁱ 1) Culture is always the result of human intervention in the biological processes of nature.
 2) Culture both liberates and constrains. It liberates by investing the randomness of nature with meaning, order, and rationality and by providing safeguards against chaos; it constrains by imposing a structure on nature and by limiting the range of possible meanings created by the individual.
 3) Culture is the product of socially and historically situated discourse communities, that are to a large extent imagined communities, created and shaped by language.
 4) A community’s language and its material achievements represent a social patrimony and a symbolic capital that serve to perpetuate relationships of power and domination; they distinguish insiders from outsiders.
 5) But because cultures are fundamentally heterogeneous and changing, they are a constant site of struggle for recognition and legitimation.

^{iv} “Group identity is not a natural fact, but a cultural perception, (...). Our perception of someone’s social identity is very much culturally determined.”

^v This diachronic view of culture focuses on the way in which a social group represents itself and others through its material productions over time – its technological achievements, its monuments, its works of art, its popular culture – that punctuate the development of its historical identity.

^{vi} (...) the study of language has always had to deal with the difficult issue of representation and representativity when talking about another culture. Who is entitled to speak for whom, to represent whom through spoken and written language? Who has the authority to select what is representative of a given culture: the outsider who observes and studies that culture, or the insider who lives and experiences it? According to what and whose criteria can a culture feature be called representative of that culture?

^{vii} What we perceive about a person’s culture and language is what we have been conditioned by our own culture to see, and the stereotypical models already built around our own. Group identity is a question of **focusing** and **diffusion** of ethnic, racial, national concepts or stereotypes.

^{viii} (...) culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself; cultural awareness becomes an educational objective in itself, separate from language.

^{ix} If, however, language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency.

^x He [Freire] responded by working to develop an approach to adult literacy education that would serve as a vehicle for social and economic transformation. For Freire, the very pedagogy of literacy had to be transformed to make central issues of justice and the struggle for emancipation.

^{xi} Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world.

^{xii} (...) critical literacy combines poststructuralist, critical, and Freirean understandings. From poststructuralism, critical literacy understands texts as ideological constructions embedded within discursive systems and has borrowed methods of critique. From critical social theory, critical literacy understands that texts, being products of ideological and sociopolitical forces, must be continually subjected to methods of social critique. Finally, from Freire, critical literacy understands that literacy practices must always have social justice, freedom, and equity as central concerns.

^{xiii} “(...) these approaches educate through different means and to different ends.”

3 O DESENHO E A METODOLOGIA DE PESQUISA

No capítulo anterior, buscou-se delimitar os principais conceitos que nortearam a realização desse trabalho. Dentre eles, destacam-se as concepções de cultura e de identidade cultural, visto que ambos os conceitos estão ligados à problemática desta pesquisa que gira em torno da percepção da ocorrência de choque cultural entre pessoas de diferentes nacionalidades dentro da sala de aula do curso de PFOL da UTFPR. Corroborando essa ideia de estranhamento, ressaltam-se, ainda, dois conceitos cruciais para o entendimento dessas manifestações de um misto de aversão inicial e aparente empatia final: o que é xenofobia e o que é xenofilia. Um último conceito que se salientou e que embasou esta pesquisa é a noção de letramento crítico. Neste capítulo, tem-se por objetivo apresentar a base metodológica desta investigação. Na seção 3.1, será exposta a metodologia escolhida para subsidiar esse trabalho e o motivo da escolha dessa metodologia. Na seção 3.2, será delineado o cenário em que se desenvolveu a coleta de dados. Na seção 3.3, serão descritos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Por fim, na seção 3.4, serão demonstrados quais foram os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

3.1 A ESCOLHA DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Inicialmente, é importante ressaltar que a oportunidade de participar do grupo de estudos e do curso de PFOL da UTFPR permitiu a realização dessa pesquisa, unindo o estudo da teoria com a prática em sala de aula. Sendo assim, utilizaram-se duas metodologias de pesquisa para desenvolver desse trabalho.

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

Em primeiro lugar, recorreu-se à pesquisa qualitativa porque esta metodologia permite a adoção de uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa não exige uma quantidade numérica específica para ser considerada válida. Ao contrário, essa permite a análise de situações em que dados numéricos não são significantes, mas sim a relação com o contexto que envolve a interpretação de fenômenos abstratos, sensíveis ou situações de forte impacto emocional (TERENCE; FILHO, 2006).

Na pesquisa qualitativa, o que permite a validade da inquirição são a interação e o envolvimento do pesquisador com determinadas situações – abarcando fenômenos sociais ou de caráter abstrato – durante um tempo prolongado, resultando numa investigação processual. Este tipo de pesquisa também utiliza entrevistas, observações e discussões como instrumentos de coleta de dados.

Outra característica sobressalente dessa metodologia é o fato de permitir a constante interação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Em suma, são características da pesquisa qualitativa (TERENCE; FILHO, 2006, p. 3-4):

- investigação cujo *design* (concepção, planejamento e estratégia) evolui durante o seu desenvolvimento, uma vez que as estratégias que utiliza permitem descobrir relações entre fenômenos, indutivamente, fazendo emergir novos pressupostos;
- apresentação da descrição e análise dos dados em uma síntese narrativa;
- busca de significados em contextos social e culturalmente específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica;
- ambiente natural como fonte de coleta de dados e pesquisador como instrumento principal desta atividade;
- tendência a ser descritiva;
- maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- coleta de dados por meio de entrevista, observação, investigação participativa, entre outros;
- busca da compreensão dos fenômenos, pelo investigador, a partir da perspectiva dos participantes, e, finalmente,
- utilização do enfoque indutivo na análise dos dados, ou seja, realização de generalizações de observações limitadas e específicas pelo pesquisador.

A possibilidade de interação constante com o objeto de pesquisa e de escolha de diversos procedimentos e visões teóricas levou a adoção da pesquisa qualitativa nessa investigação, principalmente para identificação da problemática aqui discutida e desenvolvimento das coletas de dados no decorrer do processo de investigação.

3.1.2 Pesquisa-ação

Em segundo lugar, a outra metodologia adotada foi a pesquisa-ação. Este é um tipo de pesquisa de caráter participativo e de engajamento, visto que busca a união da pesquisa à ação propriamente dita, possibilitando que o conhecimento se desenvolva na intervenção prática e não apenas na teoria. De acordo com Engel (2000), o psicólogo alemão Kurt Lewin¹⁵ foi um dos precursores da pesquisa-ação no mundo. Já na década de 1960, sociólogos defenderam que um estudioso da sociedade não deveria ficar enclausurado à suas ideias, mas que precisava sim assumi-las e praticá-las. Com o passar do tempo, a pesquisa-ação atingiu a sala de aula, tendo sido implantada com o intuito de auxiliar os professores na solução de problemas presenciados durante as aulas. Tem-se, então, que o professor passa a ser, também, um pesquisador, uma vez que ele desenvolve a pesquisa a partir de preocupações submergidas em sua própria prática, buscando transformá-las segundo um novo plano de ação e, conseqüentemente, colaborando para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Partindo desse princípio, consideram-se como características principais da pesquisa-ação o fato de o processo de investigação ser visto como artifício de aprendizagem dos participantes, não devendo haver a divisão entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Para avaliação dos resultados da pesquisa-ação, deve-se verificar se as estratégias adotadas durante o processo permitiram a apreensão e a modificação da situação pelos sujeitos envolvidos, ou seja, o pesquisador, na posição de praticante social, intervém em determinada situação visando constatar a validade de um novo procedimento; no campo do ensino, a pesquisa-ação objetiva investigar as ações humanas em situações consideradas inaceitáveis pelos sujeitos ligados a tais situações (professor, alunos, etc) e que precisam ser modificadas; a pesquisa-ação assume caráter situacional, por tratar de um problema específico em uma situação específica, por isso não procura resultados científicos generalizáveis; a pesquisa-ação é auto-avaliativa, uma vez que as modificações inseridas na prática são monitoradas constantemente e os resultados são percebidos no decorrer do processo, conforme as mudanças e redefinições em relação à situação problemática são presenciadas, por isso, considera-se que essa metodologia promove benefícios imediatos, não visando benefícios em situações futuras (ENGEL, 2000).

A pesquisa-ação foi escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa devido seu caráter situacional e de engajamento entre teoria e prática, visando à transformação de

¹⁵ Engel (2000) faz referência à obra: LEWIN, K. *Die lösung sozialer konflikte*. Bad Nauheim, 1953.

um problema localizado na sala de aula. Por participar do grupo de estudos de PFOL, onde se discutiu e se estudou a teoria relacionada ao ensino de português para falantes de outras línguas e, simultaneamente, com a oportunidade de estar em contato com o contexto real de ensino de PFOL ao lecionar no curso da UTFPR, consentiu-se que a pesquisa-ação seria a melhor maneira de buscar a transformação da situação conflituosa geralmente presenciada na sala de aula de PFOL.

3.1.2.1 Fases da pesquisa-ação

O processo de desenvolvimento da metodologia de pesquisa-ação é composto por sete fases. A primeira consiste na **definição de um problema**, isto é, a percepção por parte do pesquisador de algo intrigante com relação ao ensino e que ele acredita que pode ser melhorado ou renovado. Após observação e identificação de situações problemáticas que podem desencadear o objeto da pesquisa, é preciso analisar o grau de importância e a viabilidade para se encaminhar uma pesquisa sobre tal objeto.

Após essa constatação, passa-se para a segunda fase da metodologia que consiste na realização de uma **pesquisa preliminar**. Essa fase, por sua vez, divide-se em três etapas. Na primeira etapa, realiza-se uma *revisão bibliográfica* da literatura ligada à problemática detectada, para “verificar o que pode ser aprendido de pesquisas semelhantes realizadas anteriormente.” (ENGEL, 2000, p. 187). Na segunda etapa, acontece a *observação em sala de aula* no intuito de verificar e entender o que realmente está acontecendo sem, por enquanto, intervir na situação. A terceira etapa, após as constatações e anotações em sala de aula, pode ser feito um *levantamento das necessidades* do grupo. Além das observações, esse levantamento pode ser realizado por meio de questionários, discussões, entrevistas, etc.

A fase seguinte diz respeito à formulação de **hipóteses** a serem testadas, com base nas informações obtidas na pesquisa preliminar.

Na quarta fase da pesquisa-ação acontece o **desenvolvimento de um plano de ação**, com a intenção de transformar a situação problemática. Para tanto, o professor precisa modificar a forma de ensinar o conteúdo durante suas aulas.

A próxima fase da metodologia consiste na **implementação do plano de ação** proposto na etapa anterior, ou seja, este é momento de pôr as ideias levantadas em prática.

Na sexta fase desse processo, realiza-se a **coleta de dados para a avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação**. Nessa etapa, o professor pode utilizar diversas ferramentas – gravações, entrevistas, discussões em grupos, etc. – para auxiliar na coleta de dados para que se possa comparar o efeito surtido no desempenho/participação dos alunos antes do plano de ação e após este plano.

Por fim, a última fase da pesquisa-ação diz respeito à **avaliação do plano de intervenção**. De acordo com os dados coletados na etapa anterior, agora o professor irá analisá-los e interpretá-los, para obter suas conclusões sobre a eficácia do plano de intervenção desenvolvido. Posteriormente, se os resultados obtidos com o plano de intervenção foram em geral positivos, o professor poderá transformar sua pesquisa em um artigo, por exemplo, e publicá-lo. Por outro lado, se os resultados forem predominantemente negativos, a pesquisa-ação pode ser aperfeiçoada e refeita. Esses são apenas alguns exemplos de possíveis desdobramentos da pesquisa-ação

A respeito da pesquisa-ação, Engel (2000, p. 189) aponta algumas objeções geralmente feitas à metodologia de pesquisa-ação por parte dos adeptos da pesquisa tradicional:

- O objetivo da pesquisa-ação é situacional e específico, ao passo que a pesquisa científica tradicional vai além da solução de problemas práticos e específicos;
- A amostra da pesquisa-ação geralmente é restrita e não-representativa;
- A pesquisa-ação tem pouco ou nenhum controle sobre variáveis independentes;
- Em consequência disso, os resultados da pesquisa-ação não podem ser generalizados, sendo válidos apenas no ambiente restrito em que é feita a pesquisa (relevância local).¹⁶

De maneira geral, a pesquisa-ação é um aparato que permite ao professor melhorar o processo de ensino-aprendizagem dentro de seu campo de atuação, mesmo que as decisões e transformações providas desse processo não sejam definitivas. Por isso, essa metodologia assume caráter provisório e imediato na resolução de problemas urgentes no âmbito educacional, uma vez que tais problemas não podem aguardar o desenvolvimento de novas teorias para serem sanados.

Na próxima seção, far-se-á a exposição do cenário da presente pesquisa, o curso de PFOL da UTFPR.

¹⁶ Engel (2000) apresenta essas objeções à pesquisa-ação com base no estudo de COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. Ed. New York: Routledge, 1994.

3.2 CENÁRIO: O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NA UTFPR

O ensino da língua portuguesa para estrangeiros se iniciou na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR há aproximadamente uma década. No começo, buscava-se atender principalmente a comunidade interna do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR (em 2005, o CEFET-PR foi transformado em universidade - UTFPR). Os integrantes dessa comunidade interna eram basicamente alunos de intercâmbios, vindos de instituições predominantemente européias e latino-americanas que mantinham contrato com a nossa instituição. Em alguns semestres anteriores, o curso era também aberto para alunos da comunidade externa, como por exemplo, chineses e sul-americanos residentes em Curitiba e região metropolitana. No início, as aulas eram ministradas por professores do então Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, que atualmente assume o status de departamento da Universidade - DALEM, departamento este que oferta, além dos cursos de idiomas da instituição, o curso de graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês. Desde o princípio, tendo em vista que, geralmente, o período de estadia dos alunos intercambistas em nosso país é de apenas seis meses, o curso tem duração de um semestre letivo de aulas, com 2 encontros de 2 horas-aula por semana, totalizando o mínimo de 60 horas de instrução durante esse período.

A partir de 2009, o curso que até então se chamava “Curso de Português para Estrangeiros” vem sofrendo algumas mudanças, visando sempre maior desenvolvimento e visibilidade dentro da própria instituição e no âmbito regional. Nesse ano, o curso passou a ser um projeto em parceria com o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, ocorrendo a inserção de acadêmicos da licenciatura no ensino de português para estrangeiros, proporcionando-lhes uma experiência única na área de ensino de PLE durante a formação acadêmica dos graduandos. Assim, o projeto que no início fora coordenado pela então coordenadora do DALEM, passou a envolver professores do departamento e alunos da graduação, parceria esta que permanece até o momento atual e vem agregando cada vez mais participantes.

Em 2011, o projeto do curso de português para estrangeiros levou à criação de um grupo de estudos nessa área de conhecimento – o grupo de estudos de PFOL -

associado a um grupo de pesquisa¹⁷ da instituição. Foi também com a elaboração do grupo de estudos que o curso foi renomeado, usando agora o título de Português para Falantes de Outras Línguas. O grupo de estudos em PFOL foi planejado a fim de sanar as dificuldades com a base teórica nessa área e a grande demanda de preparação de material para o curso.

Hoje, o grupo de estudos se reúne a cada três semanas ou quinzenalmente, quando necessário. Nos encontros são discutidas além de questões teóricas do ensino de PFOL, também tópicos sobre a elaboração de materiais para o curso, já que grande parte do material didático utilizado nas aulas é elaborado pelo professor-orientador e pelos acadêmicos de letras, considerando sempre as necessidades de cada grupo de alunos estrangeiros que o curso recebe a cada semestre. Outra meta importante a ser alcançada pelo grupo é a participação e publicação de artigos nesse campo, no intuito de divulgar tanto o grupo de estudos quanto o curso de PFOL e essa área de especialização.

Portanto, nessa seção foi apresentada uma breve contextualização do ensino de PFOL na UTFPR, mostrando como surgiu o curso e o grupo de estudos nesse campo de pesquisa nessa instituição e o trabalho que vem sendo desenvolvido nos últimos anos.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos dessa pesquisa são os alunos do curso de Português para Falantes de Outras Línguas, do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da UTFPR. Em geral, o quadro de alunos desse curso é composto por estudantes de intercâmbio vindos dos mais diversos países da Europa – principalmente da França e da Alemanha –, de países da América do Sul – como Peru e Bolívia –, de alguns países Asiáticos – China, por exemplo –, e de todo o continente Norte-Americano. Os estudantes de intercâmbio vêm para o Brasil para fazer disciplinas principalmente nos cursos de engenharia ofertados pela instituição, no período de um semestre, e eles têm a oportunidade de frequentar o curso de PFOL, cuja a participação não é obrigatória. Os intercambistas que frequentam as aulas de PFOL apresentam, na

¹⁷ O grupo de pesquisa em questão é Estudos da Linguagem, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

maior parte das vezes, grande interesse em aprender a habilidade escrita da língua portuguesa, devido ao grande número de trabalhos escritos que precisam desenvolver nas disciplinas específicas de seus cursos. Além disso, se interessam pela língua como instrumento de comunicação e interação com os demais, pois muitos alunos viajam por diversas cidades do país para conhecê-las melhor.

Além de intercambistas, o curso recebe, em alguns semestres, estrangeiros da chamada ‘comunidade externa’, ou seja, pessoas que estão legalmente no país, mas que não participam de um programa de intercâmbio especificamente. Comumente, esses alunos procuram o curso de PFOL para desenvolverem a comunicação oral em língua portuguesa – geralmente estão preocupados com a pronúncia adequada e com a compreensão de metáforas e expressões encontradas no uso diário da língua.

Portanto, percebe-se uma grande heterogeneidade em relação ao perfil do aluno do curso de PFOL da UTFPR e também a diversidade de seus interesses para com o português. Sendo assim, essa heterogeneidade entre os sujeitos da pesquisa é o que permite, na verdade, as situações de aversão e estranhamento em sala de aula, o objeto dessa pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

Para que as questões levantadas nessa pesquisa pudessem ser resolvidas, foram utilizadas diferentes formas para a coleta de dados. Durante a coleta, utilizaram-se questionários, prova-diagnóstico, diário de observação de aulas, questionário de avaliação do curso de PFOL e também uma reunião/confraternização final. Sendo assim, os dados foram coletados em duas turmas diferentes de PFOL da UTFPR, durante o ano de 2011, com o auxílio dos instrumentos destacados na tabela a seguir. O foco, no entanto, dessa pesquisa foi a turma do primeiro semestre de 2011 do PFOL.

Instrumentos
1. Observação em sala de aula do curso de PFOL da UTFPR. Os dados observados durante as aulas e durante as discussões foram anotados em diário.
2. Prova-diagnóstico, aplicada no início das aulas para nivelamento do conhecimento da língua portuguesa dos alunos.
3. Questionário inicial, também aplicado aos alunos intercambistas no início do curso de PFOL.

4. Questionário de percepções iniciais e finais, aplicado ao fim do semestre letivo do curso de PFOL.
5. Questionário de avaliação do curso de PFOL, aplicado ao fim do semestre letivo do curso, no intuito de verificar a eficácia do trabalho desenvolvido segundo a opinião dos alunos.

Quadro 2 - Instrumentos de coleta de dados.

3.4.1 Turma de PFOL do Primeiro Semestre de 2011

Na turma do primeiro semestre de 2011, os dados foram coletados durante todo o semestre e a prática de ensino, calcada no letramento crítico, também foi aplicada, possibilitando o cotejo da percepção inicial dos alunos a respeito da cultura brasileira com a percepção do Brasil após a participação no curso de PFOL e a interação com o contexto social brasileiro. Logo nas primeiras aulas, uma prova-diagnóstico (apêndice A) foi aplicada aos estrangeiros, no intuito de verificar o nível de conhecimento destes sobre a língua portuguesa. Em seguida, nas duas primeiras semanas de aula, verificou-se significativa resistência por parte de alguns alunos em participar de atividades das quais eles acreditavam já “dominar” o conteúdo, além de demonstrarem certo desinteresse por alguns aspectos relacionados à cultura. Duas alunas chegaram a pedir para que trabalhássemos com listas de verbos, o que não era a nossa intenção focar apenas em aspectos gramaticais. Sendo assim, a situação problemática que deu origem à investigação e à análise desse trabalho de conclusão de curso – o cotejo cultural na sala de aula de PFOL – foi detectada logo nas primeiras aulas do curso de PFOL, perante observação minha e dos demais colegas que participaram das atividades em sala de aula no curso de PFOL, quando alguns alunos assumiam um “ar” de superioridade em seus discursos e atitudes, principalmente ao abordarmos curiosidades sobre aspectos de nossa cultura, ou quando um aluno de outra nacionalidade expunha um fato curioso e diferente sobre o seu país.

Como essa pesquisa foi desenvolvida principalmente como pesquisa-ação, para atender a segunda fase da metodologia, primeiramente a situação-problema foi exposta para todos os membros do grupo de estudos de PFOL durante reunião e foi debatida em seguida; a problemática também foi apresentada para a professora que me orientou nesse trabalho desde que ingressei no curso de PFOL que, coincidentemente, também foi minha orientadora na realização desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e assim, artigos sobre a questão do estranhamento cultural e sobre o ensino de PLE/PFOL

foram pesquisados, e possíveis intervenções que pudessem transformar esse quadro foram planejadas. Concomitantemente, observações sobre ações e discursos dos alunos durante as aulas continuaram sendo feitas, permitindo que anotações em forma de diário fossem realizadas e, logo após, houve uma conversa com os alunos para se ter conhecimento de qual era o interesse deles com relação à língua e a cultura brasileira. Dessa maneira, fez-se o levantamento das necessidades do grupo, encaminhando-se para a próxima fase da pesquisa-ação.

Em seguida, algumas hipóteses foram levantadas a respeito das atitudes dos alunos estrangeiros. Tais hipóteses em relação ao estranhamento cultural por parte dos alunos, baseadas nos fatos anteriores, foram: 1º) Os alunos não identificaram, ao entrar em contato com o contexto real, os aspectos culturais brasileiros que conheciam antes de vir para o país, ou seja, a imagem que eles tinham do país com base em estereótipos poderia ser uma imagem distorcida da realidade que encontraram aqui, levando-os ao estranhamento; 2º) O cotejo aconteceu por temerem o desconhecido e por estarem em “território alheio”; 3º) Os estudantes não estavam interessados em compreender a cultura brasileira, pois só queriam aprender a gramática da língua portuguesa, como se só isso já bastasse para se comunicar com os falantes nativos de português.

A partir dessas hipóteses, desenvolveu-se um plano de ação específico para essa turma de PFOL da UTFPR. Decidiu-se, então, ressaltar aos alunos que a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira é interagir com seu contexto real de uso e, para isso, não se pode pensar no ensino e aprendizagem do português brasileiro separado de sua cultura. Portanto, para a implementação do plano de ação, além de ensinar a estrutura do português a partir de conteúdos permeados de carga cultural (músicas, vídeos, textos literários, filmes, etc.) em atividades dentro da sala de aula, buscou-se também fazer com que os intercambistas pudessem entrar em contato direto com as diversas situações de uso real da língua, levando-os a festas típicas, festivais de teatro, restaurantes, entre outras situações de interação reais em contextos representativos da cultura local.

Com a aplicação do plano de ação, a coleta de dados durante as aulas de PFOL ocorreu por meio de anotações em diário de comentários feitos pelos estudantes durante as atividades, por meio de conversas em grupos e individuais, principalmente durante as atividades externas¹⁸ e durante a confraternização de encerramento das aulas, por meio

¹⁸ As atividades externas aqui mencionadas são correlativas as atividades realizadas fora da instituição de ensino, como participação em festas e festivais de teatro, por exemplo.

de um questionário avaliativo do curso de PFOL (apêndice B) e, também, por meio da aplicação de um questionário (apêndice C) que englobava tanto a percepção inicial quanto a percepção final dos alunos sobre aspectos culturais e sobre o povo brasileiro. Este questionário serviu tanto como instrumento para coleta de dado, quanto como meio de levar os intercambistas à reflexão sobre esses aspectos que geraram estranhamento.

Por fim, após todo o processo de levantamento de dados, estes foram reservados para o cotejo e análise que será apresentada no capítulo destinado a análise de dados e exposição de resultados.

3.4.2 Turma de PFOL do Segundo Semestre de 2011

Já na turma do segundo semestre de 2011, foram observados apenas os dados da percepção inicial dos estudantes, por meio da aplicação do questionário inicial (apêndice D). Nessa turma não foi desenvolvido um trabalho com base no letramento crítico, por isso não foi aplicado um questionário final para comparação das percepções iniciais e finais. No entanto, os dados obtidos com esse questionário inicial são bastante importantes para exemplificação da problemática aqui discutida, isto é, o conflito cultural enfrentado pelos estrangeiros no início do curso e durante as primeiras semanas no Brasil, e a visão estereotipada que estes possuem antes de entrar em contato com nossa cultura. Esses dados serão expostos e analisados no capítulo que segue.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo serão analisados os dados coletados no curso de PFOL da UTFPR nos dois semestres de 2011 para verificação da eficácia da prática de ensino adotada na transformação da problemática levantada nessa pesquisa, de acordo com a abordagem de letramento crítico. Primeiramente, apresentar-se-á a análise dos dados coletados por cada instrumento separadamente e, ao final, far-se-á um entrelaçamento dos dados observados para apresentação dos resultados obtidos com essa investigação.

4.1 “EU QUERO O ESPREMEDOR DE LIMÃO”

Com o objetivo de transformar as atitudes de estranhamento e xenofobia geralmente apresentadas no início de cada semestre letivo do curso de Português para Falantes de Outras Línguas da UTFPR, elaborou-se um plano de ação para ser aplicado nas aulas do curso conforme as proposições da abordagem de letramento crítico, visando transformar as percepções – em geral negativas – dos alunos a respeito da cultura brasileira. Portanto, na sequência será apresentada a análise dos dados levantados durante a pesquisa-ação na turma de PFOL para constatar se o plano de ação adotado alcançou o objetivo proposto nesse trabalho. A análise será dividida conforme as etapas de coleta de dado: diário de observações durante as aulas, prova-diagnóstico, questionário inicial, questionário de avaliação do curso e questionário de percepções iniciais e finais.

4.1.1 Diário de Observações

Primeiramente, serão feitas algumas considerações sobre as atitudes e discursos durante as primeiras aulas do curso de PFOL. Atitudes e discursos que revelam direta ou indiretamente aversão para com um grupo cultural diferente são percebidos geralmente nas primeiras aulas de PFOL. O mais curioso é que isso ocorre em quase todas as turmas e, principalmente, por parte de alunos advindos do continente europeu.

Ao focar na turma do primeiro semestre de 2011 do curso de PFOL da UTFPR, composta por sete estudantes, sendo quatro deles franceses, dois peruanos e uma americana que aqui serão aludidos como *aluno A* ao *Aluno G*, com idade entre 20 e 25 anos, observaram-se, logo no início do semestre, discursos que inferiam ar de desinteresse ou de depreciação principalmente em relação ao conteúdo ensinado.

Para exemplificar, será citada uma aula em que estava sendo trabalhado um conteúdo básico (o vocabulário de números e os verbos “ser” e “estar” no presente do indicativo), para aqueles que não dominavam o conteúdo, aprenderem o assunto, e aqueles que já tinham algum conhecimento sobre este, poderem rever o que aprenderam. No entanto, a *Aluna E*, que se mostrava desinteressada pela aula, afirmou que já havia aprendido esse conteúdo em um curso de “língua portuguesa de Portugal” que fizera antes de vir para o Brasil. Isso justificaria seu desinteresse. Mesmo assim, no decorrer das atividades, ela compreendeu que não tinha domínio daquele assunto e, como naquele momento estava aprendendo o Português Brasileiro em seu contexto real de produção, ela entendeu que havia diferenças com relação às duas línguas e que era preciso apreender o uso daquela língua naquele contexto de uso em que se encontrava. Por isso, como propõe o letramento crítico, o aluno precisa se perceber como sujeito participante de um determinado contexto sócio-cultural e em um determinado momento, e deve criar suas representações a partir da interação com esse contexto. Assim, constatou-se que a insistência no trabalho contextualizado no ensino de PFOL começou a ampliar o horizonte de percepção da aluna com respeito à língua.

Em outro caso, as *Alunas D e F* pediram que fossem trabalhadas listas de verbos, pois julgavam que isso seria mais importante que trabalhar com questões linguísticas a partir da leitura de textos sobre temas atuais e referentes a aspectos culturais. Porém, de acordo com a abordagem do letramento crítico, o ideal seria ensinar a língua com base na leitura de textos autênticos e que estejam relacionados à realidade do aluno. Portanto, a ideia de trabalhar com textos autênticos e relacionados a questões culturais brasileiras vai ao encontro da proposta de letramento crítico e, mesmo que no início os alunos não percebessem essa perspectiva, aos poucos eles foram percebendo que aquelas questões linguísticas nas quais tinham interesse estavam sendo abordadas juntamente com o texto e, à medida que eles iam se familiarizando com aspectos da cultura brasileira, esse trabalho com textos autênticos ia se tornando mais significativo e, até mesmo, mais prazeroso.

Ainda no início do semestre letivo do curso de PFOL, costuma-se perguntar aos estudantes estrangeiros qual a visão que eles têm do povo brasileiro em seus países e, nessa mesma turma do exemplo anterior, os alunos expressaram suas ideias sobre o Brasil por meio de estereótipos, como: os brasileiros gostam de festas, carnaval, futebol e caipirinha. O *Aluno B* disse que pensava que “as mulheres brasileiras sempre usavam pouca roupa quando saíam pelas ruas”. Em uma das aulas, já próximo do fim do semestre, em junho, mês da Festa de Santo Antônio, algumas crenças e costumes foram apresentadas ao grupo por meio de histórias que contextualizavam como surgiu essa data comemorativa no Brasil e porque Santo Antônio é tão famoso em nossa cultura. Após conhecerem a história e algumas crenças relacionadas ao Santo, os alunos participaram de uma festa de Santo Antônio em uma igreja da região central de Curitiba. Dessa maneira, eles puderam vivenciar em uma situação real aquilo que aprenderam em sala de aula. O mais interessante foi a constatação do *Aluno B* que, no início do curso, havia afirmado que imaginava que as mulheres brasileiras saíam pelas ruas seminuas: “*realmente as mulheres não andam só de biquíni aqui, elas estão sempre com muitas roupas*”. Após essa constatação do aluno, foi-lhe explicado que as mulheres curitibanas não saem de biquíni pelas ruas, mas somente nas praias e, se ele estivesse no Rio de Janeiro, seria mais provável encontrar uma mulher de biquíni caminhando no calçadão de Ipanema, por exemplo, por essa ser uma cidade à beira-mar. Nessa situação, fica explícito que o aluno, após participar do contexto sócio-cultural e de uso real da língua, pode transformar sua percepção estereotipada sobre a mulher brasileira para uma visão crítica daquilo que ele vivenciou enquanto interagente num grupo social brasileiro, ou seja, tem-se aqui um exemplo daquilo que advoga o letramento crítico: tornar os alunos pessoas críticas capazes de transformarem suas representações conforme a interação com o contexto social em que se encontram.

Outra observação que precisa ser ressaltada diz respeito à presença desse mesmo grupo do primeiro semestre de 2011 em uma peça de teatro do Festival de Teatro de Curitiba. O grupo assistiu a uma releitura da peça *Ricardo III*, de Shakespeare. Foi muito interessante porque a encenação aconteceu em praça pública e reunia elementos da cultura europeia, principalmente da França, e características da cultura nordestina brasileira. Os alunos, dentre eles quatro franceses, se identificaram com aquela mistura cultural e, de acordo com seus comentários, puderam enxergar a obra shakespeariana sob uma perspectiva diferente, em um contexto diferente. Aqui, pode-se relacionar novamente com o princípio do letramento crítico que sustenta a ideia

de que as percepções dos alunos devem ser formadas criticamente conforme a relação destes com um determinado contexto social. E ainda, além dos alunos construírem uma visão diferente a partir de suas experiências, eles também tiveram contato com o texto literário em uma nova leitura da obra. Pensando, ainda, na questão do ensino de língua como cultura, nessa experiência os intercambistas também puderam conhecer a variante linguística nordestina do português brasileiro, exemplificando, assim, como a língua pode ser aprendida com a cultura.

Em um evento promovido por uma das discentes de Letras professoranda do curso de PFOL em sua própria casa, os estudantes tiveram a oportunidade de cozinhar uma feijoada e saborear esse prato típico da cozinha brasileira. Na aula seguinte a esse evento, a discente-professora trabalhou a música Feijoada Completa, de Chico Buarque, frisando expressões linguísticas que aparecem na letra da música e a importância dessas expressões no contexto em que foram utilizadas, além de guiá-los na identificação daqueles elementos que utilizaram na preparação da feijoada com o que está na letra da música. É importante ressaltar o fato de os alunos perceberem naquele texto (letra da música) a experiência que tiveram na prática e em um contexto real. À medida que a professora ia lendo a música com os estudantes, eles relacionavam-na com os passos do preparativo da feijoada. Diferente de apenas trabalhar com a letra da música, os intercambistas interagiram com aquilo que a canção apresenta, não resultando apenas em um trabalho imaginativo, mas sim real, além de terem tido contato com o contexto histórico-cultural de como a feijoada se tornou um prato típico do Brasil. Segundo a visão do letramento crítico, essa atividade conseguiu unir a interação com um contexto sócio-cultural real e local simultaneamente ao trabalho com um gênero textual, fazendo com que os alunos pudessem compreender na prática, ao se perceberem como sujeito-atuante, aquilo que é mostrado na sala de aula.

Ainda tratando de questões que envolvem a cozinha brasileira, dois alunos – ambos vindos de país sul-americano – comentaram que antes de vir para o Brasil, eles sabiam que um dos pratos principais para a maioria dos brasileiros era o famoso arroz e feijão, que DaMatta (1991) também aponta como sendo o alimento essencial do povo brasileiro. No entanto, o que mais causou estranhamento a esses dois alunos foi o fato de descobrirem que a maioria das pessoas, principalmente as de classe média e baixa, consome arroz e feijão quase todos os dias, e eles acharam isso estranho e curioso. Essa constatação foi importante porque foi de encontro com o estereótipo que os brasileiros consideram como marca cultural nacional, levando os professores daquela turma de

PFOL a refletirem sobre sua própria cultura, já que algo que é tão comum no imaginário social brasileiro, que por sinal pode ser considerado um estereótipo, não é a imagem que os estrangeiros têm sobre os hábitos alimentares brasileiro. Sendo assim, esse estranhamento por parte dos alunos não demonstrou xenofobia, mas, ao contrário, fez com que os professores e o grupo repensassem a cultura nacional.

Portanto, nessa seção foram dados alguns exemplos importantes observados durante um semestre do curso de PFOL da UTFPR que serão indispensáveis para os resultados finais dessa pesquisa.

4.1.2 Prova-diagnóstico

O objetivo da prova-diagnóstico é verificar qual o conhecimento dos alunos em relação ao nível básico da língua portuguesa e quais pontos desse conteúdo precisa ser revisado e enfatizado no início do curso. Como é possível observar, nessa prova (apêndice A) buscou-se verificar mais precisamente questões estruturais do português – como uso de verbos regulares e irregulares no tempo presente do modo indicativo, como dizer as horas, uso de pronome possessivo e demonstrativo, uso de adjetivos, vocabulário e preenchimento de formulário – que são conteúdos iniciais importantes para o primeiro contato com a língua.

Apesar do enfoque da prova-diagnóstico ser o uso de elementos linguísticos e de não abordar questões culturais, esta serve para a averiguação do contato que os estudantes estrangeiros já tinham tido com o português antes do curso, além de confirmar a reflexão a respeito de atitudes como a já mencionada em que alunos mostravam dominar o conteúdo apresentado, mas na verdade ainda tinham dificuldades quanto a tais assuntos.

A exemplo disso, pode-se citar a prova-diagnóstico da *aluna E*. Esta aluna conseguiu resolver os exercícios com facilidade, mas apresentou dificuldade na questão em que tinha que descrever as “horas”. Como todos os alunos tiveram dificuldade com esse exercício das “horas”, na aula após a prova foi feita a revisão dos “numerais”, das “horas”, de “adjetivos” e dos verbos “ser” e “estar”. A *aluna E* participou efetivamente da atividade de revisão, tirando suas dúvidas mesmo em relação a questões em que não demonstrou dificuldade durante a prova.

Por outro lado, a *aluna D*, mesmo tendo apresentado dificuldade com a atividade das “horas”, na aula de revisão mostrou certa resistência ao conteúdo devido a seu caráter básico, agindo com desinteresse e alegando que já sabia tudo o que estava sendo ensinado. Percebem-se, então, dois exemplos similares, mas em que cada aluna teve atitudes diferentes durante a recepção do conteúdo ensinado. Isso exemplifica a necessidade que alguns alunos sentem em demonstrar domínio sobre aspectos de uma língua ou cultura estrangeira para se sentirem aceitos em um grupo diferente.

4.1.3 Questionário de Percepções Iniciais

O questionário de percepções iniciais (apêndice D), composto por sete perguntas dissertativas sobre as percepções iniciais das situações de cotejo dos alunos com a cultura brasileira, que será analisado nessa seção, foi aplicado aos estudantes estrangeiros da turma do segundo semestre de 2011. O grupo era formado por cinco alunos vindos da Colômbia, dois da Alemanha e um dos Estados Unidos com idade entre 18 e 24 anos, que serão referidos durante a análise como o *Aluno H* ao *Aluno O*. Mesmo que não se tenha desenvolvido uma prática de ensino de português calcada no letramento crítico com esse grupo, os dados levantados com o questionário são importantes, pois corroboram a problemática defendida nessa pesquisa no quesito da percepção inicial dos alunos estrangeiros sobre a cultura brasileira estar ligada a estereótipos. Esse questionário inicial não foi aplicado a turma-foco dessa pesquisa – grupo do primeiro semestre de 2011 do curso de PFOL – porque as perguntas que serão analisadas nessa seção estão inclusas no questionário de percepções iniciais e finais que será verificado mais adiante.

A primeira pergunta do questionário se refere às expectativas dos estudantes em relação às pessoas e aos costumes brasileiros antes deles chegarem ao país. Todos os alunos desse grupo alegaram que imaginavam os brasileiros como pessoas alegres, que gostam de festas e são muito abertas (receptivas). Alguns citaram que pensavam que o brasileiro gosta de samba e come muita carne, arroz e feijão. Até aqui, as expectativas dos alunos estrangeiros não são muito diferentes daquelas citadas na seção *O País do Futebol, do Carnaval e do Samba: Repensando o Estereótipo Brasileiro* deste trabalho. Contudo, as expectativas do *Aluno H* são um pouco diferentes, pois ele imaginava a cultura brasileira a partir de: “samba, muita festa, muito sexo, muita gente feliz e muita

gente com AIDS”. Está aí uma visão da cultura brasileira que não é um estereótipo: “muita gente com AIDS”. Seria interessante conhecer como esse aluno criou esse imaginário a respeito do Brasil.

Quanto a segunda pergunta do questionário, essa indagava qual a visão dos estudantes antes de conhecerem o Brasil em relação a figura da mulher, o papel do homem, a organização nacional e a educação brasileira. De maneira geral, a mulher brasileira era imaginada como sendo muito bonita, sensual, com o corpo bem esculpido, que gosta de samba, simpática e muito “dada”¹⁹. Ou seja, a imagem da mulher brasileira está, em geral, ligada a uma conotação sexual muito forte, ao corpo escultural, a ponto de a mulher brasileira ser considerada uma das mais bonitas do mundo, ao mesmo tempo em que são vistas como mulheres de fácil acesso sexual. Em outras palavras, esses aspectos apontados pelos alunos condizem com o estereótipo da figura feminina brasileira.

Em relação ao homem brasileiro, este foi caracterizado como sendo o responsável pela família, orgulhoso e possuidor de um corpo perfeito. Já quanto a organização nacional, os estudantes não apresentaram muitos argumentos, alguns não responderam a questão, mas, em geral, o Brasil era imaginado por esse grupo de estrangeiros como um país desorganizado, sem regras e corrupto. O *Aluno K* não compreendeu a questão, respondendo apenas que o Brasil “é um país dividido em estados”. Já a *Aluna I* afirmou que a organização nacional brasileira era imaginada como forte em questões políticas. Quanto à educação brasileira, os alunos de nacionalidade colombiana acreditavam que o ensino público no Brasil é bom e de fácil acesso; os alemães afirmaram que o ensino brasileiro é semelhante ao alemão e a *Aluna O*, norte-americana, apontou que o ensino não é muito bom. Observam-se, então, visões convergentes e divergentes a respeito dos tópicos em questão.

As perguntas 3, 4 e 5 são referentes ao conflito cultural entre povos diferentes. Dentre as situações de conflito presenciadas pelos alunos ao chegarem ao país, destacam-se, entre os alunos colombianos, questões de uso de palavras do espanhol que são parecidas com palavras do português, mas com significados diferentes – os falsos cognatos; outros alunos apontaram que os Curitibanos são pessoas “fechadas” e “que não gostam de dar informações”; a *Aluna I* disse que as pessoas são “mal-educadas”; o

¹⁹ Nessa seção, as palavras entre aspas indicam a reprodução das respostas dadas pelos alunos no questionário.

Aluno H e o *Aluno J* tiveram problemas por encontrar “muitos gays” ao chegar ao Brasil; por outro lado, o *Aluno L* sentiu o conflito cultural por ser homossexual, pois achou que os brasileiros são “muito fechados” com relação à orientação sexual. E, diferente daqueles que apontaram as pessoas como pouco simpáticas e mal-educadas, a *Aluna M* assinala que os brasileiros são prestativos e dispostos a ajudar. Mais uma vez, presenciaram-se visões conflitantes sobre o mesmo tópico de alunos que estavam em um mesmo contexto social.

Quando questionados de o porquê queriam aprender a língua portuguesa e o que esperavam do curso de PFOL da UTFPR, as respostas dadas foram que queriam falar e escrever bem em português, falar como um nativo, poder se comunicar com todos os brasileiros e compreendê-los, poder trabalhar no Brasil e, a resposta que mais se destacou, a do *Aluno K*, é que ele queria “aprender a língua portuguesa assim como a cultura a partir da perspectiva de um brasileiro”. Sendo assim, talvez o *Aluno K* tenha percebido a importância de conhecer o uso da língua em seu contexto social e tenha tido mais facilidade de se adaptar no país. E, como pressupõe o letramento crítico, uma das premissas para aprender uma língua estrangeira é que o aluno precisa se enxergar como sujeito participante de um determinado contexto social e, assim como também aponta a perspectiva de Kramsch (1998) em relação ao ensino de língua como cultura, deve se considerar o contexto sócio-cultural como fundamental para a aquisição de uma segunda língua, o que é cabível nessa prática adotada no curso de PFOL, pois os alunos estão aprendendo a língua em contexto de imersão.

Mesmo assim, o que se pode constatar com esse grupo conforme o questionário inicial é a existência da percepção da cultura brasileira por meio de estereótipos e ideias preestabelecidas, ideias que muitas vezes demonstram preconceito por parte dos estrangeiros.

4.1.4 Questionário Avaliativo do Curso de PFOL

O questionário avaliativo do curso de PFOL (apêndice B) – composto por questões objetivas, que permitem a escolha entre “péssimo, fraco, médio, bom, excelente e não se aplica”, e três questões dissertativas sobre os pontos positivos e negativos do curso, além da possibilidade de sugestões e comentários – tem o intuito de verificar a opinião e as observações dos alunos sobre a prática de ensino adotada, as

atividades desenvolvidas e a atuação dos professores²⁰ durante o semestre letivo. Nesse momento, serão importantes para a análise as questões dissertativas, em que os estudantes escreveram sobre os pontos positivos e negativos do curso e fizeram comentários. Vale lembrar que esse questionário avaliativo foi aplicado ao final do primeiro semestre letivo de 2011 do curso de PFOL da UTFPR.

Os pontos positivos destacados foram o trabalho que uniu questões gramaticais e aspectos culturais; a interação entre alunos e professores e entre alunos e alunos foi destacada, principalmente em atividades que envolviam jogos e conversação; o fato de a sala de aula ter se tornado um “ambiente ótimo” e de compartilhamento de conhecimentos; a *Aluna G* ressaltou que gostou dos materiais preparados pelas professoras e também disse que prefere não trabalhar com um livro didático.

O fato de ter três professoras atuando com a turma foi apontado como positivo e negativo. Como positivo, os alunos acreditam que cada professora levou uma maneira diferente de trabalhar o conteúdo com enfoques distintos. Segundo o *Aluno A*, ter três professoras diferentes atuando “cria um ambiente de mudança e interações”. No entanto, às vezes a escala das professoras tornava confuso o andamento de certas atividades para os alunos. A *Aluna D*, sugeriu que cada professora, em sua aula, focasse um assunto (uma trabalharia com questões gramaticais, outra com aspectos culturais e a terceira trabalharia a pronúncia, por exemplo). No entanto, se fosse adotada essa divisão de cada professora ensinar um assunto, não seria possível desenvolver uma prática embasada no letramento crítico, muito menos seria possível aplicar a perspectiva de ensino de língua como cultura, pois seriam aulas fragmentadas, tendo uma aula de aspectos culturais como curiosidades, outra aula totalmente estruturalista em que só se trabalharia a gramática, e ainda uma aula sobre pronúncia descontextualizada.

Como pontos negativos, alguns intercambistas destacaram a ausência de um livro didático para o curso; a falta de foco no trabalho com questões gramaticais no início do curso, de pronúncia e na escrita acadêmica; e a falta de tempo para organização de mais atividades como festas, saídas em grupo.

O mais importante para essa pesquisa foi perceber, por meio de comentários na avaliação do curso, o sentimento de gratidão dos alunos e o quanto o conhecimento de alguns aspectos da cultura brasileira foi satisfatório principalmente para aqueles alunos

²⁰ Nessa turma havia três discentes do curso de Letras, inclusive a autora desse trabalho de conclusão de curso, atuando como professoras em uma escala de aulas, além do professor-supervisor que estava presente em todas as aulas.

que, no início, só estavam preocupados em aprender a gramática do português brasileiro. Para exemplificar, basta lembrar a *Aluna D* que, mesmo com dificuldades, se demonstrou desinteressada na aula de revisão do conteúdo da prova-diagnóstico e, ao final do curso, no questionário avaliativo escreveu o seguinte comentário: “Foi um prazer conhecer vocês!! E passar um semestre juntos”. Ao que parece, a prática adotada conseguiu transformar a visão dos alunos para com a cultura brasileira, assim como também eles se tornaram sujeitos críticos, como demonstra os dados do questionário que aqui foram descritos, pois ao avaliarem o curso, se sentiram no direito de falar sobre suas experiências no contexto social brasileiro.

4.1.5 Questionário de Percepções Iniciais e Finais

O questionário de percepções iniciais e finais (apêndice C) foi respondido após o encerramento do primeiro semestre letivo do curso de PFOL da UTFPR, sendo que apenas quatro dos sete alunos (*Aluno B*, *Aluno C*, *Aluna D* e *Aluna G*) do grupo responderam às questões. Como fora citado anteriormente, esse questionário reúne as sete perguntas dissertativas sobre percepções iniciais que os alunos do segundo semestre de 2011 responderam e mais duas perguntas, também dissertativas, referentes às percepções após o curso de PFOL sobre a cultura e o curso em si.

Sendo assim, serão analisadas as percepções de cada um desses alunos individualmente. O *Aluno B* aponta que em seu país de origem (Peru) se tem a visão do Brasil como um país festivo, de pessoas que gostam mais de festas do que de trabalho, adoram samba e praia. Além disso, o aluno esperava encontrar mulheres exuberantes e que usam pouca roupa, como “biquíni”; em relação ao homem, o *Aluno B* não esperava que fosse tão machista quanto ele presenciou ao chegar ao país; a respeito da organização nacional e da educação, o aluno esperava encontrar, pelo menos em Curitiba, uma cidade organizada como são as cidades “suíças” e a educação era imaginada como bem desenvolvida e com oportunidades para todos. Ao entrar em contato com Curitiba, o aluno afirmou que parte do que ele esperava encontrar era realmente como imaginava, mas ressalta que no âmbito educacional, muitas coisas podem ser melhoradas ainda. Quanto às situações de conflito, o aluno disse que não teve muitos problemas, pois o Brasil e seu país de origem, o Peru, são muito parecidos. Ele ressalta, ainda, que apesar dos aspectos culturais brasileiros serem parecidos com os

da cultura peruana, o curso de PFOL da UTFPR ajudou-o a conhecer mais características que ainda não conhecia sobre o Brasil, alegando que cada uma das professoras era um exemplo da cultura brasileira, além de ter tido a oportunidade de conhecer um pouco mais da cultura de outros países a partir do relato e convivência com os demais colegas.

Já o *Aluno C*, também peruano, esperava encontrar, no Brasil, pessoas que gostam de festas como o carnaval, um país quente, e imaginava que não iria gostar dos hábitos alimentares do brasileiro. Ele não tinha uma imagem formada da figura da mulher e do homem brasileiro, mas imaginava que a organização nacional, assim como a educação, seria melhor que em seu país. Como situação conflituosa aponta o fato de o brasileiro comer feijão todos os dias, já que, como ele exemplificou, no Peru se tem o “costume de comer feijão somente uma vez por semana”, e também a questão de o tamanho das camas no Brasil serem diferentes das camas peruanas, isso o incomodava bastante. Segundo o aluno, seu interesse pela língua portuguesa era poder se comunicar com as pessoas e ele afirma que teve dificuldades no início do curso de PFOL de se comunicar com as outras pessoas que falam línguas diferentes. Mas ressalta que o que o “agradava do curso foi aprender diferentes culturas dos diversos países”. Quando questionado sobre o que pôde aprender sobre a cultura durante o curso de PFOL, ele garante que pode aprender sobre as “diferentes culturas dos diferentes povos” que formam o Brasil, principalmente sobre suas músicas, costumes e culinária; ele afirma ainda que após esse contato: “agora tem uma visão diferente de Brasil, agora penso que a comida do Brasil é boa. Também penso que a educação no Brasil é melhor que em muitos países da região”, ou seja, houve uma transformação da visão inicial do aluno pelo menos em relação àquilo que mais o incomodava que eram as diferenças da comida brasileira.

A *Aluna D*, originária da França, aquela que se mostrava desinteressada pelas aulas no início do curso, diz que imaginava o Brasil como um país de festividades, de cores e músicas; que sempre há calor e sol, e pessoas morenas e bronzeadas; além de ser um país violento. Em relação a figura feminina, esperava encontrar mulheres bronzeadas, “pouco vestidas” e que cozinham bem. Já em relação ao homem se esperava que fosse musculoso, “também pouco vestido” e que “fala muito para dizer pouco”; Referente a organização nacional, o Brasil era visto por ela como um país pouco organizado e com bastante fraudes e não tinha uma visão diferenciada a respeito da educação. O que a incomodava no início era o fato de os brasileiros olharem com

certo enojamento ao “assuar o nariz em local público”, pois em seu país isso é comum e ela percebeu que não o é entre os brasileiros. Ela ainda afirma que é difícil estar em contato com outro país, ainda mais se for a primeira vez, porque você “não pode imaginar que num outro lugar as pessoas podem pensar e viver dum jeito tão diferente do modo de pensar de você”. O jeito de falar das pessoas, a pobreza, a sujeira nas cidades e os vendedores em praças e parques a incomodavam também. Após o curso e a vivência no Brasil, a *Aluna D* alega que sua visão em relação ao país “mudou completamente”: Curitiba, por exemplo, não é um lugar quente e chove muito; a comunicação com as pessoas da cidade é mais difícil de que com pessoas da área rural; “a maior parte das pessoas tem cara de europeu (pele clara, cabelos loiros, olhos claros...)”. E, como a aluna ressalta: “O povo brasileiro é uma combinação de numerosos povos. Bem diferentes no físico, no acento (jeito de falar), no jeito de pensar, no jeito de viver, na economia. Eu diria que tem vários *Brasils*.”

E, por fim, a *Aluna G*, vinda dos Estados Unidos, que estava pela segunda vez no Brasil – ela já havia estado no país em 2007, em São Paulo, e já havia estudado português nos Estados Unidos com professores brasileiros – destaca que em seu país, ela tinha a imagem do brasileiro baseada em três pontos de referência: a apresentadora de programa infantil Xuxa Meneguel; a lambada como uma dança sensual; e o carnaval. Têm-se, aqui, exemplos de três estereótipos do povo brasileiro e um em específico, reforçado pela comunicação de massa que é a imagem da Xuxa, tão forte no Brasil quanto em outros países. Logo que começou a estudar português, ainda em seu país, essas três imagens começaram a mudar, esperando assim um país mais hospitaleiro e de diversidades, já que alguns aspectos culturais eram enfatizados por seus professores, como o samba, o carnaval, a feijoada e a “gente boa”. Ao chegar ao Brasil, suas expectativas de encontrar pessoas amáveis e hospitaleiras foram correspondidas. No entanto, o papel da mulher a incomodava, pois ela havia imaginado que a mulher tinha um papel importante na sociedade, chegando até a pensar num país com hábitos matriarcais, mas isso não condizia com a realidade aqui encontrada. Em termos gerais, a *Aluna G* destaca que, em seu país, a figura feminina brasileira é vista sob conotação sexual; o homem brasileiro é tido como machista, mas educado; em relação à organização social e a educação brasileira, esperava-se encontrar problemas semelhantes aos que ocorrem nos demais países da América Latina. Quanto ao que a incomodava ao chegar ao Brasil era a forma do homem se aproximar das mulheres. Ela ainda afirma que estava curiosa para conhecer a cultura brasileira e aponta que, para

isso, “sabia que o primeiro jeito de começar é com a língua”, por isso seu interesse em participar do curso de PFOL. Ela faz uma ressalva de que gostaria de ter tido maior contato com aspectos referentes à escrita durante o curso e, no quesito ensino de língua como cultura, reafirma que as questões culturais devem ser sempre trabalhadas a partir de seu contexto histórico para que haja a compreensão da cultura atual por parte do aluno. Com o curso de PFOL e com as experiências vividas em Curitiba, a aluna enfatiza que suas expectativas anteriores a essa interação com o povo Curitibano foram quebradas. O relato da aluna é muito valioso para se entender a transformação que essas experiências de seu segundo contato com o Brasil proporcionaram a ela: “Já que é minha segunda vez no Brasil, vou colocar minha resposta nesse contexto. Eu voltei para o Brasil porque eu fiquei apaixonada a primeira vez pelo povo. Eu achava que morando sete meses em São Paulo eu tinha conseguido entender o país, a cultura e a língua. Eu tinha morado com família, feito amigos brasileiros, viajado por muitos estados. Eu resolvi voltar porque eu queria dar um pouco para o país que deu uma experiência boa para mim. Embora eu reconhecesse a diversidade do país depois da primeira vez aqui, eu acho que não consegui absorver essa diversidade até esta viagem agora que morei em Curitiba. De algum jeito, partes da cultura que eu achava que sabia do Brasil foram derrubadas com minha chegada aqui. Eu não falo isso de crítica a Curitiba, mais como uma forma de aprendizagem para mim. Eu tinha feito o que o sempre falo não fazer sobre a minha cultura – eu tinha feito uma generalização enorme e cheguei com essa expectativa. Até certo ponto, achar que eu conhecia, fez com que minha expectativa fosse derrubada. Não foi por ser Curitiba, foi por eu ter colocado essa expectativa tão forte na minha experiência. O que acho interessante do Brasil – a razão pela qual eu quis estudar o Brasil como país e o Português é porque é um país muito, muito complexo. Eu não consegui entender ou internalizar isso até morar em Curitiba.”

As respostas dos alunos aqui apresentadas puderam exemplificar como geralmente a imagem do brasileiro é baseada em estereótipos e em imagens pré-construídas e divulgadas pela comunicação de massa. Mais importante ainda é constatar o quão significativa é a interação do indivíduo com o contexto social como forma de transformação dessas expectativas enraizadas que os alunos apresentam antes de conhecer o país. Na sequência, far-se-á uma análise geral dos dados apresentados e discutidos até agora, buscando verificar como o curso de PFOL com sua prática de ensino calcada no letramento crítico, pode colaborar para a transformação da percepção cultural dos alunos com relação ao Brasil.

4.2 “A VISÃO É COMPLETAMENTE DIFERENTE: EU DIRIA QUE HÁ VÁRIOS BRASIS” – ENTRELAÇAMENTO DE DADOS E RESULTADOS

Anteriormente, os dados coletados foram expostos e previamente analisados seguindo uma divisão conforme os instrumentos de coleta. Agora, será feito o entrelaçamento de todos os dados coletados para uma análise geral, na intenção de perquirir se a abordagem do letramento crítico, que permeou a prática adotada no curso de PFOL da UTFPR durante o primeiro semestre de 2011, foi capaz de transformar o estranhamento em sala de aula em um ambiente agradável para o aprendizado do português como língua estrangeira.

Como se pode ver nos dados referentes às atitudes e discursos iniciais dos estudantes estrangeiros, no que diz respeito à percepção da cultura brasileira, estes chegam ao país com uma imagética do povo brasileiro embasada em fatos e informações delatadas pela comunicação de massa ou por imagens estereotipadas, responsáveis pela construção da visão do Brasil em outros países. De certo modo, pode-se dizer que o interesse primordial dos estudantes em aprender o português é a comunicação ou a escrita, acarretando a grande expectativa de dominar as estruturas linguísticas, a ponto de rejeitar os demais aspectos que envolvem o aprendizado de uma língua estrangeira, dentre eles a cultura. Mesmo trabalhando as questões estruturais da língua com base em textos autênticos e de diferentes gêneros, ao final do curso a maioria dos alunos apontaram que gostariam de ter aprendido por meio de tabelas de conceitos gramaticais e que esses conceitos deveriam ser ensinados antes de qualquer outro assunto no início do curso.

Esse fato demonstra como o ensino de línguas estrangeiras ainda está arraigado às premissas de abordagens tradicionalistas e estruturalistas, pois mesmo que o professor tente trazer uma nova perspectiva para sua prática, os alunos exigem que se ensine da maneira tradicional, da forma que estão “acostumados” porque isso já está internalizado no aluno. Portanto, mudar um costume é tarefa difícil, já que, como se vem discutindo ao longo desse trabalho de conclusão de curso, aquilo que é novo e diferente abala a área de conforto do indivíduo ou aquilo que cada um considera como sua verdade, e por isso é preferível rejeitar, criticar, contestar ou ignorar o novo.

Ainda em relação às percepções iniciais, como já fora apontado nesse trabalho, recorre-se a estereótipos para se referir àquilo que pouco conhece ou conhece

superficialmente. Estereótipos podem ser entendidos como generalizações que se faz a respeito de alguém ou de algum grupo, enquadrando todos os membros do grupo como possuidores das mesmas características estereotipadas. Como se pode perceber com os dados coletados em ambas as turmas de PFOL da UTFPR no ano de 2011, cria-se expectativas em torno de estereótipos sobre a nossa cultura. A maioria dos estudantes respondeu que imaginava o Brasil como um país de festas, do samba e do carnaval, de um povo cordial, onde as pessoas valorizam mais as festividades de que o trabalho. Já com relação à figura da mulher brasileira, esta é quase sempre relacionada ao corpo escultural, com curvas e bronzeado sempre aparente devido ao uso de pouca roupa, além da conotação sexual atribuída à mulher brasileira, ou seja, a mulher brasileira é conhecida mundialmente por sua aparência e não por sua essência. A figura do homem brasileiro está ligada ao sujeito machista, que tem um jeito malandro de lidar com questões cotidianas, que é o alicerce da família, além de se esperar que tenha corpo atlético e bronzeado.

No quesito organização nacional e educação, as opiniões foram divergentes. Os alunos de origem européia e norte-americanos destacam que, para eles, a organização nacional brasileira e a educação apresentam muitas falhas e muitas coisas ainda precisam ser melhoradas, além de considerarem o Brasil um país em que há muita violência e corrupção. Por outro lado, os alunos vindos de países sul-americanos enxergam algumas falhas na educação brasileira, mas mesmo assim consideram-na como apreciável; e, quanto a organização nacional brasileira consideram semelhante à de demais países da América do Sul.

Em relação à imagética do povo brasileiro estar ligada a estereótipos, verificou-se que esse fato pode ser arrolado às situações de cotejo e estranhamento em sala de aula, já que o aluno chega ao país esperando encontrar tais características sobre o povo e sobre a cultura e, ao se deparar com a realidade, percebem que muitas características daquele imaginário são falsas, o que, por sua vez, pode ocasionar situações de medo e rejeição. O melhor exemplo disso é a declaração da *Aluna D* que esperava encontrar no Brasil pessoas morenas, com corpos bonitos, que usam pouca roupa e um lugar de sol e calor, mas percebeu que, ao menos em Curitiba, chove muito, faz muito frio, as pessoas tem pele clara, os aspectos físicos das pessoas são os mais variados possíveis e as pessoas não usam pouca roupa nas ruas.

Esse é um fato que assusta os alunos estrangeiros ao se depararem com a realidade e também assusta os brasileiros ao ouvirem o que se pensa sobre as mulheres

mundo a fora: elas têm corpos curvilíneos, sensuais e usam pouca roupa sempre. Sabe-se que não é bem assim na realidade. Essa imagem da mulher sensual pode ser explicada pela a imagem que os meios de comunicação de massa divulgam como o perfil da mulher brasileira, ou seja, o padrão da mulher brasileira é aquele propagandeado nos comerciais de cerveja: da mulher loira com corpo bronzeado, com seios grandes, nádegas salientes e cintura definida. Quando o aluno estrangeiro chega a Curitiba e não encontra essa figura feminina, ele pensa que está na Europa, como afirmou um dos alunos no início do segundo semestre de 2011 do PFOL ao dizer que “os curitibanos não são brasileiros. Eles parecem europeus.”

Quanto essa representação do brasileiro segundo estereótipos, durante o curso de PFOL e conforme o contato com o contexto social, os alunos não apenas passam a ter outras visões como a compreendem a diversidade da cultura brasileira e que não se deve tentar categorizar o brasileiro. O estereótipo aqui não é entendido como algo negativo se pensado sobre o viés do letramento crítico. Ao contrário, ele é importante para que haja esse estranhamento cultural e que, a partir daí, o aluno passe a refletir sobre suas crenças e construa um pensamento crítico a respeito da cultura brasileira a partir do momento em que se percebe como sujeito participante daquele contexto social, compartilhando experiências e utilizando uma mesma língua. Por outro lado, há visões sobre o brasileiro que não estão ligadas a estereótipos, como mostra a declaração já citada do aluno que imaginava que no Brasil havia muitas pessoas portadoras de AIDS. Seria interessante saber como este aluno chegou a tal visão do povo brasileiro. Possivelmente a interação e o maior contato com a cultura nacional poderiam transformar essa ideia do aluno e levá-lo a uma percepção mais significativa do brasileiro.

Outra constatação que deve ser destacada é o fato de que mesmo que os alunos tenham demonstrado aversão e estranhamento no início do curso, nos relatos e questionário final eles demonstram ter consciência da dificuldade de se adaptar e se relacionar com um grupo diferente e que tais situações de cotejo são inevitáveis, pois como a ideia de etnocentrismo ressalta, o diferente agride a identidade cultural do indivíduo e conscientemente ou não, ele irá tentar mudar essa situação nem que para isso tenha que auto-afirmar sua cultura em detrimento da cultura diferente. Contudo, como advoga o letramento crítico, essa situação pode ser transformada quando o sujeito se permite interagir com aquele novo contexto, construindo novas representações a partir dessa experiência em um momento, local e situação diferente, mas sem

desconsiderar suas experiências e representações anteriores construídas no contexto social de seu país, ou seja, o aluno não irá rejeitar sua cultura, mas se tornará mais crítico em relação à sua própria cultura e a do outro.

Sendo assim, as situações xenófobas presenciadas em sala de aula podem, muitas vezes, assumirem caráter involuntário, isto é, o aluno pode não ter consciência de que certas atitudes e discursos, que em sua cultura são consideradas normais, podem ser vistas como agressivas e pejorativas para a cultura alheia, como mostra o exemplo da aluna que se sentiu ofendida pelos olhares indiferentes dos brasileiros quando ela assuou em público. No entanto, após o período de estadia e interação com a cultura brasileira, a própria aluna percebeu que o conflito sofrido ao chegar ao país está ligado as diferenças culturais e que tais situações de cotejo são normais quando se está se adaptando em um novo grupo social. Isso corrobora a ideia de que o professor também precisa compreender o ponto de vista e construto cultural que o aluno possui e não atacá-lo por ter se demonstrado agressivo ou desinteressado pelo que está sendo trabalhado em sala de aula.

Relacionar-se com pessoas diferentes que pensam de maneira diferente é uma tarefa difícil, mas ao que parece, a prática adotada e o trabalho desenvolvido no curso de PFOL, considerando as premissas do letramento crítico, conseguiu fazer com que os alunos daquele grupo se tornassem pessoas críticas ao passo em que se perceberam como participantes daquele contexto social e interagem com textos e situações autênticas da língua e da cultura brasileira. Essa constatação pode ser confirmada com as declarações dos alunos durante as atividades observadas e apontadas no diário de observações, assim como as declarações dos alunos no questionário final, além de atitudes que foram presenciadas ao longo do curso. No início, por exemplo, as professoras chegavam à sala e cumprimentavam os alunos com um “oi”. No final do semestre, os alunos chegavam e cumprimentavam as professoras com abraços. Em outras palavras, esse cumprimento “caloroso” com contato físico não é muito comum nos demais países e aos poucos os alunos foram se sentindo como parte daquele grupo a ponto de agirem como os brasileiros em determinadas situações, mas sem, é claro, rejeitar os costumes de seus respectivos países.

No entanto, pode-se dizer que a situação que comprova a transformação ocorrida com aquele grupo aconteceu na última aula do curso, durante uma festa de confraternização, que reuniu pratos típicos não só da cozinha brasileira como também pratos do país de cada aluno, assim como vídeos sobre danças típicas levados por um

dos alunos. Durante a confraternização, realizou-se uma brincadeira parecida com o “amigo-secreto”, mas que o sorteio era feito na hora da brincadeira e cada pessoa podia trocar o seu presente com o de outras pessoas. Nessa brincadeira, um aluno levou um espremedor de limão, próprio para quem adora fazer “caipirinha”. Logo, todos queriam o espremedor de limão e começaram a troca de presentes. Outro presente bastante concorrido foi um livro antigo de língua inglesa. Foi muito interessante observar como os alunos disputavam aqueles presentes que estavam totalmente ligados a aspectos da cultura de cada um. E, aqueles alunos que no início só queriam aprender gramática, naquele momento disputavam um espremedor de limão, objeto relacionado ao preparo da famosa bebida brasileira. Além disso, essa confraternização foi um exemplo de como o grupo passou a respeitar e aceitar as diferenças de cada um, assim como criaram um espaço agradável de interação, de troca de experiências e até de empatia, pois mesmo após o término do curso, professoras e alunos ainda mantêm contato por meio de redes sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como cenário o curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Curitiba, durante o ano de 2011, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo verificar como uma prática de ensino de português como língua estrangeira, calcada na abordagem do letramento crítico, poderia transformar o cotejo cultural presenciado em sala de aula em uma relação de respeito e compreensão da cultura brasileira. Para tanto, adotou-se o ponto de vista de ensino de língua *como* cultura (KRAMSCH, 1998, 2001), isto é, a perspectiva em que aspectos linguísticos são indissociáveis dos aspectos culturais que envolvem uma língua.

Para que tal objetivo fosse alcançado, conduziu-se uma pesquisa-ação, com foco na turma do curso de PFOL da UTFPR do primeiro semestre de 2011, para perquirir quais eram as crenças e percepções que os estudantes estrangeiros tinham antes de vir para o Brasil – percepções estas que na maioria das vezes são construídas por estereótipos – e o que os levavam a criar tal imagética da cultura brasileira e, principalmente, verificar se o curso de PFOL corroborou para a transformação dessas percepções, que muitas vezes estavam atreladas às situações de estranhamento e atitudes etnocêntricas, fazendo com que os alunos se enxergassem como sujeitos críticos em interação com um contexto cultural distinto, capazes de respeitar, refletir e compreender a cultura do outro e a sua própria cultura.

Sendo assim, como se pode ver nos dados levantados por meio de questionários e diário de observações, a intervenção durante o curso com base nas premissas do letramento crítico conseguiu transformar aquele espaço de cotejo devido às atitudes um tanto quanto xenófobas dos alunos estrangeiros em um ambiente de respeito, interação e de compartilhamento de conhecimentos diversos. É muito importante ressaltar que o plano de ação aplicado apresentou resultados satisfatórios segundo o intuito dessa pesquisa naquela turma em específico, o que não garante que a adoção de uma intervenção semelhante em outro grupo, com outros sujeitos, irá, necessariamente, alcançar resultados positivos.

Outra consideração importante é a percepção do papel desempenhado pelo professor no curso de PFOL durante esse processo enquanto representação da cultura local. Sendo este visto como exemplo vivo do sujeito brasileiro e de toda a cultura que

ele carrega em seus atos e discursos, para se ensinar língua como cultura, o professor precisa ter clareza sobre o seu conceito de cultura e buscar conhecer a fundo esse conceito, não se baseando apenas em suas experiências, pois como ele irá ensinar cultura se não souber defini-la? Está aí uma possível proposta de pesquisa: quais são as crenças dos professores de PFOL sobre o conceito de cultura no ensino de PLE? Vale lembrar que o professor também precisa buscar ser imparcial diante do julgamento dos alunos a respeito da cultura brasileira, procurando entender a posição do outro ao se deparar com costumes e crenças diferentes. Em momento algum o professor deve impor ao aluno aquilo que acha verdadeiro ou correto sobre sua cultura, mas sim conduzi-lo ao desenvolvimento de suas próprias percepções a respeito da cultura alheia ao passo em que o aluno se percebe como participante crítico daquele contexto sócio-histórico-cultural e ideológico.

Como desdobramento dessa investigação, com a constatação de mudança significativa da relação desses alunos estrangeiros para com o povo e a cultura brasileira, seria interessante inquirir até que ponto essa relação amigável pode chegar e até quando pode perdurar essa nova percepção dos alunos após deixar o contexto social brasileiro e retornar a seus países de origem, pois, de acordo com o letramento crítico, o sujeito está sempre em transformação assim como suas percepções sobre a realidade social.

Por fim, como esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) procurou demonstrar, a abordagem do letramento crítico pode ser uma ferramenta positiva no ensino de línguas estrangeiras quando se busca desenvolver a reflexão crítica, não só do aluno como também do professor, sobre a sua posição transformadora enquanto sujeito participante de um determinado contexto sócio-cultural e ideológico. Esse viés transformacionista pode ser uma maneira de solucionar situações problemáticas em sala de aula que atrapalham o desenvolvimento de uma prática de ensino satisfatória, como acontecem inúmeras vezes no curso de PFOL da UTFPR em que situações de cotejo dificultavam o andamento das aulas e a relação professor-aluno. Não se espera que a abordagem do letramento crítico seja a solução de todos os problemas no ensino de línguas estrangeiras, mas sim que esta possa ser uma saída em certas ocasiões.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de português pra estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: mar. 2012.
- DaMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**. Curitiba, Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**. p. 21-46, dez. 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/ingl%EAs/crop>>. Acesso em: jun. 2011.
- JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução: Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.
- _____. **Language and Culture**. Oxford University Press, 1998.
- LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1983.
- NIEDERAUER, Marcia Elenita França. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 101-121.

SANTOS, Percilia. ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. “Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação”. In: MACIEL, R. F. & ARAÚJO, V. A. (orgs). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Paco Editorial, 2011. p.128-140.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; FILHO, Edmundo Escrivão. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: **XXVI ENEGEP**, Fortaleza-CE, out. 2006. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf. Acesso em: mar. 2012.

APÊNDICE A- Prova-diagnóstico

3) Complete as sentenças com os pronomes possessivos.

Meu nome é Mateus.

- Angela, desligue _____ celular, por favor.
- O estudante é da Itália. O nome _____ é Tito.
- A cidade de Londres é famosa por _____ ônibus vermelhos.
- Ana é francesa, mas a mãe _____ é inglesa.
- Nós somos da classe de português. _____ professor é o Carlos.
- O nome _____ é Juan. Ele é espanhol.
- Eu sou o Jeferson. _____ família é brasileira.

4) Ligue os correspondentes.

A mãe da sua mãe é sua...	◆	◆ sobrinha
O filho do seu tio é seu...	◆	◆ primo
A esposa do seu irmão é sua...	◆	◆ irmão
A filha da sua irmã é sua...	◆	◆ avó
O filho de seu filho é seu....	◆	◆ cunhada
O irmão de sua irmã é seu...	◆	◆ neto

5) Diga qual é a profissão correspondente.

- Ana trabalha em um teatro. Agora ela está ensaiando uma peça teatral.
Ana é uma _____.
- Sofia trabalha em um escritório. Ela atende ao telefone e o público.
Ela é uma _____.
- Pedro tem um trabalho muito árduo. Ele constrói casas e, para isso, necessita de tijolos.
Ele é um _____.
- Henrique trabalha em um salão de beleza. Ele corta e colore o cabelo de seus clientes.
Ele é um _____.
- Leandro faz shows em todo o Brasil. Ele tem uma voz linda.
Ele é um _____.

6) Complete o diálogo.

Natália: Alice, _____ é o Marcos.

Alice: Oi Marcos, prazer em conhecê-lo.

Marcos: Oi, _____.

Alice: Você _____ brasileiro?

Marcos: Não, eu nasci no Canadá. Eu sou _____. E você?
 Alice: Eu _____ brasileira. Eu nasci em Curitiba.
 Marcos: O que você faz?
 Alice: eu tenho _____ salão de cabeleireiro. Eu sou _____.
 Marcos: Que legal!
 Alice: E você, qual é _____ profissão?
 Marcos: Eu sou _____. Eu dou aula de inglês.
 Alice: Você mora _____ Curitiba.
 Marcos: No momento sim. Mas, _____ pais moram no Canadá e eu tenho _____ casa lá.
 Alice: Que legal! Eu _____ viajar para o Canadá nas férias.
 Marcos: Se você quiser, você pode ficar na _____ casa.
 Alice: Oh, claro! Eu preciso ir agora.
 Marcos: Eu te ligo então. Qual é o número do _____ celular?
 Alice: meu número _____ 9985-8599.
 Marcos: Até _____.
 Alice: Tchau!

7) Complete os diálogos com os pronomes demonstrativos.



Professora: O que é _____, Joaquim?
 Joaquim: É um celular.
 Professora: E o que são _____ coisas em sua mesa?
 Joaquim: São minhas revistas.
 Professora: Entregue _____ coisas para mim e faça seu exercício!



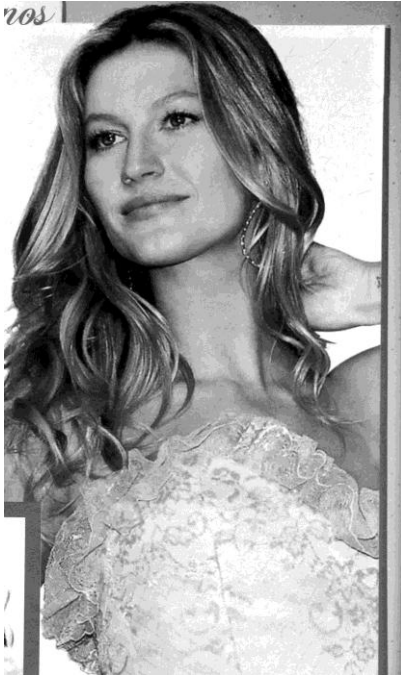
O Homem: O que é _____?
 A Mulher: É um gato.
 O Homem: Quem são _____ garotos?
 A Mulher: Eles são seus alunos. Coloque seus óculos!

8) Dê o feminino:

O homem: _____	O político: _____
O irmão: _____	O marido: _____
O galo: _____	O pai: _____
O filho: _____	O garçom: _____
O ator: _____	O patrão: _____

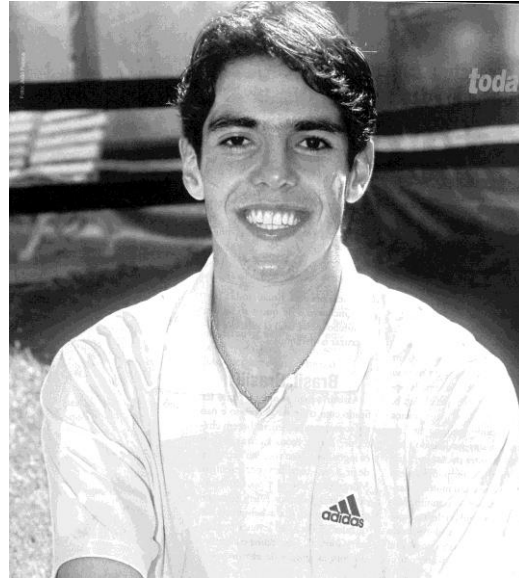
9) Descreva as pessoas das fotos a seguir. Diga se elas são *bonitas ou feias, altas ou baixas, simpáticas ou chatas,....*

a)



Gisele Bündchen é

b)



Kaká é

10) Você é professor e vai fazer um cadastro em uma escola. Preencha o formulário a seguir.

Ficha de Cadastro para Professores

Nome:		Nasc: / /	
Endereço:			
Bairro:	Cidade:		Estado:
CEP:	Fone: ()	Celular: ()	FAX: ()
RG:	CPF:		
Home Page:	E-mail:		
Local de Trabalho:			
Endereço:			
Cidade:			Estado:
CEP:	Fone: ()	Celular: ()	FAX: ()
Data: / /	Assinatura:		

APÊNDICE B - Questionário avaliativo do curso de PFOL



AVALIAÇÃO DO CURSO DE PFOL

Nome: _____ Data: __/__/____

Esta avaliação objetiva colher informações, sugestões e opiniões dos participantes no sentido de buscar nos próximos cursos as adequações necessárias às ações planejadas. Não é necessário identificar-se.

Para cada item, assinale a opção que melhor reflete sua opinião.

		Péssimo	Fraco	Médio	Bom	Excelente	Não se aplica
GERAL	1. Tempo estipulado para as aulas teóricas/conteúdo gramatical						
	2. Tempo estipulado para os exercícios/conversação/jogos						
	3. Sequência e organização do conteúdo ministrado						
	4. Distribuição adequada do tempo para os conteúdos						
	5. Alcance dos objetivos propostos (aprendizado)						
DOCENTE	6. Capacidade dos professores de estimular o interesse do aluno pelo conteúdo						
	7. Capacidade dos professores de estimular o desenvolvimento do raciocínio e a interação do aluno						
	8. Capacidade dos professores de auxiliar o aluno para atingir os objetivos						
	9. Capacidade de criticar com objetividade o desempenho do aluno nas tarefas práticas						
	10. Metodologia de ensino utilizada pelos professores						
	11. Capacidade dos professores para transmitir conhecimentos de forma clara e objetiva.						
	12. Domínio e atualização do conteúdo ministrado.						
MATERIAL	13. Os materiais didáticos foram claros, instrutivos e de boa qualidade.						
	14. Os equipamentos utilizados durante as aulas foram adequados.						
	15. A quantidade de material didático foi adequada.						
AVALIAÇÃO	16. As avaliações foram feitas de forma periódica, facilitando a compreensão e o entendimento do assunto?						
	17. As avaliações foram adequadas aos objetivos propostos?						



18. O que você acha da experiência de ter três professoras no curso? Isso é bom ou ruim em sua opinião?

19. Quais são os pontos positivos do curso que você considera relevante? Justifique.

20. Quais são os pontos negativos do curso que você considera relevantes? Como podemos solucioná-los ou melhorá-los?

21. Comentários e sugestões (para o curso em geral e para os professores).

APÊNDICE C - Questionário de percepções iniciais e finais

	<p><i>Ministério da Educação</i> Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Curitiba Gerência de Ensino e Pesquisa <i>Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas</i> <i>Curso de Português para Falantes de Outras Línguas</i></p>	
---	--	---

*Questionário sobre as impressões em relação ao Brasil **antes e depois** do curso de Português para Falantes de Outras Línguas - UTFPR*

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

País de origem: _____

(O questionário poderá ser respondido em português, em inglês ou em espanhol.)

1) Antes de você vir para o Brasil, quais eram suas expectativas em relação às pessoas e aos costumes brasileiros?

2) Antes de conhecer o Brasil e sua cultura, qual era sua visão quanto:

a. à figura da mulher brasileira

b. ao papel do homem brasileiro

c. à organização nacional

d. à educação

3) Ao chegar ao Brasil, você vivenciou alguma situação de conflito cultural? Qual (is) situação (ções)?

4) Por que você acha que tais situações de conflitos acontecem ao entrar em contato com uma nova nação/uma nova cultura?

5) O que o incomodava ao chegar ao Brasil? E o que lhe agradava?



6) Qual era seu objetivo ao aprender a língua portuguesa?

7) Como você se sentiu no início do Curso de Português para Falantes de Outras Línguas da UTFPR? O que o incomodava no curso? E o que lhe agradava?

8) No final do Curso de PFOL, o que você pôde aprender sobre a cultura e o povo brasileiro?

- 9) A visão que você tem hoje em relação ao Brasil é igual à visão que você tinha antes de conhecer e estudar no país? Por quê?

APÊNDICE D – Questionário de percepções iniciais

	<p><i>Ministério da Educação</i> Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Curitiba Gerência de Ensino e Pesquisa <i>Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas</i> <i>Curso de Português para Falantes de Outras Línguas</i></p>	
---	--	---

Questionário sobre as impressões em relação ao Brasil antes do curso de Português para Falantes de Outras Línguas - UTFPR

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

País de origem: _____

- 1) Antes de você vir para o Brasil, quais eram suas expectativas em relação às pessoas e os costumes brasileiros?

- 2) Antes de conhecer o Brasil e sua cultura, qual era sua visão quanto:

b. à figura da mulher brasileira

c. ao papel do homem brasileiro

d. à organização nacional

e. à educação

- 3) Ao chegar ao Brasil, você vivenciou alguma situação de conflito cultural? Qual (is) situação (ões)?

4) Por que você acha que tais situações de conflitos acontecem ao entrar em contato com uma nova nação/uma nova cultura?

5) O que te incomodou ao chegar ao Brasil? E o que te agradou?

6) Qual é o seu objetivo ao aprender a língua portuguesa?

7) O que você espera do Curso de Português para Falantes de Outras Línguas da UTFPR?
