

Português para Estrangeiros: Questões Interculturais



Reitor

Pe. Josafá Carlos de Siqueira SJ

Vice-Reitor

Pe. Francisco Ivern Simó SJ

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos

Prof. José Ricardo Bergmann

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos

Prof. Luiz Carlos Scavarda do Carmo

Vice-Reitor para Assuntos Comunitários

Prof. Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio

Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento

Pe. Francisco Ivern Simó SJ

Decanos

Prof. Luiz Alencar Reis da Silva Mello (CTCH)

Prof. Luiz Roberto A. Cunha (CCS)

Prof. Luiz Alencar Reis da Silva Mello (CTC)

Prof. Hilton Augusto Koch (CCBM)

Português para Estrangeiros: Questões Interculturais

Rosa Marina de Brito Meyer

Adriana Albuquerque

(Organizadoras)



© Editora PUC-Rio
Rua Marquês de S. Vicente, 225
Projeto Comunicar – casa Agência/Editora
22451-900 | Gávea – Rio de Janeiro, RJ
Telefax: (21)3527-1760/1838
edpucio@puc-rio.br | www.puc-rio.br/editorapucio

Conselho Editorial PUC-Rio

Augusto Sampaio, Cesar Romero Jacob, Fernando Sá, José Ricardo Bergmann, Luiz Alencar Reis da Silva Mello, Luiz Roberto Cunha, Miguel Pereira e Paulo Fernando Carneiro de Andrade.

Projeto gráfico de capa e miolo

Flávia da Matta Design

Revisora

Nina Lua

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

Português para estrangeiros: questões interculturais / Rosa Marina de Brito Meyer, Adriana Albuquerque, organizadoras. – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2013.

176 p. ; 23 cm

ISBN: 978-85-8006-081-2

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Educação intercultural. I. Meyer, Rosa Marina de Brito. II. Albuquerque, Adriana.

CDD: 469.07

Sumário

- 6** **Apresentação**
Ricardo Borges Alencar
-
- 13** **Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural**
Rosa Marina de Brito Meyer
-
- 35** **A língua que me basta: português e libras em contexto intercultural**
Alexandre do Amaral Ribeiro
-
- 59** **Questões interculturais durante o processo de concessão de vistos americanos**
Flavia Di Luccio
-
- 69** **A cultura brasileira e sua culinária: um prato cheio**
Regina Igel
-
- 91** **Reflexos da diversidade cultural nos atos de fala de brasileiros e italianos: contribuições para o ensino de português para itálofonos**
Livia Assunção Cecilio
-
- 115** **Integrando língua e cultura nos cursos de PLE na Suécia**
Laura Álvarez López
-
- 131** **Aulas de português língua não materna, e-learning e experiências de ensino**
Maria João Marçalo e Ana Alexandra Silva
-
- 139** **Identidade brasileira em material para o ensino de português a falantes de alemão**
Norimar Júdice
-
- 157** **Perdidos na(s) cultura(s)? A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China**
Liliana Gonçalves
-
- 171** **Sobre os autores**

Língua: a pátria sem fronteiras

Apresentação

Ricardo Borges Alencar
PUC-Rio

Na sua composição *Língua*, Caetano Veloso retoma Fernando Pessoa ao usar o verso “Minha pátria é a minha língua”, demonstrando como a língua está diretamente relacionada aos aspectos culturais da pátria a que pertence. Com o crescimento global do ensino de português, quer como segunda língua para estrangeiros (PL2E), quer como segunda língua (PL2), quer como língua estrangeira (PLE), tanto em números absolutos de estudantes, como em volume de pesquisa, foram observadas mudanças teóricas e metodológicas, que passaram por abordagens de ensino tais como a gramática/tradução, a audiovisual, a comunicativa e, mais recentemente, a intercultural, para poder melhor explicar os fatos da língua.

Ao se organizar esta obra, o que se quer não é avaliar as diferentes propostas supracitadas, ou escaloná-las em diferentes graus de eficiência. Neste livro, há a necessidade de focar a maneira como as questões interculturais interferem em diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem do português nos diferentes contextos que serão apresentados. Propostas que buscam dar aos aprendizes ferramentas para melhor utilizar a língua.

A partir da reunião de autores que atuam com o português, ensinando-o em diferentes instituições, nacionais e internacionais, veremos como se dá esse processo. São nove artigos que trazem luz à importância de se pensar o interculturalismo no contexto onde o português é a língua não materna. Vejamos então o que nos dizem seus autores.

Rosa Marina de Brito Meyer, em “Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural”, faz um brilhante passeio pelas propostas de diferentes pesquisadores do interculturalismo, como Bennett, Hall, Lewis, Hofstede, Peterson, entre outros. Depois de esclarecer diferenças entre conceitos importantes como estereótipo e generalização, Meyer, mostra os diferentes parâmetros e análises produzidos por tais autores. Além disso, a autora faz as aplicações práticas à realidade cultural brasileira, apresentando considerações sobre os resultados das propostas dos diferentes autores do interculturalismo, ao mesmo tempo que as contrasta com alguns trabalhos de pesquisa desenvolvidos na âmbito da pós-graduação da PUC-Rio que utilizam-se de tais conceitos.

No artigo de Alexandre do Amaral Ribeiro, “A língua que me basta: português e Libras em contexto intercultural”. o autor toma como base cenas que se passam em aulas de português (escrito) como pano de fundo para pensar o lugar da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais nas relações interculturais e bilíngues, construídas no contexto específico de sala de aula aqui apresentado. Identifica estranhamentos e atitudes de surdos e ouvintes em situação de “negociação” de crenças e valores sobre identidade, língua e cultura. Assim sendo, pensa interculturalidade e surdez.

No artigo “Questões interculturais durante o processo de concessão de vistos americanos”, Flavia Di Luccio propõe uma discussão que tem como objetivo principal analisar o foco de ensino aplicado durante o treinamento de Português como Língua Estrangeira (PLE) oferecido aos diplomatas americanos que vêm trabalhar no Consulado Americano do Rio de Janeiro. Para tanto, alguns oficiais consulares foram observados entrevistando brasileiros durante o processo de concessão de vistos americanos. Foi possível verificar que grande parte dos oficiais tinha um bom conhecimento das estruturas da língua portuguesa, porém desconheciam várias características culturais dos brasileiros.

No artigo de Regina Igel, “A cultura brasileira e sua culinária: um prato cheio”, a autora apresenta sugestões para a divulgação de um perfil do Brasil pela exposição da sua culinária, como parte de um curso sobre a cultura brasi-

leira. A pesquisa abrange a origem dos pratos mais conhecidos pela população brasileira, revelando suas fontes indígenas, portuguesas ou africanas. O trabalho também discorre sobre aspectos da culinária que vão desde a literatura de informação sobre comida até o levantamento de áreas geográficas e suas iguarias típicas. O artigo salienta ainda a importância das adaptações culinárias em relação à passagem do tempo e à interação das etnias que formam a população brasileira.

No artigo de Livia Assunção Cecílio, “Reflexos da diversidade cultural nos atos de fala de brasileiros e italianos: contribuições para o ensino de português para itálofonos”, a autora confronta as culturas brasileira e italiana, propondo uma reflexão acerca da influência exercida pelas identidades culturais de cada um desses povos em sua realidade linguística, em especial, nos atos de fala de pedir e ordenar. Cecílio tem como meta geral a apresentação de contribuições para o ensino do português brasileiro para italianos. Sendo assim, algumas considerações são feitas a respeito dos materiais didáticos de português como língua estrangeira produzidos na Itália.

No artigo de Laura Álvarez López, “Integrando língua e cultura nos cursos de PLE na Suécia”, a autora discute a interculturalidade no ensino e na aprendizagem de PLE em universidades suecas. Em primeiro lugar, é apresentado um breve panorama do ensino de línguas estrangeiras na Suécia, destacando a importância da integração dos conteúdos culturais nos cursos de língua estrangeira. Em seguida, o estudo articula resultados de pesquisas anteriores com a análise de currículos e de questionários respondidos por estudantes da área de letras na Suécia. Os resultados apresentados são recomendações para melhor integração de aspectos culturais nos cursos de PLE.

No artigo de Maria João Marçalo e Ana Alexandra Silva, “Aulas de português língua não materna, e-learning e experiências de ensino”, as autoras mostram como um projeto europeu (POOLS-2) pode ajudar a desenvolver conteúdos para aulas de língua portuguesa utilizando as vantagens do computador. Da mesma forma, este artigo procura apresentar a metodologia CALL (*Computer Assisted Language Learning*), de forma a incentivar os professores de línguas a usar as novas ferramentas nas suas salas de aula. A falta de exploração da metodologia CALL em Portugal está bem documentada em vários

relatórios da União Europeia. A falta generalizada de formação adequada dos professores de línguas, nas áreas das TIC, fortalece esta tendência. Segundo as autoras, esse comportamento deve ser combatido pois o e-learning permite desfazer as distâncias geográficas. Por exemplo, um professor situado em Portugal pode ter acesso a alunos de pós-graduação de Timor-Leste, Moçambique ou Angola.

No artigo de Norimar Júdice, “Identidade brasileira em material para o ensino de português a falantes de alemão”, a autora apresenta uma análise da representatividade de amostras de língua e cultura colhidas em textos de livro didático de português do Brasil para estrangeiros (PBE) destinado a falantes de alemão. São examinadas as representações dos usos do português do Brasil e da identidade brasileira flagradas nos textos de abertura das unidades da obra analisada, com recurso a pressupostos da Teoria das Representações Sociais.

No artigo, “Perdidos na(s) cultura(s)? A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China”, Liliana Gonçalves explica que aprender uma língua é indissociável de aprender uma cultura. Porém, não se busca que os aprendizes chineses de PLE abandonem a sua língua e a sua própria cultura para se inserirem num outro ambiente linguístico e cultural. Também não se busca que os estudantes se sintam “perdidos” entre culturas. O objetivo dos professores é ajudar a formar “falantes interculturais” com capacidade para interagir com o outro e aceitar outras perspectivas do mundo, proporcionando uma melhor capacidade de interação entre os interlocutores.

A língua é ao mesmo tempo tão simples e tão complexa. Não pensando só na sua estrutura, mas nos elementos que se agragam a ela dando-lhe cor, brilho e beleza. Vemos isso ainda no trecho a seguir da mesma música anteriormente citada, *Língua*, de Caetano Veloso:

(...)

O que quer

O que pode esta língua?

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas

E o falso inglês relax dos surfistas

Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos imperialistas!

Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda
E que o Chico Buarque de Holanda nos resgate
E – xeque-mate – explique-nos Luanda
Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo
Sejamos o lobo do lobo do homem
Lobo do lobo do lobo do homem
Adoro nomes
Nomes em ã
De coisas como rá e ímã
Ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã
Nomes de nomes
Como Scarlet Moon de Chevalier, Glauco Mattoso e Arrigo Barnabé
e Maria da Fé
(...)

Língua, de Caetano Veloso. Disco Velô (1984)

Caetano nos mostra, nessa música, que a multiculturalidade está presente na Língua Portuguesa falada no Brasil. Essa multiculturalidade impregna a língua, transformando-a e dando-lhe características próprias que afetam diretamente os seus usos. Saber a sua gramática não é suficiente. Aqui se faz necessário o “saber intercultural” para entendê-la e usá-la eficientemente. Pois o que quer e o que pode essa língua?

Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural

Rosa Marina de Brito Meyer
PUC-Rio

No ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E), cada vez mais toma-se a consciência de que, além das questões estritamente linguísticas, verbais e gramaticais, são hoje as questões culturais – e, mais do que isto, os aspectos interculturais – que necessitam de identificação, observação, pesquisa e análise. Só a partir de uma abordagem interculturalista – sem abandonar o foco na forma, claro – se poderá contribuir de forma efetiva para um ensino eficaz de PL2E, aquele que permitirá que o aprendiz não apenas produza sentenças do português corretas, mas também adequadamente contextualizadas, e empregadas por um falante que se comporte socialmente de forma também adequada.

Para isso, o aprendiz de PL2E precisará construir uma identidade como falante de português. E é aí que mora o perigo dos estereótipos. E estereótipo é, por natureza, um conceito intercultural, pois trata da maneira como uns veem os outros, da forma limitada como determinados grupos de pessoas – sejam grupos profissionais, sociais, étnicos, nacionais etc. – acreditam ser os outros grupos.

O interculturalismo, ou o estudo do cruzamento de culturas, não nasceu dentro do universo dos estudos linguísticos, mas sim a partir da necessidade concreta sentida em dois campos profissionais: o da Educação e o dos Negócios.

Na Educação, a abordagem intercultural surgiu em função de dois fenômenos semelhantes na sua essência, mas de naturezas geograficamente muito

específicas. Na Europa, os movimentos migratórios internos, intensificados com a ideia da criação de uma União Europeia surgida em meados do século XX, levaram a questões relacionadas à natureza das pessoas: o que levaria crianças de certas origens/etnias/nacionalidades a terem piores resultados nas escolas? Simultaneamente, mas sem relação direta, também nos Estados Unidos da América esse problema começou a ser discutido: a crescente presença de filhos de imigrantes nas escolas públicas, geralmente com problemas de aprendizagem, acendeu a luz vermelha da dúvida: os frequentes maus resultados dessas crianças se deveriam aos motivos anteriormente apontados, alguns até preconceituosos – como desconhecimento da língua inglesa, menor dotação de capacidade mental de determinados povos e/ou raças, menor ambição e competitividade também de determinados povos e/ou raças, entre outros –, ou a questões relacionadas a diferenças culturais que, uma vez identificadas e vencidas, poderiam ser aproveitadas em benefício desses estudantes?

Em paralelo ao movimento educacional, o desenvolvimento das organizações multinacionais e transnacionais levou os bem-sucedidos executivos de países industrializados a precisarem interagir com os novos países alvo, de forma a vender os seus produtos, colocar as suas marcas, instalar as suas representações e indústrias; e assim surgiram as dificuldades nas negociações, com os desencontros, impasses, intolerâncias, julgamentos e, claro, muitos fracassos nos negócios. E isso tudo gerava um problema para eles gravíssimo: perda de lucro! Buscando ajudar os homens de negócios a evitar essas situações nefastas para as finanças institucionais, vários autores passaram então a analisar o fenômeno da globalização com instrumentos novos, de teor bastante pragmático, porém baseados em propostas teórico-metodológicas bastante bem definidas. Entre eles, gostaríamos de destacar Edward T. Hall, Geert Hofstede, Richard D. Lewis e Brooks Peterson.

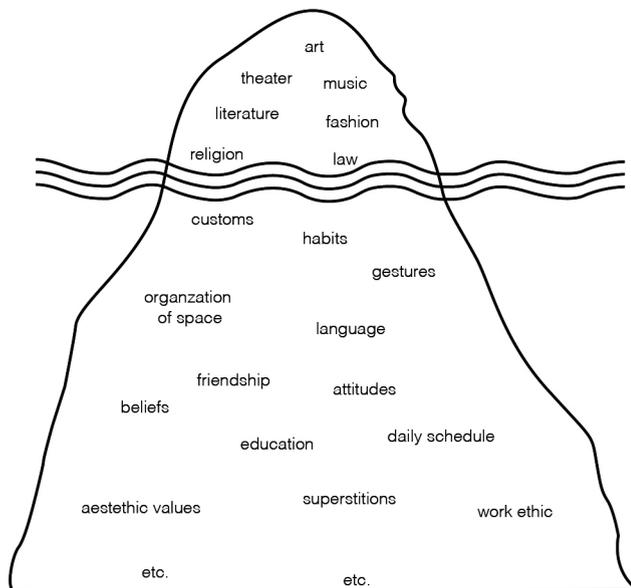
Um dos pioneiros no assunto, Edward T. Hall publicou algumas das obras consideradas pilares do interculturalismo: *The Silent Language* (1959), *The Hidden Dimension* (1966), *Beyond Culture* (1976) e *The Dance of Life* (1983). Mais recentemente, em co-autoria com M. R. Hall, publicou uma obra cujo título demonstra exatamente a forma de abordagem dos estudos de cruzamento de culturas: *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*

(1990). Os pensamentos e as análises de Hall permanecem centrais para qualquer pesquisa desenvolvida na área até hoje, a ponto de suas obras terem sido republicadas em edição facsimilar em 1990.

Obra mais recente, Peterson (2004) apresenta a teoria interculturalista de uma forma bastante abrangente e didática, reunindo e (re)apresentando inúmeros conceitos centrais da área. Os conceitos de cultura *com C maiúsculo* e *com c minúsculo*, confrontados com os conceitos de cultura objetiva e cultura subjetiva, são pilares.

Para diferenciar cultura objetiva e cultura subjetiva, vamos considerar metaforicamente que a cultura equivale a um iceberg: embora tenhamos a propensão a achar que o iceberg flutua, sendo composto apenas daquilo que se pode enxergar, ele na verdade tem a maior parte da sua constituição escondida dentro da água. Assim também acontece com a cultura: tendemos a entender cultura como aquilo que se percebe sensorialmente, o que se vê, o que se toca – a língua, a música, a arquitetura, a culinária etc. Mas há todo um conjunto de fatores invisíveis a um olhar menos atento que são tão ou mais importantes do que esses: os valores e crenças, a moralidade, a religiosidade, os comportamentos etc.

Um bom exemplo dessa metáfora é o seguinte (FRENCH & BELL, 1995):



A este conceito de cultura objetiva versus subjetiva se sobrepõe então o de Cultura versus cultura, que correspondem ao nível de abrangência e de importância que cada um desses fatores tem na sociedade em questão. Assim, por exemplo, valores centrais, bases de legalidade, processos cognitivos compõem o quadrante Cultura subjetiva, enquanto arquitetura, literatura, organização política formam a Cultura objetiva; já opiniões, preferências, conhecimento trivial estão no quadrante cultura subjetiva e gestos, roupa, comida situam-se no âmbito da cultura objetiva. Chega-se então ao seguinte quadro, traduzido e adaptado de Peterson (2004: 25):

| | Cultura com C maiúsculo | cultura com c minúsculo |
|-------------------------------|--|---|
| Cultura invisível (subjetiva) | valores centrais, atitudes ou crenças, normas sociais, bases legais, processos cognitivos etc. | assuntos populares, opiniões, pontos de vista, preferências, gosto etc. |
| Cultura visível (objetiva) | arquitetura, história, música, literatura etc. | gestos, linguagem corporal, roupa, comida etc. |

O autor propõe ainda que culturas podem ser caracterizadas com base em 5 escalas conceituais: igualdade $0 \leftarrow 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \ 8 \ 9 \rightarrow 10$ hierarquia; direto $\leftarrow \rightarrow$ indireto; individual $\leftarrow \rightarrow$ grupo; tarefa $\leftarrow \rightarrow$ relacionamento; risco $\leftarrow \rightarrow$ cuidado. Com base nesses conceitos, sugere que os Estados Unidos estejam mais à esquerda do que a maioria dos demais países, posicionando-o na altura do valor 1 (um) em todas as escalas acima, conforme a tabela abaixo, adaptada de (PETERSON, 2004: 61).

| | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|---|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------|----|----------------|
| Igualdade | 0 | \leftarrow | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | \rightarrow | 10 | hierarquia |
| direto | 0 | \leftarrow | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | \rightarrow | 10 | indireto |
| individual | 0 | \leftarrow | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | \rightarrow | 10 | grupo |
| tarefa | 0 | \leftarrow | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | \rightarrow | 10 | relacionamento |
| risco | 0 | \leftarrow | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | \rightarrow | 10 | cuidado |

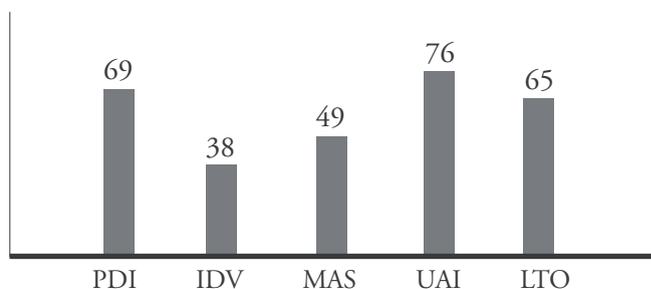
Em Batchelder (1993) encontra-se um bom exemplo de ensaio de base interculturalista elaborado a partir de um acontecimento vivido pelo autor em nosso país. Com o carro enguiçado numa estrada de terra no interior do Brasil, “no meio do nada”, ele se depara com gente simples que, de forma simplória, lhe dá duas inesperadas lições, uma prática e uma quase metafísica: primeiro, que bastava colocar bananas verdes no radiador furado para conseguir prosseguir viagem; e o mais importante, que naquele pequeno monte à sua frente ficava o centro do mundo (!), fato conhecido “de todos” (!!!). Essa última observação do matuto brasileiro leva o autor a refletir sobre identidade(s) e etnocentrismo, chegando à conclusão de que “o centro do mundo” é, para cada povo, o seu referente de identidade:

We tend to define the center of our world as that special place where we are known, where we know others, where things mean much to us, and where we ourselves have both identity and meaning; family, school, town, region, culture, and religion. (BATCHELDER, 1993: xv)

O Brasil e os brasileiros mereceram considerações também de Hofstede e de Lewis. Para Hofstede, o Brasil é um país que se diferencia, de forma bastante marcada, dos seus vizinhos latinoamericanos. A partir de uma pesquisa desenvolvida em ambiente institucional – a IBM – em mais de 60 países, Hofstede (2000) propõe cinco parâmetros de caracterização das culturas desses países: Distância de Poder (PDI): aceitação (ou não) de largas distâncias hierárquicas e grande diversidade social; Individualismo versus Coletivismo (IDV): preferência (ou não) por relações sociais de independência, em que cada um deve “cuidar de si mesmo”, sem se sentir responsável pelo bem-estar do outro; Masculinidade versus Feminilidade (MAS): tendência, nas sociedades predominantemente masculinas, à assertividade, competitividade, valorização do sucesso material e do heroísmo; Evitação de Incerteza (UAI): até que ponto os membros de uma sociedade aceitam conviver com a falta de definição e com a ambiguidade, sem planejamento e controle sobre o futuro; Orientação de Longo Prazo *versus* de Curto Prazo (LTO): a capacidade (ou não) de uma sociedade se desligar de tradições e conceitos arraigados para buscar novas perspectivas e oportunidades de futuro.

Em obra mais recente, Hofstede (2010) apresenta um sexto parâmetro: Indulgência versus Controle (IVR): a aceitação (ou não), por parte dos membros de uma sociedade, de gratificação e prazer descompromissados, sem que sejam necessariamente consequência de uma norma social cumprida. Na sua análise de países presente em Hofstede (2012), os índices brasileiros são: PDI: 69%, IDV: 38%, MAS: 49%, UAI: 76%, LTO: 65%. Esses valores apresentam o brasileiro como um povo que predominantemente mantém uma acentuada distância entre polos hierárquicos (PDI), que não convive bem com situações mal-definidas (UAI) e que pensa no futuro mais do que no passado (LTO). O conceito IVR, recentemente incorporado à teoria, não foi aplicado ao Brasil.

Brasil



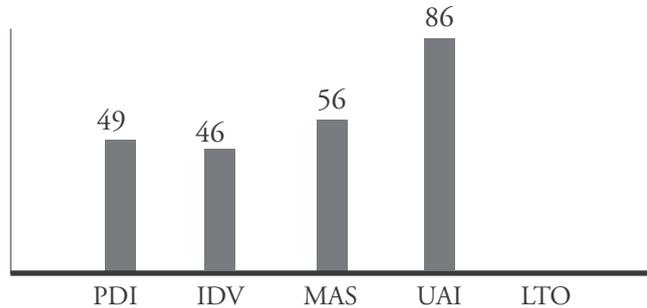
(HOFSTEDE, 2012)

Em conferência proferida no congresso da *European Association for International Education* em Trodheim, Noruega, em 2007, à qual tive o privilégio de assistir, o próprio autor se referiu ao Brasil como um país atípico, na América Latina, devido ao seu desempenho nos parâmetros MAS e LTO. Disse ele em relação a MAS que, enquanto os demais países da região tendem a ter uma forte identidade masculina, o Brasil era um país de melhor distribuição dos papéis sociais, onde hierarquia e gênero não desempenham um papel central nas relações interpessoais. Já quanto a LTO, para ele, o Brasil é o único país que não vive preso às tradições, mas sim pensa no futuro e quer construir a sua história à

frente, independentemente da história que deixou para trás; deu, para essa afirmação, o exemplo de que Portugal não é mais o principal padrão de identidade para os brasileiros, que adotaram, no século XIX, a França e, no século XX, os EUA como sua referência cultural.

Se compararmos o nosso quadro com aquele que o autor apresenta para a Argentina, diferenças saltam aos olhos: para o nosso país vizinho, os índices são: PDI: 49%; IDV: 46%; MAS: 56%; UAI: 86%; LTO: 0 (zero) %. Se, por um lado, na Argentina haveria menos hierarquia (PDI) e maior necessidade de situações bem-definidas (UAI), por outro lado, seriam mais presentes o individualismo (IDV) e a competitividade (MAS). Mas a mais marcante diferença entre os dois países está, sem dúvida, no índice LTO, razoavelmente relevante na cultura brasileira (65%) porém inexistente na argentina (0%).

Argentina

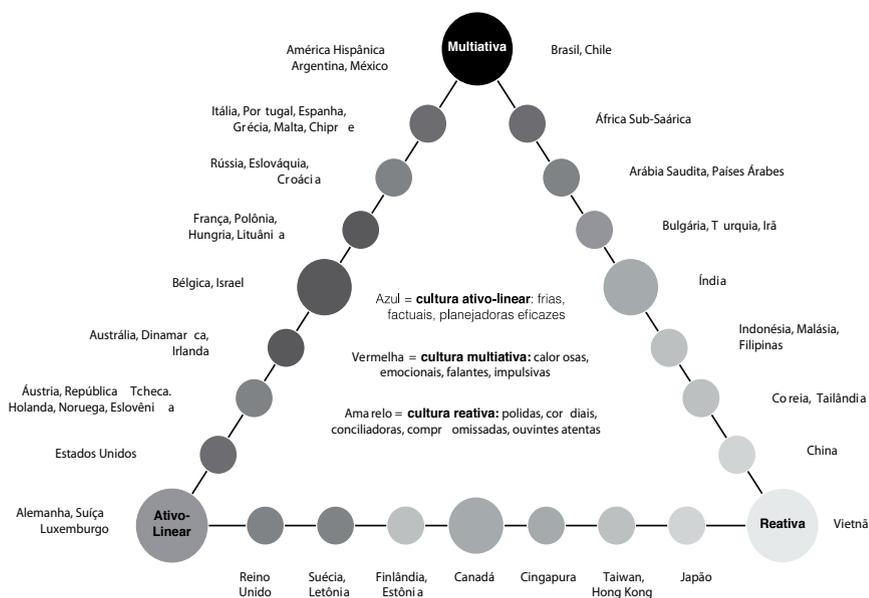


(HOFSTEDE, 2012)

Já Lewis (2012) caracteriza as culturas nacionais com o auxílio de uma diagrama auto-explicativo. Aqui reproduzimos o diagrama de Lewis inserido em Paranhos (2007: 35), onde já aparece traduzido para o português:

Tipos de Cultura: O Modelo de Lewis

Varições **Multiativa, Ativo-Linear e Reativa**



Como salta aos olhos, lá estamos nós, brasileiros, no topo do triângulo, representando a essência do que Lewis chama de culturas multiativas, ou seja, aquelas em que as pessoas se comportam de forma calorosa, emocional, impulsiva e prolixa. Mas cabe ressaltar que estamos à direita do círculo, ou seja, fazemos parte do eixo multiativas-reativas, sendo estas caracterizadas pela polidez, cordialidade, conciliação, compromisso, atenção ao outro. O posicionamento do Brasil neste eixo mostra bem a nossa natureza de certa forma híbrida: ao mesmo tempo que calorosos, somos conciliadores e, assim, evitamos conflitos; ao mesmo tempo que prolixos, defendemos a face do outro, dando-lhe atenção; embora impulsivos, somos compromissados. Em resumo, a posição no topo do triângulo deixa claro que o primeiro conjunto de traços se sobrepõe ao segundo, enquanto o posicionamento à direita mostra que temos ao menos tendência aos comportamentos do segundo grupo.

Podemos discordar de um ou outro aspecto das propostas que Hofstede e Lewis apresentam para caracterizar os brasileiros. Não podemos, porém, acusá-los de fornecerem uma visão estereotipada da cultura brasileira. Utilizando-se de parâmetros muito bem definidos e trabalhando com valores percentuais, Hofstede mostra tendências, não afirmações definitivas. Já Lewis, com o seu diagrama em forma de triângulo, relativiza todas as posições, colocando todas as culturas em relações escalares, definindo-se cada uma em relação a todas as outras.

Como o modelo de Hofstede permite perceber e o diagrama de Lewis deixa bastante evidente, a construção da identidade cultural de qualquer grupo social está vinculada, entre outros fatores, mas de forma muito especial, ao uso da língua de interação desse grupo e às imagens sociais construídas verbal e não verbalmente. Estamos então entrando no campo da Comunicação Intercultural, que trata da interculturalidade tendo como foco o uso da linguagem realizado por cada grupo social, por cada conjunto de falantes de determinadas línguas.

Em se tratando da identidade em segunda língua construída por um aprendiz dessa língua, que portanto não é falante nativo e precisa adquirir uma nova identidade – ou adaptar a sua identidade original, moldada relativamente à sua língua materna, à nova realidade da nova língua –, não se pode descartar a importância dos estereótipos entre essas imagens.

Qualquer análise intercultural tem que levar em conta a existência de estereótipos positivos e negativos em relação a uma dada sociedade, principalmente quando se trata de culturas em contato, onde a tendência natural e inconsciente ao etnocentrismo leva a uma quase inevitável construção de esterótipos – geralmente negativos, mas muitas vezes também positivos. Pode-se entender estereótipo como a generalização limitadora, falseadora da realidade, por descrever um grupo social de forma restrita, enfatizando apenas um ou uns poucos aspectos daquela comunidade, e entendendo que esse comportamento seria geral, comum a todos os seus membros indistintamente. Apesar do óbvio prejuízo que os estereótipos podem causar no contato entre pessoas de diferentes origens culturais, eles podem ter também um aspecto positivo, que é o da primeira leitura, o da aproximação, o da curiosidade

de se procurar responder à pergunta quase visceral: “será que eles são assim mesmo?”.

Uma leitura adaptada da proposta de Peterson (2004: 27) permite afirmar que *generalizações* são conclusões sobre uma cultura que se fazem a partir da observação de um número considerável de elementos de uma dada sociedade, enquanto *estereótipos* são afirmações parciais sobre uma cultura que se fazem a partir da observação de apenas um elemento ou de um conjunto limitado de elementos de uma dada sociedade.

Para Lebaron e Pillay (2006: 31),

a estereotipação ocorre quando se assume que um grupo cultural particular tem características específicas, imutáveis, compartilhadas por todos os seus membros. Na devastadora generalização de um espereótipo, não há espaço para nuances, exceções, ou mudança.¹

Para Bennett (1998: 6),

os estereótipos podem se basear em qualquer indicador de identidade de um grupo, tal como raça, religião, etnia, idade ou gênero, assim como cultura nacional” (...) As características que são assumidamente compartilhadas pelos membros desses grupos e são respeitadas pelo observador são os *estereótipos positivos*.” (...) É mais provável (porém) que as características sejam desrespeitadas, conformando um *estereótipo negativo*.²

E Bennett afirma ainda (1998:181):

Os estereótipos são sérios obstáculos para os comunicadores porque eles interferem com a sua visão objetiva dos estímulos – a busca sensível de dicas para guiar a imaginação na direção da realidade da outra pessoa.³

1 Tradução da autora.

2 Idem.

3 Idem.

Pensando nessas questões, e em meio a orientações de dissertações e teses que as levam em conta de forma mais ou menos explícita, procuramos verificar como nós, os brasileiros, somos vistos por outros povos. Para isso, buscamos responder às seguintes perguntas:

- Qual(is) imagem(ns) de brasileiro têm os estrangeiros antes de vir ao Brasil?
- Quais são os estereótipos de Brasil/brasileiro que permeiam as mentes desses estrangeiros? São positivos ou negativos?
- Como se dá o contato com a cultura brasileira, uma vez que estejam no Brasil (especificamente o Rio de Janeiro)?
- Quais são os estereótipos de Brasil/brasileiro que os brasileiros alimentam?

Precisamos então tratar da questão da identidade nacional. Para Hall (2001), “O imaginário sobre uma identidade cultural nacional é construído com base na “narrativa da nação”. Ao pensarmos no Brasil narrado pelos próprios brasileiros, vemos que há duas abordagens principais da nossa identidade nacional: o *Brasil exótico* e o *Brasil sofisticado*. Esse Brasil exótico, que na primeira metade do século XX se apresentava ligado ao primitivismo e à sensualidade (Jorge Amado, Carmen Miranda – hoje lambada, axé, “Ai, se eu te pego”), passa a relacionar-se no início do século XXI à pobreza e violência (filme *Cidade de Deus*, setores do movimento funk); já o Brasil sofisticado, que na segunda metade do século XX encantou o mundo com uma refinação de sabor internacional (Cinema Novo, Bossa Nova), renova-se nesse início de século XXI com bem-sucedidas manifestações de uma cultura transbrasileira (Paulo Coelho, Bebel Gilberto). (Adaptado e ampliado de GENS, 2008).

Por outro lado, uma busca por manifestações de estrangeiros sobre o que eles pensam da cultura brasileira e/ou da identidade do brasileiro é bastante reveladora de como os estereótipos negativos predominam sobre os positivos, na forma como o Brasil é percebido de fora.

Paganotti (2007) propõe que a imagem no Brasil pode tomar uma das seguintes vertentes na imprensa internacional: o Brasil “verde” (da natureza, do meio-ambiente); o Brasil “de lama” (da corrupção); o Brasil “de sangue” (da violência rural e urbana); e o Brasil “de plástico” (do desenvolvimento

industrial). São todas elas imagens bem conhecidas nossas, talvez à exceção da última, mais recentemente assumida entre nós. Já nos vimos referenciados dessas formas inúmeras vezes, em obras de arte, em textos literários, na imprensa, em conversas de botequim, em filmes.

Baseado no livro de Tunico Amancio (AMANCIO, 2000), o filme *Olhar Estrangeiro*, da diretora Lucia Murat, mostra de forma cabal, dolorosa mesmo, como a filmografia internacional optou por nos retratar sempre a partir de um olhar parcial, viciado. Dentre eles, destacam-se visões de que a realidade brasileira ou é de uma sensualidade despudorada (filme *Blame it on Rio*), ou virulenta (filme *Anaconda*), ou de uma absoluta falta de princípios sociais e corrupção: o criminoso sempre acaba bem e livre quando consegue voar para o Rio de Janeiro.

Ainda no campo da filmografia, a novidade é o filme de animação *Rio: the Movie*. A ararinha azul Blu vem se contrapor ao olhar estrangeiro que criou o personagem Zé Carioca. Criado no contexto do programa “Companheiros das Américas”, na década de 1950, o personagem de Walt Disney encarnou todos os estereótipos positivos do brasileiro: alegre, cordial, musical, festeiro, amigável; mas era também um tanto malandro – nos dois sentidos: esperto e preguiçoso – e matuto. Já Blu, capturado pelos traficantes (americanos) de animais e criado nos EUA, acaba voltando à sua terra trazido por sua dona (americana) para aqui se reencontrar com as suas origens, se reaculturar, se apaixonar por uma “nativa”, conhecendo e admirando os traços de sua cultura de origem. A mensagem dessa narrativa é clara: assim como o “outro” (o americano) pode ser mau e praticar tráfico de animais, também pode ser bom (a americana) e se preocupar em devolver-lhes as origens. E, mais: só no seu contexto, na sua cultura, cada um pode construir a sua identidade e ser feliz. Cada macaco no seu galho, cada índio na sua tribo.

Mas um dos maiores méritos do filme *Rio* está em mostrar não apenas um tipo brasileiro, mas uma multiplicidade e variedade deles: a ararinha Jade, fêmea sensual e esperta; o menino pobre explorado mas de bom caráter, Fernando; o tucano Rafael, que encarna a figura do bom malandro romântico; Nico, o canário alegre e sambista; o sagui ladrão, entre outros. Carlos Saldanha procura, claramente, fugir dos estereótipos tão clichês que geralmente retratam o Brasil,

os brasileiros, a brasilidade na filmografia internacional: o filme *Rio* traça uma realidade múltipla, com toques positivos e negativos, como, afinal, é constituído todo grupo, todo povo, toda sociedade. E, muito sutilmente, ameniza também a imagem do norte-americano imperialista, explorador “dos pobres e oprimidos”, velho mote dos movimentos políticos dos anos 1960-70 que, no entanto, ainda encontra resquícius em alguns círculos sociais e intelectuais: afinal, quem devolve Blu à sua origem é uma americana, mas que é consciente e bondosa.

Em relação ao senso comum, é sabida por muitos uma ideia que portugueses em particular, mas também cidadãos de outros países europeus e de outros continentes têm dos brasileiros: em geral, essas visões baseiam-se em estereótipos negativos: os homens brasileiros são vistos como malandros e irresponsáveis, incapazes de manter e cumprir compromissos, e as mulheres – claro, mas infelizmente claro – são consideradas todas “fáceis”, sexualmente disponíveis. Em parte, essas imagens nascem de uma exportação promovida pelos próprios brasileiros, quando exaltam, em prosa e verso, a figura do malandro social (filmes *Ópera do malandro*, *Ó pai ô*) – que não é percebida, fora de nosso país, na sua dimensão do “bom malandro” tão bem compreendida por nós brasileiros –, e da mulher boazuda (exportação de imagens de TV dos desfiles das escolas de samba, onde se dá sempre destaque para as (poucas) mulheres semidespidas, alguns anúncios promocionais para turismo no Brasil em que as pessoas estão sempre de biquíni ou blusas e shorts sumários) que deixam a falsa impressão de que aqui todas as mulheres se apresentam, todo o tempo, pouco vestidas, como que numa atitude de constante exposição sexual, à semelhança das zonas de prostituição.

Athayde (2011) escreve, no site TVSAJ.net, no texto “Bundas Brasileiras”, a propósito de um programa de televisão que apresentava moças dançando provocativamente enquanto era entrevistado um convidado japonês:

Perguntar ao velho o que ele achou (da mulher brasileira, se já havia “conhecido” alguma) era ratificar um olhar que existe sobre nossas mulheres que, independentemente de serem sensuais e tropicalmente lindas, não precisam ser lembradas como algo vulgar pela mídia, a verdadeira valorização do conceito “bom, bonito e barato”.

Quanto à malandragem, nada melhor do que a letra do famoso samba de Bezerra da Silva para clarificar esse tipo social. Nela, malandro é aquele “que sabe das coisas”, “que sabe o que quer”, “que é maneiro”; já o mané “cagueta”, “moral não tem”, é “desconsiderado”. Ou seja, ao contrário do que desavisados olhares estrangeiros poderiam enxergar, o malandro é o personagem social valorizado, aquele que sabe construir a sua vida com sucesso, o que sabe encontrar soluções criativas para os seus problemas; enquanto isso o certinho mané, personagem social ridicularizado, é o que não consegue realizar nada, é o que não obtém sucesso, é o perdedor.

Malandro é Malandro, Mané é Mané

Bezerra da Silva

(Refrão)

Malandro é malandro
E mané é mané
Podes crer que é
Malandro é malandro
E mané é mané
Diz aí!
Podes crer que é...
Malandro é o cara
Que sabe das coisas
Malandro é aquele
Que sabe o que quer
Malandro é o cara
Que tá com dinheiro
E não se compara
Com um Zé Mané
Malandro de fato
É um cara maneiro
Que não se amarra
Em uma só mulher...

(Refrão)

Já o Mané ele tem sua meta
Não pode ver nada
Que ele cagueta
Mané é um homem
Que moral não tem
Vai pro samba, paquera
E não ganha ninguém
Está sempre duro
É um cara azarado
E também puxa o saco
Pra sobreviver
Mané é um homem
Desconsiderado
E da vida ele tem
Muito que aprender...

O guia divulgado em Londres para os futuros participantes da Olimpíada a se realizar em 2012 procura orientar o público sobre como melhor lidar com os visitantes esperados. No entanto, algumas afirmações foram rapidamente tachadas de estereotipadas.

Um japonês sorrindo não está necessariamente feliz; não fique alarmado se os franceses forem rudes; evite piscar para alguém de Hong Kong; nunca confunda um canadense com um americano. Aos brasileiros, não pergunte sobre idade, salário, estado civil e não fale de seus ferozes rivais, os argentinos. (FOLHA, 2012a).

Embora a Embaixada do Brasil na Inglaterra tenha se apressado a esclarecer que não via, nessa afirmação, nenhuma ofensa, reconheceu que ela se baseava em estereótipos:

O texto publicado [no site da VisitBritain] traz estereótipos sobre todos os povos retratados mas, no caso específico do povo brasileiro, de forma não ofensiva. Assim, e tendo em vista que o estereótipo não é ofensivo, a Embaixada se absterá de realizar qualquer gestão, neste momento, junto ao VisitBritain. (FOLHA, 2012b)

A imagem de Brasil apresentada no guia é, sem dúvida, estereotipada: não são todos os brasileiros que não gostam de argentinos, nem todos os brasileiros são vaidosos a ponto de não querer revelar a idade, e por aí em diante. Já a resposta da Embaixada do Brasil demonstra claramente uma das tendências apontadas por Lewis: a busca de conciliação.

Na área da Educação, são também muitos os exemplos de estereótipos que encontramos.

El-Dash e Busnardo (2001) listam as seguintes imagens do Brasil formadas a partir da observação de estudantes brasileiros no exterior, nas quais predominam os aspectos socioafetivos: (i) valores pessoais: +extrovertido, +caloroso, +sensual, +hospitaleiro, (...); (ii) valores sociais: +determinado, +esforçado, +“pé no chão”, +delicado; (iii) valores do trabalho: +confiável, +colaborativo, -descansado, -despreocupado, -esperto. Há nessa lista um considerável número de estereótipos positivos, mas também alguns negativos.

Paranhos (2011) analisa, em sua dissertação de mestrado, a visão de Brasil de intercambistas internacionais na PUC-Rio a partir de fotos de situações

que os surpreenderam, tiradas por eles mesmos. Observa que eles constroem imagens de brasilidade a partir de suas próprias lentes culturais, sem perceber, ao menos a princípio, que aquelas imagens podem ter outro significado em outra cultura.



(PARANHOS, 2011:70)

A primeira leitura que um brasileiro faria do problema encontrado por um americano em relação à situação retratada na foto acima seria a de que brasileiros são indisciplinados e não conseguem, portanto, fazer uma fila organizada, linear, cada um exatamente atrás do outro, como se vê em outros países. E essa leitura permitiria uma interpretação estendida, a de que esta “bagunça” permitiria uma licenciosidade com a regra, permitindo que “espertos” furassem a fila, que pessoas chegassem tarde para se juntar aos que já lá estão mais à frente etc.

No entanto, não foi essa a leitura da intercambista: a foto de uma fila à espera do elevador representa, para a aluna norte-americana sua autora, a pouca importância que os brasileiros dariam ao tempo, em confronto com o conceito tão arraigado em seu próprio país de que “*Time is money*”. Evidencia-se aí, então, outro estereótipo de brasileiro: o de que é preguiçoso, malandro, pouco ambicioso: esperar o elevador numa fila significaria perder tempo, deixar de fazer algo produtivo.

O que esta aluna não percebeu é que a fila – qualquer fila: a do elevador, a do banco, a do supermercado etc. – é um momento de interação social com familiares, amigos, colegas, conhecidos e desconhecidos, não importa; é aquela situação em que você aproveita para trocar ideias; é quando se comenta a última prova da matéria comum, o gol do jogo de ontem, o filme excelente que entrou em cartaz, o último escândalo de corrupção, a nova mania do verão. Para os brasileiros, tempo não é dinheiro, tempo é vida.

Sousa (2009), em análise de estereótipos também empreendida com estudantes internacionais intercambistas na PUC-Rio, conclui que

(...) a maioria dos estereótipos construídos pelos alunos estrangeiros foram positivos. As palavras e expressões empregadas para a construção dessa imagem estereotipada do brasileiro demonstram que as qualificações feitas pelos estrangeiros estão relacionadas a duas características (...), a proximidade e a informalidade. Essas características são reveladas na descontração e na alegria na conversa entre amigos e podem explicar o motivo por que muitas expressões qualificativas utilizadas envolvem a conotação de um povo alegre (SOUSA, 2009:95).

Porém logo a seguir ela acrescenta: “Os estereótipos negativos construídos pelos estrangeiros estão ligados à caracterização do Brasil, e não à imagem do brasileiro. As principais imagens construídas do país abrangem a violência e a pobreza” (Sousa, 2009:95).

Outra característica da identidade do brasileiro é uma quase esquizofrênica dicotomia entre *autopercepção* e *heteropercepção*. Para Wasserman (2005), o brasileiro tende a perceber a si próprio, como indivíduo, como sendo extrovertido, aberto, cordial, embora não ache que o “outro brasileiro” tenha necessariamente as mesmas características. Santos (2007) desenvolveu a sua pesquisa doutoral baseando-se nesses conceitos, concluindo que o brasileiro vê a si mesmo como pontual, embora atribua ao outro, e aos brasileiros coletivamente, a característica de impontual, num trabalho que leva ao seguinte paradoxo: se todos os brasileiros, individualmente, se veem como pontuais e simultaneamente veem a todos os demais como impontuais, “essa conta não fecha”, ou seja, onde estão os impontuais *todos*, se *todos* se dizem pontuais?

Silva (2007), em sua dissertação de mestrado, chega a conclusão semelhante, ao comparar os conceitos de *família nuclear* ou *aberta* e de *família alargada*. O mesmo brasileiro que afirma que a família é formada pelo chamado núcleo familiar – pai, mãe e filhos –, ao descrever a sua própria família quase sempre inclui avós, tios e primos e muitas vezes inclui até não familiares, como vizinhos, o namorado da filha, a empregada doméstica e até mesmo o animal de estimação.

Nesse contexto de tantas visões diferenciadas sobre a identidade brasileira construída por aprendizes de português, cabe reproduzir a coletânea de frases sobre o Brasil publicada por Martins (2004) na revista *Veja*. Essas frases buscam, cada uma ao seu modo, em seu contexto e em seu momento histórico, resumir em poucas palavras o que seria a identidade brasileira. Produzidas umas por brasileiros e outras por estrangeiros, todas elas recortam a nossa realidade intencionalmente de forma parcial:

O Brasil não é um país sério. (Charles De Gaulle?)

Brasil, meu Brasil brasileiro. (Ary Barroso)

Brasil, o país do futuro. (Stephan Zweig)

O Brasil não é para principiantes. (Tom Jobim)

Brasil, ame-o ou deixe-o. (slogan do regime militar)

O Brazil não conhece o Brasil. (Aldir Blanc e Maurício Tapajós)

No Brasil todos mandam, ninguém obedece e tudo vai bem. (Charles Riberoyelles)

O Brasil é a Belíndia. (Edmar Bacha)

O melhor do Brasil é o brasileiro. (slogan do governo Lula, 2004)

Só no Brasil mesmo. (ladainha de domínio público)

(MARTINS, 2004)

Como se percebe, essas frases estão impregnadas de estereótipos, alguns positivos (“O melhor do Brasil é o brasileiro”), mas na sua maioria, negativos (“O Brasil não é um país sério”).

São inúmeros, portanto, os estereótipos através dos quais outros povos iniciam a sua percepção do que seriam o Brasil e os brasileiros. Muitos foram construídos por nós mesmos (o malandro e a malandragem), muitos

foram forjados à nossa revelia (o Rio de Janeiro como celeiro de bandidos internacionais que se livraram da lei).

Resta-nos pensar o que pode fazer um professor de PL2E com esses estereótipos no sentido de oferecer a seus aprendizes um contexto intercultural que lhes permita construir uma identidade como falantes de português. Ele pode fazer muito.

Cabe a nós, professores e pesquisadores de PL2E, partindo do princípio de que as questões interculturais são centrais na aquisição de uma segunda língua, entender que o nosso aluno já chega a nós com uma visão de brasilidade construída a partir de estereótipos, e utilizar este fato a favor dele mesmo, ajudando-o a desconstruir essa visão falsa para que ele possa, enfim, construir generalizações mais próximas da realidade e, portanto, mais favoráveis à necessária construção de sua identidade como falante de português.

Uma vez que se tenha conhecimento de que estereótipos existem, o que se deve é tirar proveito do fato de que os nossos aprendizes estão impregnados deles. E relativizá-los todos, colocá-los todos em contexto, fazer o aluno entender que, se estereótipos existem, eles têm algum fundamento na nossa cultura, mas não refletem a totalidade da nossa sociedade.

Para o bem ou para o mal, precisamos fazer os aprendizes de português perceberem que não é verdade que *todos os brasileiros* sejam descomprometidos com as suas responsabilidades – *pero que los hay, los hay*, temos que admitir –, assim como também não é verdade que *todos os brasileiros* são alegres, cordiais e acolhedores – mas ainda bem que a maioria é, sim.

Referências bibliográficas

- AMANCIO, Tunico (2000). *O Brasil dos gringos: imagens do cinema*. Niterói: Intertexto.
- ATHAYDE, (2011). Bundas Brasileiras. <http://www.tvsaj.net/2011/01/estereotipo-da-mulher-brasileira.html>. Colhido em 18/07/2012.
- BATCHELDER, D. (1993). The Green Banana. In: GOCHENOUR, T. (ed.) *Beyond Experience: an Experiential Approach to Cross-cultural Education*. 2.ed. Yarmouth: Intercultural Press, pp. xiii-xv.

- BENNETT, Milton J. (Ed.) (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- EL-DASH, Linda G. & BUSNARDO, Joanne (2001). Perceived In-group and Out-group Stereotypes among Brazilian Foreign Language Students. In: *International Journal of Applied Linguistics*, v.11, n.2.
- FOLHA DE S.PAULO (2012a). “Londres faz guia para 2012 e diz que brasileiro nao gosta de intimidades e de argentinos”. Publicado em 11/08/2010. <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/781342-londres-faz-guia-para-2012-e-diz-que-brasileiro-nao-gosta-de-intimidades-e-de-argentinos.shtml>. Colhido em 18/07/2012.
- _____. (2012b). Embaixada diz que estereótipo de brasileiro em guia olímpico não é ofensivo. Publicado em 12/08/2010. <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/781767-embaixada-diz-que-estereotipo-de-brasileiro-em-guia-olimpico-de-londres-nao-e-ofensivo.shtml>. Colhido em 18/07/2012.
- FRENCH, W. & BELL, C. (1995). *Organization Development*. (5th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International apud SCHADEWITZ, Nicole (2009). Design Patterns for Cross-cultural Collaboration. *International Journal of Design*, Vol 3, No 3. <http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/view/276/273>. Colhido em 19/07/2009.
- HALL, Edward T. (1990) [1959]. *The Silent Language*. Nova York: Anchor Books/Doubleday.
- _____. (1990) [1966]. *The Hidden Dimension*. Nova York: Anchor Books/Doubleday.
- _____. (1989) [1976]. *Beyond Culture*. Nova York: Anchor Books/Doubleday.
- _____. (1989). *The Dance of Life – the Other Dimension of Time*. Nova York: Anchor Books/Doubleday.
- _____ & HALL, M. R. (1990) *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*. Boston/Londres: Intercultural Press: Nicholas Brealey Publishing.
- HALL, Stuart (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A apud PAGANOTTI, Ivan (2007). Imagens e estereótipos

- do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. In: *Rumores*. Revista eletrônica. Ed.1, julho-dezembro. http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod_atual=121. Colhido em 18/07/2012.
- HOFSTEDE, Geert (2001). *Cultures and Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. 2.ed. Tousand Oaks/Londres/Nova Déli: Sage Publications.
- _____. (2012). Countries. <http://geert-hofstede.com/countries.html>. Colhido em 18/07/2012.
- _____; HOFSTEDE, Gert Jan; MINKOV, Michael (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. Nova York: McGraw Hill. <http://geert-hofstede.com/dimensions.html>. Colhido em 16/07/2012.
- GENS, Rosa (2008). Imagens do Brasil: literatura e identidades. Palestra proferida no V Encontro de Português Língua Estrangeira, PUC-Rio, UFRJ, UFF, Niterói, 24/09/2008. Inédita.
- LEBARON, Michele & PILLAY, Venashri (2006). *Conflict across Cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- LEWIS, Richard D. (2012). Personal Cultural Profiles. <http://www.crossculture.com/services/online-tools/>. Colhido em 18/07/2012.
- MARTINS, Lula B. (2004). Dez frases marcantes sobre o Brasil. In: *Jornal do Brasil*, Revista Domingo, 05/09/2004. p. 33.
- PAGANOTTI, Ivan. (2007). Imagens e estereótipos do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. <http://www.rumores.usp.br/paganotti.pdf>. Colhido em 09/2008.
- PARANHOS, Maria Luiza (2011). Welcome to PUC-Rio!: um estudo sobre alunos internacionais e interação cultural sob a perspectiva do design. Dissertação de Mestrado. Orientação DAMAZIO, Vera, co-orientação de MEYER, R.M. de B. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- PETERSON, Brooks (2004). *Cultural Intelligence*. Yarmouth: Intercultural Press.
- SANTOS, Danúsia T. dos (2007). *Tempo intercultural: o conceito de pontualidade na cultura brasileira e o ensinolaprendizagem de PL2E*. Tese de Doutorado. Orientação de MEYER, R.M. de B. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

- SANTOS, Jane D. dos (2008). *Os pronomes/formas de tratamento no português e a cultura brasileira: aquisição de segunda língua e aquisição de segunda cultura*. Tese de Doutorado. Orientação de MEYER, R.M. de B., Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- SILVA, Bruna R. S. (2007). *A família brasileira no contexto do ensino/aprendizagem de PL2E: léxico e graus de parentesco*. Dissertação de Mestrado. Orientação de MEYER, R.M. de B. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- SOUSA, Larissa Santiago de (2009). *Imagens do brasileiro construídas pelo estrangeiro: dos estereótipos nas expressões qualificativas*. Tese de Doutorado. Orientação de MEYER, R.M. de B., Rio de Janeiro: PUC-Rio.

A língua que me basta: português e Libras em contexto intercultural

Alexandre do Amaral Ribeiro
(UERJ)

A cena ocorre em uma sala de aula de “língua portuguesa escrita” em que estudam surdos e ouvintes, todos com algum domínio da língua brasileira de sinais, em um curso de nível superior. O tópico específico, trabalhado naquele momento, é relativo à identificação de alguns constituintes frasais, suas posições e possíveis classificações. Tratava-se de uma tarefa antecedida por discussões sobre efeitos semântico-pragmáticos de determinados usos e escolhas lexicais.

Como é recorrente, foram observadas dificuldades de seleção e organização dos constituintes, especialmente por parte de alunos surdos, cujos enunciados em português escrito reproduzem, não raro, a sequência característica da língua de sinais, além de outras peculiaridades da escrita de surdos. Essa situação provocou a necessidade de que alguns exemplos fossem apresentados no quadro de forma a ilustrar certos usos. Um deles referiu-se a diferenças entre sintagmas do tipo “mulher boa” e “boa mulher” em que se discutiam as colocações do adjetivo e as implicações decorrentes dessas.

Em uma tentativa de colaborar com a aula, alguém dá como exemplo um enunciado, introduzido pelo sintagma “a menina surda...”. Durante uma das considerações referentes ao exemplo citado, o professor classifica o termo “surda”, dizendo tratar-se de um adjetivo. De pronto, um estranhamento tomou conta do ambiente e um “burburinho visual” instaurou-se. A dúvida foi, então, apresentada em Libras por uma aluna surda: “Mas... ‘surda’ é adjetivo?”, estranhou.

Em princípio, a dúvida apresentada parecia de ordem puramente linguístico-estrutural, dado o aparente fim meramente classificatório que se afigurava. Contudo, a despeito de quaisquer discussões teóricas mais aprofundadas sobre o fenômeno linguístico em questão e das possibilidades de entendimento desse, argumentos diversos surgiram em meio à discussão. Tratava-se de afirmações que buscavam contrapor exemplos de construções em Libras às construções em português escrito. Um dos exemplos, porém, chamou à atenção por trazer à tona uma questão psicocultural para além da estrutural: “surdo-sentir-diferente”, construção em que “surdo” aparece como sujeito da oração, assumindo características de um substantivo.

Orações desse tipo são recorrentes nos discursos autorreferenciados de surdos, quando pretendem, especialmente, marcar ou ratificar sua condição identitária e cultural em relação a outros “membros” do grupo. Aparecem, em muitos casos, quando, por exemplo, sujeitos surdos sinalizantes desejam apontar que eles, surdos, são mais legitimamente surdos do que aqueles outros colegas que são considerados deficientes auditivos. Assim, sustentam essa posição com afirmações do tipo: “ele não sente como eu”.

Em outras palavras, para a maioria dos surdos, o deficiente auditivo, por não ter a mesma base de construção de identidade que ele, não pode ser visto como um surdo legítimo, para não dizer “puro”. Essa ideia espalha-se inclusive entre alguns professores com vários anos de prática, mas com aparente pouco domínio teórico. Eles, às vezes, se referem a esse ou aquele surdo como “surdo puro”. O sentimento provocado por essa crença é a tal ponto forte que há surdos que, apesar de terem nascido ouvintes, não revelam essa realidade, preferindo esconder o fato de que se tornaram surdos posteriormente (WRIGLEY apud SÁ, 2006:68).

A necessidade de demarcar e classificar, nesse sentido, assume efeito segregador, atingindo – por assim dizer – todos os envolvidos com a comunidade em questão. Outro exemplo é o do ouvinte que, por sua vez, pode ser visto como estrangeiro que, na tentativa de dominar a língua de sinais, no caso das relações dentro das comunidades surdas, vive o conflito de não ser reconhecido como um usuário autorizado. Isso pode ocorrer independentemente de sua proficiência. Grosso modo, para alcançar um relacionamento profícuo e

promissor, além da proficiência como ponto de partida, é necessário mostrar-se solidário à causa surda, o que pode amenizar a ideia de estrangeiridade e promover a aproximação interpessoal.

Voltando à primeira cena relatada, o professor percebeu, em função do exposto, que era possível levantar a hipótese de que a estrutura frasal, apresentada em língua de sinais, expressava a visão que aqueles alunos surdos tinham sobre as possibilidades de classificação do termo em português. Porém, isso não ocorria apenas em função do entendimento estrutural da construção. Por ser um enunciado regularmente presente nas práticas discursivas dos surdos, esse era marcado por crenças e valores que não permitiam ou não facilitavam aceitar uma concepção de surdez como um atributo (adjetivo) aplicável a qualquer indivíduo. A surdez constitui a essência daquele indivíduo, o que justificava uma visão substantivada sobre ela.

Essa hipótese parecia razoável, uma vez que a análise do conteúdo ensinado não deveria prescindir de uma visão intercultural da questão e da situação bilíngue instaurada. Era importante não se prender unicamente a questões estruturais e discursivas de uma língua ou de outra, mas buscar construir pontes possíveis entre aspectos estruturais, discursivos e das representações identitárias que provocam um recorte de mundo específico. Um campo profícuo de análise, que considera como que o próprio sujeito se percebe e se representa através da língua que usa e/ou aprende.

Como se sabe, os surdos sinalizantes não se autodenominam nem autodefinem como “deficientes auditivos”, uma vez que dizem não tomar como base para tal a “deficiência” auditiva – fato biológico –, mas a sua cultura e língua. Curiosamente, há um esforço dos chamados “estudos surdos” para “naturalizar a surdez”, assunto que será brevemente abordado adiante.

A partir da cena e dos exemplos, pode-se dizer, então, que a forma de percepção e representação da surdez está latente nos usos linguísticos e construções discursivas que vieram se consagrando na comunidade. Certamente, as crenças e valores que atravessam essas construções sustentam-se nas experiências de vida, por muitas vezes frustrantes, em relação à educação e ao uso forçado da língua portuguesa oral, nas lutas políticas para o reconhecimento do seu lugar de direito na sociedade etc.

As hipóteses construídas a partir da situação narrada permitiam concluir que a dúvida se constituía antes em uma questão de construção de identidade que de construção linguística, exclusivamente. Isso porque ao discurso incorporaram-se ideias de identidade do surdo, primeiramente, e de “identidade e cultura surdas”, o que altera a imagem que o surdo tem de si mesmo, do ouvinte e do deficiente auditivo. Um problema que se interpõe é que essas ideias deixam transparecer a de crença em uma “comunidade ideal”.

Dessa forma, este capítulo se permite tomar o caminho da interculturalidade e das discussões sobre identidade para desvelar preocupações que ainda povoam o imaginário dos membros dessas comunidades. A discussão gerada em aula remete, de certa forma, àquelas que envolvem a formulação de definições e conceitos que diferenciem uma raça pura de uma raça não pura etc. Vale perguntar-se como equalizar diferenças como a de “o surdo brasileiro” e de “o brasileiro surdo”. Respeitar a existência de uma identidade e cultura surda não implica tomar “o surdo” como uma categoria homogênea e estável que sempre se constitui da mesma forma em função de “sua surdez”...

É em função de questões como essas que este capítulo assume a indissociabilidade entre língua e cultura. Propõe-se a apresentar crenças e valores de surdos sinalizantes e ouvintes como elementos indicativos da constituição de uma “identidade e cultura surda”. Seu objetivo é identificar a partir desses indicativos o lugar da(s) língua(s) nas relações entre surdos, ouvintes e deficientes auditivos, especialmente as que ocorrem em situação bilíngue de aprendizagem enquanto campo de interculturalidade.

Nesse sentido, os estranhamentos do cotidiano têm se mostrado um excelente ponto de partida para comparar posturas e identificar características das relações interculturais da contemporaneidade. Embora faça comparações entre “surdos” e “ouvintes”, principalmente, e “deficientes auditivos”, não os toma em uma relação binária reducionista nem homogênea. Não busca tampouco emitir juízo sobre as atitudes observadas nas cenas, mas identificar crenças e valores que se colocam como um desafio para as relações interculturais.

De volta à cena descrita, ela ilustra como no espaço da sala de aula sujeitos revelam e se revelam enquanto identidades múltiplas em busca de estratégias para demarcar territorialidades, onde tais identidades possam ser exerci-

das da forma mais plena possível. É curioso como há, nesse espaço específico, uma triangulação de identidades que tentam coexistir a partir de um critério, ao mesmo tempo, aglutinador e segregador, a saber – a língua de sinais. É a Libras que, em princípio, une linguisticamente todos os envolvidos, mas o seu valor e as culturas que transitam no seu entorno e por entre ela desencadeiam conflitos diversos.

Perlin (2007) explica que, nas escolas inclusivas, há uma preocupação de surdos com os contatos estabelecidos. Para eles, esse contato pode levar a língua de sinais a perder a sua “significância visual”, fazendo com que o “fluxo significativo dos sinais” se deteriore. Cabe lembrar, nesse sentido, que são protagonistas da cena alunos ouvintes, deficientes auditivos e surdos, todos usuários em potencial da língua de sinais. Esses membros da comunidade unem-se e separam-se a depender das formas de relacionamento que conseguem estabelecer mutuamente e das formas como deixam emergir suas culturas e construir a empatia necessária para entender o lugar de onde o outro fala. A língua de sinais tem se constituído em um traço comum, harmonizador e conflituoso, em que ora membros são aceitos e ora são rejeitados.

A posição de cada um e suas formas de pensar tornam-se visíveis no grupo citado quando se detectam facilidades e dificuldades de entendimento, por exemplo, do conteúdo trabalhado na aula citada. Os deficientes auditivos tiveram mais facilidade de perceber a palavra “surdo” como adjetivo do que os autodenominados surdos. O mesmo aconteceu com os ouvintes que, na concepção de surdos e dos estudos surdos, possuem uma visão equivocada, porque baseada na deficiência, dos surdos.

De fato, levando em consideração argumentos comumente apresentados por sujeitos surdos, a visão do ouvinte sobre o surdo é permeada por mitos que fazem com que esses os vejam como deficientes, em uma perspectiva biológica e não cultural. É essa forma de ver que faz com que os surdos se refiram às experiências que viveram e/ou vivem de ter que viver, se comportar e narrar-se como se fossem ouvintes de “ouvintismo”.

Os surdos, em função disso, não costumam ver os deficientes auditivos como membros plenos do seu grupo, sob a alegação de serem os deficientes auditivos dominados pela “cultura ouvintista”. Como se disse anteriormente

são comuns - nas relações interpessoais e interculturais - afirmações do tipo “Ele não é surdo porque sente diferente de nós”. Essa diferenciação/classificação compõe marcas que elegem a ambivalência entre biológico e o antropológico como um parâmetro de inscrição no grupo. Quando essa postura do surdo em relação ao deficiente auditivo e ao ouvinte leva a comportamentos mais radicais (não somente de surdos, mas também de ouvintes comprometidos com as “causas surdas”), há ouvintes que se referem ao fato como “surdismo”.

Isso remete à noção de territorialidade e de formação étnica que permeiam os discursos e posições teóricas inerentes aos estudos surdos. A intensificação da busca por uma territorialidade sustenta a proposição de uma ideia de “cultura surda” e de “povo surdo”. Ouvintes e Deficientes Auditivos opõem-se nesses casos a Surdos. A ideia de “povo surdo” aparece nos estudos surdos através de argumentos que procuram “naturalizar a cultura surda” com base em relações étnicas e linguísticas. Para defendê-la, há aqueles que argumentam que,

para essa comunidade ouvinte, o nascimento de uma criança surda é uma catástrofe porque estão acostumados com padrão “normalizador” para integrar à vida social e também desconhecem o “mundo dos surdos”. Por outro lado, na maioria das vezes, o povo surdo acolhe o nascimento de cada criança surda como uma dádiva preciosa e não agem como os pais ouvintes que sofrem exageradamente o desapontamento inicial de gerarem seus filhos surdos, isto é evidenciado nas várias gerações de famílias com todos os membros surdos (STROBEL, 2008:23).

Essa noção de “povo surdo” tornou-se recorrente e toma a surdez em si como fundamento da identidade do surdo e da cultura do surdo; como uma marca que o diferencia dos demais. Esse tipo de argumento vem justificando, por exemplo, solicitações de casais surdos em clínicas de reprodução humana (DARSHAK & SANGHAVI, 2006) em que buscam garantir geneticamente o nascimento de um filho surdo. No Brasil, há relatos de casos de pais surdos que não aceitam que seu filho surdo use qualquer tipo de “aparelho auditivo”. Essas atitudes apresentam-se como contraditórias em relação ao exposto por Strobel (2008), que parece atribuir unicamente às famílias ouvintes a rejeição aos diferentes.

Na verdade, o que tem se afigurado como sendo de difícil aceitação nas “comunidades surdas” e nos “estudos surdos” é que a constituição do sujeito surdo está para além dos conceitos e significados a ele atribuídos. Isto porque esses conceitos e significados vêm sendo introduzidos com suporte em um “traço comum”, chamado surdez (MRECH, 2002), o que não deixa de ser uma forma de enquadre biologizante. Trata-se de uma posição que gera a crença ilusória em uma comunidade de iguais, quando, no fundo, os sujeitos são múltiplos. Nesse sentido, as políticas afirmativas podem se tornar contraditórias e pouco elucidativas em relação à surdez. Na tentativa de “afirmarem” suas bases, tornando-as mais sólidas, podem acabar por negá-las.

Outro fator relacionado à visão acima é o que sustenta a assunção das categorias “cultura surda” e “povo surdo”, decorrente do reconhecimento de uma “língua própria” que os identifica e diferencia dos outros grupos em contato. Sobre essa questão, é interessante perceber que

a filiação ao sistema linguístico da língua de sinais passou a ser um elemento tão central na configuração das identidades surdas que acarretou um corte entre dois grupos: o dos “surdos” e dos “Surdos”. A distinção que o sociolinguista James Woodward traçou em 1972 (apud WRIGLEY, 1996) permanece até hoje em alguns textos que discutem a cultura surda: desde então, uma distinção passou a ser feita entre os surdos que se veem como deficientes auditivos (os surdos com “s” minúsculo) e os Surdos que compartilham uma categoria cultural de autoidentificação (os Surdos com “S” maiúsculo) (CUNHA, 2007:62).

Em se tratando daquilo que envolve a busca por uma demarcação identitária parecem ainda incipientes estudos sobre os fundamentos epistemológicos a partir dos quais se pode afirmar a existência de uma cultura surda em si (BERGAMO & SANTANA, 2005). Isso ocorre apesar das tentativas de tornar a surdez um traço comum e natural de todos os surdos, justificador de sua língua e cultura, apesar de os surdos serem diferentes menos por sua surdez do que pelas próprias características psicoculturais que apresentam. Ainda que os estudos culturais sirvam de inspiração para a proposição da categoria “o surdo”, o que se coloca como desafio nesse campo é como em um contexto de

relativização de fronteiras, territorialidades e identidades, típicos do mundo contemporâneo, a comunidade surda em um processo inverso acaba isolando-se em si mesma.

A questão da língua como marca identitária é tão forte para a comunidade que a língua de sinais passou a assumir no imaginário dos sujeitos surdos uma função messiânica. Ao garantir o cumprimento dessa função, a língua e a cultura podem conduzir o povo surdo ao pleno exercício de seus direitos como comunidade linguística e/ou de fala, ocupante de uma territorialidade com fronteiras explicitamente demarcadas. Apesar das comunidades de surdos se assentarem em lugares sociais e imaginários, mais do que em lugares físicos, essas fronteiras tornam-se tanto mais visíveis e impermeáveis quanto mais se exige o uso exclusivo da língua de sinais. Nesse sentido, a língua de sinais seria a pátria dos surdos, o que não parece ser um problema em si mesmo. O desafio maior, nessa perspectiva, é quando a surdez se torna um país (WRIGLEY apud SÁ, 2006).

A forma como a língua de sinais brasileira existe sempre em situação de contato com a língua portuguesa, o fato de os surdos não terem nascido, em sua maioria, em famílias de surdos e de viverem em meio a uma sociedade dita de ouvintes como grupo majoritário, faz refletir sobre os reais efeitos dessa exigência.

Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal de contas, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica. A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos. (BERGAMO & SANTANNA, 2005:570-571)

Posturas mais fundamentalistas a esse respeito acabam incentivando um isolamento e um “bastar-se a si mesmo”, levando a comunidade surda a uma

resistência que tem na língua de sinais uma bandeira. A despeito do ambiente bilíngue e intercultural inegável do cotidiano do surdo enquanto brasileiro, para muitos a língua de sinais lhes basta nas relações cotidianas. Essa realidade está em acordo com os estudos que mostram o quanto a identidade deixou de ser uma questão de atributo e passou a ser uma tarefa. O que se torna desafiante é a resistência que essa crença provoca ao estudo da língua portuguesa escrita, mesmo quando há o compromisso de uma abordagem de ensino da língua como segunda língua e a intenção de ensino exclusivo de sua modalidade escrita. Essas posturas trazem o risco de propagar a ideia equivocada de uma identidade única e imutável.

Na contemporaneidade, tornou-se evidente a inexistência de uma “identidade verdadeira” e única, uma vez que a identidade é considerada como uma luta contra a dissolução e a fragmentação (BAUMAN, 2005). No caso das comunidades de surdos, cujo território é claramente pulverizado porque permeado pelas “culturas ouvintes” com as quais convivem, manter a identidade individual e coletiva exige um grito de guerra. É nesse sentido que

o gume da identidade é utilizado contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam a suas próprias crenças (que “o grupo” execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que “o grupo” condenaria como exemplos de “desvio” ou “estupidez”, mas, em todo caso de anormalidade, necessitando ser curados ou punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de pagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-lo a se render ao seu próprio “ego coletivo”, perder prestígio, dissolver-se... Em ambos os casos, porém, a “*identidade*” parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora) (BAUMAN, 2005:83) (grifo nosso).

Quando a identidade assume o caráter de tarefa e se torna objetivo de uma vida inteira, sua conquista é considerada um ato de libertação. Essa nova liberdade, sem precedentes, representada pela autoidentificação, é geralmente

acompanhada da necessidade de uma confiança, igualmente nova e também sem precedentes, em si mesmo e nos outros, assim como nos méritos da companhia de outras pessoas (sociedade). Trata-se de uma mudança que se efetiva na capacidade também de interação e não somente de imposição da presença. Olhar o outro e se colocar no lugar do outro são tarefas não somente paralelas, mas intercomplementares que se impõem às relações identitárias e interculturais.

Do ponto de vista da sociedade, a questão da identidade só surge com a exposição a comunidades através das quais se é também exposto à diversidade e à realidade multicultural, (re)construída constantemente. Essa experiência se impõe hoje a quaisquer comunidades e não parece condizente com a noção de cultura como consequência natural da identificação de um povo. Há que se perceber que a “identidade surda” e a “identidade ouvinte” não existem isoladamente.

A propósito da palavra “cultura”, utilizada hoje em larga escala, essa representa muitas vezes uma denominação imprópria ditada dos padrões do *politicamente correto* (BAUMAN, 2005). A palavra *cultura* entra no vocabulário das sociedades há aproximadamente dois séculos com um significado totalmente oposto: como antônimo de “natureza”, denotando características humanas que, em clara oposição aos obstinados fatos da natureza, são produtos, resíduos ou efeitos colaterais das escolhas dos seres humanos. Feitas pelo homem, podem ser teoricamente por ele desfeitas.

De acordo ainda com Bauman (2005), observa-se uma acelerada “liquefação” das estruturas e das instituições. Vive-se a transição para uma fase “fluida” que atinge todas as instâncias da sociedade, da economia às subjetividades. É possível afirmar que a expansão da economia capitalista se emparelhou com a amplitude global da dominação política, tendo a produção de “pessoas rejeitadas” se tornado um fenômeno mundial.

A esse respeito, encontram-se dentro dos movimentos surdos ações afirmativas para a institucionalização de formas de representação do surdo como povo e/ou grupo minoritário, rejeitado pelo grupo majoritário. A luta contra essa representação justifica a criação do “dia nacional do surdo” (26/09), de passeatas e manifestações em defesa do “orgulho surdo” e de iniciativas inter-

nacionais como a do movimento “Deaf Power”, cujo sinal em Libras corresponde ao movimento de “livrar-se do aparelho auditivo”. Todas essas iniciativas visam, entre outras coisas, a ratificar a existência de uma cultura surda e a necessidade de que a sociedade a reconheça e respeite como natural e inerente a todo surdo. Polêmicas de diversas ordens surgem graças a essas políticas de afirmação que convocam a repensar cultura e a condição bicultural dos surdos sinalizantes. Bem da verdade,

na área da surdez encontra-se geralmente o termo “cultura” como referência à língua (de sinais), às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir no/sobre o mundo, como o despertador que vibra, a campainha que aciona a luz, o uso de fax em vez de telefone, o tipo de piada que se conta etc. Kozłowski (2000), por exemplo, afirma que a existência de uma cultura surda faz parte da educação bilíngue. O surdo seria bilíngue e bicultural. O biculturalismo designa o conjunto de referências à história dos surdos, o conjunto de significações simbólicas veiculadas pelo uso de uma língua comum, o conjunto de estratégias sociais e de códigos sociais utilizados de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para os ouvintes. É, portanto, uma cultura de adaptação à diferença e produtora de elo social. A realidade e a legitimidade desta noção de cultura é objeto de grandes críticas, algumas vezes com razão, porque muitos aspectos da cultura surda se apresentam mais como um sistema derivado da cultura dos ouvintes do que como uma cultura realmente original e autônoma (BERGAMO & SANTANA, 2005:572).

Existem esforços para a construção de um discurso que define o surdo a partir de uma visão antropológico-cultural e que constantemente busque pontos de diferenciação entre surdos e ouvintes, principalmente, os gerados pelos usos linguísticos. Contudo, esses discursos também acabam ressaltando um distanciamento e uma rejeição à cultura do outro quando se valem de experiências de interação malsucedidas e de traços biologizantes para sustentar seus argumentos.

Essa tendência aparece em situações como a transcrita no relato de uma surda que estudou em “escola de ouvintes”. A aluna surda narra seus estra-

nhamentos e sentimento de rejeição que, em sua opinião, fazem dela uma estrangeira. Strobel (2005:101), ao apresentar esse relato, ratifica que “surdos se sentem estrangeiros em comunidade de ouvintes quando a mesma só usa a língua portuguesa, que é considerada como segunda língua para surdos. Então o uso de uma cultura e língua diferente da sua é estrangeirismo (...)”.

Embora a noção de “estrangeirismo” seja não convencional, é possível concluir o quanto a língua portuguesa representa para os surdos uma ameaça à manutenção da sua língua e de sua cultura. Este trabalho entende que é a forma como cada indivíduo lida com a sensação de estrangeiridade e, portanto, de estranhamento que será determinante para os encontros interculturais.

Para que a visão de surdo como estrangeiro fique mais clara, é preciso considerar a situação bastante heterogênea dos sujeitos surdos e as histórias de vida linguística de cada um. Para entender as implicações dessa heterogeneidade, na verdade, é preciso destacar alguns fatores presentes no processo de aquisição da linguagem no caso do sujeito surdo.

A maioria é filho de pais ouvintes que quase nunca dominam a língua de sinais. Aliás, por vários fatores psicossociais, algumas famílias resistem ao aprendizado da língua de sinais, que raramente é aprendida no seio da família. Muitos surdos começam a sua aquisição de maneira tardia quando, em instituições especializadas, passam a conviver com outros surdos.

Por um lado, todo o processo é entremeado, quer queira quer não, pela língua portuguesa e/ou pela percepção desta que, muitas vezes, é utilizada como suporte para as primeiras “aprendizagens” da língua de sinais. Essa realidade gera equívocos que prejudicam o acesso a uma segunda cultura e língua, uma vez que os usos do português e da cultura veiculada através dele, no seio da família, não respeitam princípios inerentes à relação entre primeira e segunda línguas.

Por outro lado, a língua de sinais serve como apoio para aprendizagem da língua escrita – em ambiente escolar – na medida em que, na condição de mediadora e estruturadora do pensamento, permite ao surdo traçar caminhos diferentes que o ouvinte para apreender a língua escrita e outros conteúdos. Contudo, há uma ideia recorrente e equivocada de que o aprendiz surdo só aprende através da Libras, o que reduz o sujeito a um contexto específico de

aprendizagem restrito. Em outras palavras, no afã de defender e/ou valorizar as especificidades da identidade surda e da cultura e comunidade surdas, acaba-se imprimindo a ideia de que aprendizes surdos não conseguem aprender de outra maneira que não através da Libras (SÁ, 2006). Essa crença é compartilhada, inclusive, por muitos surdos e usada como justificativa para o afastamento e não interesse pela língua portuguesa escrita.

Ainda sobre a ideia de surdo como estrangeiro, um paralelo pode ser estabelecido a partir das palavras de Carignato (2002) quando explica que estrangeiros podem se fechar em seus círculos familiares e de amizades, optando por restringir a mobilidade de suas relações. Essa opção pode provocar, inclusive, uma imobilidade física, pois estando cercado por usuários de uma língua que desconhece ou não domina, sente-se desconfortável para enfrentar o mundo. Uma atitude oposta seria “afrouxar as travas” que o prende aos círculos e situações sociais anteriores e iniciar novas relações.

Pensando no caso do surdo que se sente estrangeiro em seu próprio país (país aqui se refere ao Brasil e não à “pátria” Libras), em geral, para que essa sensação de ameaça, provocada pela comunidade majoritária, seja amenizada ou mesmo suprimida, é delegada – pelo menos nos ambientes aos quais se refere esse capítulo – ao ouvinte e ao deficiente auditivo a responsabilidade da iniciativa de uso da língua de sinais, sem que o surdo se sinta necessariamente no “dever” de uma contrapartida com o uso da língua portuguesa escrita. Para muitos surdos, é direito seu comunicar-se na língua de sinais, sendo uma espécie de obrigação dos demais dominar Libras como que por força de decreto.

Para que soluções mais equilibradas entre os grupos possam surgir, parece imprescindível que haja disponibilidade mútua para a construção de uma compreensão intercultural. Essa construção é feita pelas possibilidades de encontro intercultural, proporcionadas pelo contato cotidiano e pela capacidade de sistematizar reflexões e análises sobre o comportamento dos grupos em contato de modo a não ver mais a língua do outro como uma ameaça, mas como uma aliada nos processos de comunicação e de formação humana, profissional etc.

Sobre esse ponto instaura-se um dos desafios para o estabelecimento de uma educação bilíngue e intercultural. Para além das dificuldades de se acor-

darem padrões de fluência, uso e importância/finalidades de duas línguas que convivem em um espaço acadêmico, há que se refletir amplamente sobre as condições políticas, identitárias e culturais em que a proposição é feita e as implicações para a vida real dos formandos e egressos dos cursos. A vida fora dos muros das instituições especializadas e o lugar da língua de sinais na sociedade brasileira são bem diferentes dos ideais propagados pelos movimentos surdos.

O maior desafio está em vencer barreiras que impedem a disponibilidade de um e de outro grupo para a interação intercultural e linguística. No caso da surdez no Brasil, esse é um passo ainda a ser conquistado, uma vez que o português escrito e a Libras não foram apresentados entre si como “línguas parceiras” em um contexto interacional. Ora a Libras é sufocada ora o português é tido como uma ameaça e, logo, deve ser evitado. Nessas idas e vindas, a Libras – a despeito do contexto intercultural – basta ao surdo e o português basta ao ouvinte.

O caminho da interculturalidade parece ser o mais acertado para que se encontre uma solução madura para essa situação que povoa a tal ponto o imaginário que muitos acreditam e querem fazer acreditar que há “instituições ideais”, onde só se usa Libras e só há surdos sinalizantes, sejam surdos ou ouvintes, dispostos a usar Libras integralmente. Recentemente, contudo, em pesquisa sobre o comportamento linguístico de alunos da Gallaudet University (universidade norte-americana totalmente especializada na área da surdez), foi detectado que nos corredores, salas de estudo, bibliotecas e outros ambientes, ao contrário da crença de surdos brasileiros sobre o que acontece nessa universidade, os alunos surdos comunicavam-se primordialmente através do inglês escrito. Uma preferência que mostra que a língua escrita pode ser tomada como instrumento de acesso a saberes e instrumento de interação por sujeitos surdos e ouvintes, quando não se cria um clima hostil ao uso de uma língua politicamente considerada prejudicial a um grupo (cf. JOHNSON, 2012) como forma de compensar um passado de equívocos linguísticos que persistem.

No caso brasileiro, a polêmica gira em torno da crença de que a língua portuguesa seria uma ameaça à identidade daquele brasileiro sinalizante que, por se considerar surdo e possuidor de língua e cultura próprias, vê-se na situa-

ção de se defender de tal uso linguístico. Em outras palavras, defender-se da “língua do dominador/opressor”. Tal situação não é motivadora do interesse pela língua e cultura dita ouvintes, pelo menos, não no contexto de sala de aula. O oposto também pode se tornar verdadeiro em relação aos ouvintes.

Para entender melhor crenças e valores presentes nas relações interculturais, apresentam-se mais adiante atitudes que explicitam as relações entre surdos e ouvintes em aula, tendo como fonte inspiradora as contribuições de Thomas (2010). Para Thomas (2010), a cultura é definida como uma entidade nacional e linguística que provê os membros de uma comunidade de um senso de orientação para esse ou aquele comportamento. A partir dessa ideia, surge a questão sobre quais sinais culturais que orientam as atitudes dos sujeitos podem ser identificados quando pessoas de diferentes culturas se encontram em determinadas circunstâncias como, por exemplo, aquelas em que têm tarefas a cumprir juntas, como em uma sala de aula.

Em termos gerais, essas orientações (também entendidas como marcas/padrões culturais) são definidas a partir de indicadores como: (a) formas de percepção e julgamento compartilhados pela maioria dos membros de uma cultura específica que alinhavam os seus comportamentos e os tornam “normais” para o grupo; (b) grau de tolerância para que os comportamentos esperados possam oscilar nas aplicações de padrões esperados e formas de sanção do grupo, aplicadas aos comportamentos que se excedem ao esperado (THOMAS, 2010).

Esses indicadores e as próprias orientações de base cultural (THOMAS, 2010) podem se tornar ferramentas úteis para que professores possam gerir mais adequadamente conflitos interculturais em aulas de ensino de português, especialmente, como segunda língua. Além disso, a identificação dessas orientações pode nortear a escolha das formas de abordagem dos conteúdos a serem trabalhados em aula, especialmente quando o próprio objeto da aula é polêmico ou indesejado, mesmo que parcialmente, como no caso do português em situações de ensino bilíngue e intercultural.

Dentre as orientações, destacam-se neste capítulo as relativas a: relações pessoais, harmonia interpessoal, abertura e comunicatividade, orientação para a hierarquia, orientação para o presente e a flexibilidade. Essas formas de com-

portamento servem aqui para uma breve comparação entre comportamentos típicos de alunos, principalmente de alunos surdos e ouvintes, mas também de deficientes auditivos. Para identificá-las foram utilizadas entrevistas com alunos e professores e consultas a anotações de professores que durante pelo menos quatro anos lidaram com turmas com as características já indicadas (alunos surdos, ouvintes e deficientes auditivos, adultos, no ensino superior – usuários em potencial da língua de sinais).

A partir deste ponto, e já com vistas à conclusão deste capítulo, alguns dados serão apresentados em forma de cenas narradas pelos entrevistados de forma a ilustrar as relações interculturais e permitir contextualizar as considerações sobre as atitudes que serão relatadas. Acredita-se assim facilitar a reflexão sobre interculturalidade e aprendizagem em contexto bilíngue de ensino. Cabe dizer que cada cena apresentada não está limitada às correspondências relativas às contribuições de Thomas (2010), presentes nos comentários, mas certamente traz diferentes possibilidades de entendimento. A análise proposta representa uma forma de leitura das teorias utilizadas e das experiências narradas.

Sobre as *relações pessoais*, percebe-se em todos os alunos uma tendência a privilegiar as relações pessoais, o que é uma marca de brasilidade. Aqueles que conseguem uma aproximação pessoal são comumente mais bem-sucedidos. Contudo, a cena abaixo pode mostrar quanto as relações pessoais podem ser abaladas quando não se corresponde à expectativa do grupo.

Início de um semestre letivo. Os alunos são comunicados da necessidade de elegerem um representante de turma. Algumas perguntas são feitas sobre responsabilidade e tarefas inerentes à função. De repente, a pergunta: “mas só vamos ter um representante?” Os surdos precisam de um representante surdo... A partir daí uma discussão inflamada se colocou: não era adequado que um colega ouvinte representasse os surdos. As tentativas de acordo falhavam até que os ouvintes também declararam que não queriam ser representados por um surdo. Solução: dois representantes.

A questão que se coloca é que as relações pessoais ficam extremamente prejudicadas quando alguém “sabe Libras”. A cena permite trazer ainda detalhes dos relatos de professores e alunos surdos e seus estranhamentos quando chegaram à instituição.

A pergunta “você sabe Libras?” foi apontada por parte dos entrevistados como tendo sido uma das primeiras perguntas dirigidas a eles quando dos primeiros contatos com surdos. De acordo com os professores entrevistados, quando respondiam negativamente a essa pergunta, experimentavam uma sensação de quase rejeição, pois reconheciam nos surdos uma tendência à decepção em relação a eles (professores). A reivindicação sobre saber ou não Libras, nesse contexto institucionalizado, por vezes vinha da parte de deficientes auditivos e de ouvintes, envolvidos com a causa da surdez. Pode-se dizer que o uso da língua de sinais pode ser um ponto de convergência entre os membros dos grupos em questão que facilita as relações pessoais.

Em termos da *harmonia interpessoal* como necessária à manutenção da boa relação pessoal, observa-se que nem sempre é possível sustentar uma interação harmoniosa. O surdo brasileiro tende a ser mais direto do que a maioria dos brasileiros ouvintes, o que se torna um ponto de divergência que emerge da relação língua e cultura. Nem um nem outro tem, em geral, oportunidades de desenvolver uma competência pragmática e intercultural quando da aprendizagem da língua dos outros. As metodologias de ensino de língua de sinais são ainda muito ultrapassadas, baseando-se muitas vezes tão somente na memorização de listas de palavras.

Os surdos, por seu turno, ao estudarem português, historicamente, foram forçados à oralização e ao ensino de português como língua materna. Apesar de o discurso pedagógico atual ser voltado para o ensino de português como segunda língua para surdos, poucas são as iniciativas para encontrar estratégias adequadas para o ensino da língua e da cultura associados. Muitas vezes, esse ensino é revestido de uma visão política que prega “respeito à forma como o surdo escreve” como solução tranquilizadora para o português escrito como L2.

A cena a seguir pode ajudar a entender um pouco dos desafios interculturais no que diz respeito a manter a harmonia entre os grupos: a proposta era de realização de uma tarefa em grupo. A professora solicita que os grupos se organizem para que a tarefa seja explicada na aula seguinte. Uma, duas aulas e nada da solução. Uma celeuma surge, pois ouvintes resistiam a aceitar os surdos em seus grupos sob a alegação que durante esse tipo de atividade os surdos

não se esforçavam, querendo que os ouvintes traduzissem os textos para eles. Não avançavam nas discussões e nem se dispunham a executar as tarefas. Os surdos reclamavam que os ouvintes não entendiam a situação e que não estavam disponíveis para trabalhar, pois eles precisavam primeiro do suporte dos colegas para entender os textos e, então, colaborar.

O ponto de vista e a capacidade de se colocar no lugar do outro são prejudicados pelas próprias formas de uso da linguagem. A diretividade de um grupo parece impor a sua necessidade e a indiretividade de outro que espera a modalização de certas declarações demonstram a importância de uma educação linguística intercultural. A língua, mais uma vez, aparece nesse ponto como um eixo estruturador e harmonizador das relações interpessoais.

Como se sabe, os brasileiros (ouvintes) costumam ser mais indiretos nas interações, apresentando dificuldades como as de dizer “não”, de fazer comentários diretos que expressam uma opinião negativa etc. Aos estabelecer as primeiras aproximações com surdos, muitos ouvintes que não conhecem ou conhecem pouco a comunidade de surdos e a língua e cultura surdas vivem o estranhamento de colocações excessivamente diretas para os seus padrões.

A própria prática da comunidade de surdos de atribuir um sinal (apelido específico para a identificação dentro do grupo) ao indivíduo, apesar de promover melhor integração e de não ser vista, em termos da cultura surda, como uma ofensa, pode causar um impacto inicial negativo. Isso porque o sinal pode ser construído a partir da referência a uma característica física tomada como negativa pela pessoa. Explicações sobre a indiretividade que difere ouvintes de surdos é imprescindível no ensino de português como segunda língua nesses contextos.

Sobre a *abertura e comunicatividade*, de um modo geral, todos têm a tendência à cordialidade, a serem comunicativos e abertos a novas propostas. Essa característica é posta em risco somente em situações específicas em que, por exemplo, estranhamentos entre surdos e ouvintes demonstram dificuldades no contato inicial. Alguns ouvintes relatam ter a sensação de que os surdos formam um grupo fechado e impenetrável, o que é provocado também pela capacidade de usar ou não a língua de sinais e os padrões de “abertura e comunicatividade” do grupo. A próxima cena, além de servir para pensar a “aber-

tura e a comunicatividade”, ajuda a refletir sobre a *orientação para a hierarquia* e cumprimentos de normas.

Um professor, usuário da língua de sinais, resolve em função da proposta do curso (de ter a língua de sinais como língua de instrução) e do fato de todos os alunos terem conhecimento de Libras, passar a usar essa língua em sala de aula para a interação com os alunos e a língua portuguesa exclusivamente para anotações no quadro. Um mal-estar se instaurou. Os ouvintes começaram a expressar ansiedade com medo de “perder o conteúdo da matéria”. Houve não somente discussões sobre a validade ou não da ação do professor, curiosamente, prevista e muitas vezes reivindicada, mas também muito incentivo da parte dos surdos para que os ouvintes não tivessem medo de usar Libras. O resultado foi um melhor aproveitamento dos alunos surdos, inclusive, superando muitos ouvintes, o que preconceituosamente às vezes não é esperado.

As questões de direitos e deveres, contudo, têm se configurado como um ponto delicado. Modelos paternalistas são resgatados constantemente em função da própria forma de inserção da noção de exercício de cidadania nas reflexões da área. A reivindicação justa do lugar da língua de sinais no cotidiano dos surdos, sustentada pela crença em uma “pedagogia surda”, gerava conflitos constantes. Professores relatam terem sido interpelados por alunos surdos com afirmações do tipo: “primeiro aprenda Libras e depois diga o que eu tenho que fazer”.

Quando se aproxima o fim de disciplinas ou o momento da apresentação de trabalhos de fim de curso, tornam-se inevitáveis as orientações para a elaboração de trabalhos. Como as determinações da Lei de Libras indicam que a língua de sinais não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa e a produção de material acadêmico-científico em língua de sinais é ainda escassa, a realização de tarefas é um ponto de tensão. Vários ouvintes resistem em usar Libras em seus trabalhos enquanto surdos discutem o lugar dessa em suas produções, a despeito da realidade profissional que encontrarão após o curso e fora da instituição.

A *orientação para o presente* pode ser identificada no comportamento pouco orientado para o planejamento prévio das tarefas, o que parece ser recorrente na cultura brasileira. Aparece também na sala de aula: ouvintes tendem

a anotar todas as informações de aula (até porque podem baixar a cabeça para anotar sem perder a aula) e surdos alegam não necessitarem, pois têm facilidade de guarda informações na memória (mesmo quando é dado tempo específico para essas anotações).

A *flexibilidade* nem sempre é o ponto forte das relações e geralmente provoca conflitos. Há mais facilidade em reivindicá-la do que em exercê-la. Contudo, o “jeitinho brasileiro” aparece aí também e muitas das vezes como uma forma de contradição do discurso que alega descentrar a visão de surdez de biológica para sociocultural. Em situações reais, surdos e ouvintes são capazes de usar suas “necessidades especiais” que contraditoriamente reaparecem em seus discursos como álbis para conseguir a flexibilização de regras ou normas.

Uma questão recorrente que atravessa várias cenas que poderiam ser aqui relatadas é a da presença, atuação e competência profissional de intérpretes nas aulas. Não são raras situações de conflito que emergem do uso de determinados sinais ou de construções entendidas como inadequadas. Pode acontecer de surdos interromperem a interpretação para corrigir opções linguísticas e de ouvintes que, acreditando ter conhecimento e domínio de Libras suficiente, emitem juízo sobre a eficiência e eficácia do trabalho dos intérpretes. Essa situação torna o ambiente propício a constantes conflitos linguísticos e pedagógicos. No que se refere aos linguísticos, é interessante relatar um episódio em que surdos se reuniram para solicitar a demissão de um dos intérpretes alegando “desrespeito” em função de o intérprete utilizar sinais de outra região em suas interpretações entre outras formas de desrespeitos. O estopim teria sido a “adulteração” de um sinal: o do verbo ensinar. O professor tratava da ideia de que “o ensino ocorre em uma via de mão dupla”, professores ensinam, mas também aprendem com os alunos e vice-versa. O intérprete, então, inverte uma das mãos durante a execução do sinal para demonstrar metaforicamente a “via de mão dupla”. Aula interrompida, opção não aceita, discussões infundáveis sobre a autoridade da ação.

A flexibilidade também não aparece como um ponto forte quando se tentam sustentar as crenças relativas aos direitos linguísticos dos usuários de Libras. A leitura equivocada das teorias linguísticas que afirmam a língua de sinais como primeira e legítima língua dos surdos faz com que muitos

acreditem que essa lhe seja suficiente para as relações interpessoais. Mesmo a propalada condição bilíngue e bicultural não é levada em conta nesses momentos.

O ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos é um direito que precisa ser atendido, pois não é adequado que um professor se utilize de estratégias pedagógicas próprias do ensino de português como língua materna para sujeitos que não a têm como tal. Essa situação é semelhante a do ensino de português como segunda língua para estrangeiros, em que a necessidade de uma formação específica, orientada para questões interculturais, é imprescindível para a prática docente. Nesse sentido, ao contrário do que alguns apregoam, a sala de aula intercultural e bilíngue, de base inclusiva, é favorável para o desenvolvimento do aluno surdo no uso da língua e para a construção de novos parâmetros de atuação do professor.

Essa experiência é importante para que professores aprendam a identificar e gerir os elementos característicos das culturas surda e ouvinte de forma a elaborar estratégias adequadas para a sua atuação.

Tarefas como as do estudo de provérbios e ditados populares, a leitura de contos, a produção de poesias e poemas possibilitam o trabalho simultâneo com as estruturas linguísticas e a cultura. Tome-se como exemplo o quanto a discussão sobre a palavra “surda” e sua condição contribuiu para ampliar a visão de si mesmo e do outro. Nesse sentido, é a aula de língua portuguesa escrita como segunda língua que mais tem potencial para promover o letramento de surdos e ouvintes em contexto intercultural.

No entanto, enquanto as reivindicações políticas legítimas forem desviadas para o discurso exacerbado que faz com que surdos e ouvintes se olhem como inimigos linguísticos e estranhos culturais, estrangeiros em seu país, a possibilidade de uma interação profícua ficará estagnada. Há que se buscar um equilíbrio linguístico em que as diferenças sejam respeitadas, em que a língua minoritária seja valorizada, mas também que a língua majoritária não seja temida como uma imposição negativa aos sujeitos surdos sinalizantes brasileiros.

Uma educação bilíngue e intercultural poderá semear uma cultura da paz linguística (cf. MATOS, 2004) em que não se promoveria a luta pela eliminação da língua da comunidade majoritária da realidade da comunidade

minoritárias ágrafa. É nesse contexto que se pode concluir que não é suficiente investigar a palavra ou estrutura que faltam ao surdo, mas contribuir para que haja a acolhimento da língua portuguesa escrita como uma aliada para o desenvolvimento múltiplo dos sujeitos surdos. Assim como que para ouvintes e deficientes auditivos em situação intercultural o português não lhes basta, para os surdos e sua plena inserção na sociedade contemporânea a LIBRAS tampouco lhes basta.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERGAMO, Alexandre & SANTANA, Ana Paula. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, vol. 26, n. 91, p. 565-582.
- CARIGNATO, Taeco Toma. (2002). *Passagem para o desconhecido: um estudo psicanalítico sobre migrações entre Brasil e Japão*. São Paulo: Via Lettera.
- CUNHA, Patrícia Marcondes Amaral da. (2007). Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder. In: QUADROS, Ronice Müller & PERLIN, Gladis (org.). *Estudos Surdos II: série pesquisas*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- DARSHAK, M e SANGHAVI, M.D. (2006). Wanting Babies Like Themselves. Some Parents Choose Genetic Defects. In: THE NEW YORK TIMES. Publicado em 05 de dezembro. Disponível <<http://www.nytimes.com/2006/12/05/health/05essa.html>>. Acessado em 30/06/2012.
- FELIX, Ademilde. (2008). *Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidade*. Tese de Doutorado. Unicamp.
- GEOVANINI, F. C. (1997). Da psicanálise à surdez: uma escuta psicanalítica em instituição escolar para surdos. *Informativo Técnico-Científico Espaço do INES*, 8,16-20.
- JOHNSON, Robert E. *Deaf bilingual education: an imperative*. Disponível em <<http://videocatalog.gallaudet.edu/?video=6298>>. Acessado em 30/06/2012.

- MATOS, Francisco Gomes de. (2004). Linguística da paz: uma experiência brasileira. In: *Glosas didáticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 11. Espanha: Unirioja.
- MATTELART, Armand & NEVEU, Érik. (2004). *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Editorial Parábola.
- MRECH, Leny Magalhães. Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do surdo. In: *Espaço: Informativo Técnico-científico do INES*, 17, 2002, p. 03-11.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.
- SOUZA, Regina Maria de. (1998). *Que palavra que te falta?: linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- STROBEL, Karin. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC.
- THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org.) (2004). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.
- THOMAS, Alexander. (2010). *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.

Questões interculturais durante o processo de concessão de vistos americanos

Flavia Di Luccio

(Consulado Americano do Rio de Janeiro)

Uma experiência motivadora

Tendo como ponto de partida minha experiência de sete anos como professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Consulado Americano do Rio de Janeiro, este artigo irá abordar algumas questões culturais relevantes relacionadas ao ensino de PLE para diplomatas americanos. O tema desta investigação me faz retornar ao ano de 2005, quando eu soube que o Consulado Americano do Rio de Janeiro estava selecionando professores de PLE. Naquela época, o tal consulado estava crescendo, o que continua ocorrendo até hoje, quando o número de oficiais praticamente dobrou. Percebi que ali era um lugar com muito potencial para eu colocar em prática o que havia aprendido no curso de Formação de Professores de PLE da PUC-Rio feito em 2003.

A maioria dos oficiais americanos fica de dois a três anos no Brasil e, dependendo do cargo, eles podem ficar até quatro anos. Diante desta possibilidade de trabalho com aprendizes por um período mais longo, decidi desenvolver um projeto de ensino de PLE que não se restringisse a aulas individuais e a somente um grupo de nível básico, como estava sendo feito antes da minha contratação. A maior parte dos oficiais americanos faz um treinamento intensivo de PLE em Washington, D.C., antes de vir para o Brasil. Esse curso intensivo é feito no FSI (*Foreign Service Institute*) e pode durar de quatro a seis meses. Após esse curso os oficiais fazem um exame de proficiência desenvolvido pelo próprio FSI, porém nem todos que vêm trabalhar aqui fazem esse

treinamento e o exame de proficiência. Estes são determinados pelos cargos que os oficiais ocupam no Brasil e pelo uso da língua portuguesa que cada cargo demanda.

O grupo de oficiais americanos do Consulado Americano do Rio de Janeiro é extremamente heterogêneo. Os alunos integrantes ocupam diversos cargos que vão desde o cônsul geral, que precisa estar preparado para dar entrevistas e fazer discursos, até os fuzileiros. Estes últimos são jovens americanos com idades entre 18 e 25 anos, que ficam no Brasil por um ano somente cuidando da segurança do prédio e usam o português para lidar com os outros seguranças brasileiros e para se divertir na noite carioca. Os oficiais de cargos mais altos, como o cônsul geral, gerente geral e alguns outros fazem aulas individuais. Devido a esta variação, foram criados grupos bem específicos de trabalho: dois grupos de fuzileiros (um para os hispanofalantes e outro para falantes apenas de inglês), dois grupos para as esposas dos oficiais (também reservando um para as hispanofalantes), além de alguns grupos avançados para atender os oficiais que já tivessem feito o curso intensivo em Washington, D.C., e quisessem aprofundar seus estudos. Dentre esses grupos avançados, foram criados alguns grupos com objetivos específicos como: um grupo preparatório para o exame de proficiência do FSI destinado àqueles que não conseguissem obter a pontuação necessária a seus cargos e fossem obrigados a refazer o exame; um grupo de treinamento para entrevistas e palestras para os oficiais que têm que lidar com a imprensa ou fazer apresentações e palestras; um grupo que trata especificamente da cultura brasileira utilizando obras literárias, vídeos e músicas e, finalmente, o grupo dedicado à leitura, voltado para oficiais do setor político/econômico que têm que fazer resumos das notícias diárias. O trabalho de sala de aula é complementado com *field trips*, viagens culturais que são feitas com os alunos duas ou três vezes por semestre.

De todos esses grupos de trabalhos citados, considero o trabalho desenvolvido com os oficiais da seção consular (oficiais que trabalham com a emissão de vistos) um dos mais interessantes. Estes oficiais têm que entrevistar por volta de duas mil pessoas por dia para a concessão de vistos para não imigrantes. A maior parte dessas entrevistas é feita em português. Ao observar o trabalho destes oficiais, percebi que essa seção estava precisando de auxílio. Isso porque

estes oficiais têm que dar conta não somente da burocracia envolvida no sistema de concessão de vistos, como também da língua portuguesa com todas as suas variações, já que os solicitantes de vistos são brasileiros de várias classes sociais e partes do país. Os maiores problemas detectados não pareciam estar nas estruturas da língua em si, mas nas questões culturais surgidas durante as entrevistas, como a falta de conhecimento dos papéis sociais dos falantes, não só dos americanos em relação aos brasileiros como vice-versa. Tais questões motivaram a discussão que será apresentada neste artigo.

O desconhecimento de algumas questões culturais na prática

O período de sete anos de trabalho no Consulado permitiu a coleta de dados interessantes relacionados à falta de conhecimento por parte dos falantes de aspectos culturais de seus interlocutores. Esses dados foram coletados durante as entrevistas de visto realizadas entre 2005 e 2012. Como mencionado anteriormente, parte do programa de português do Consulado Americano do Rio de Janeiro contemplava uma atividade diferenciada com os oficiais da seção consular. A primeira parte desta atividade era feita durante as entrevistas de vistos. Cada oficial era observado por duas ou três horas por semana durante as entrevistas, quando as anotações eram feitas e esse material era levado para a aula semanal que ocorria uma ou duas vezes por semana. Durante as aulas, que poderiam ser individuais ou em grupo, não somente as questões linguísticas eram destacadas, como principalmente as questões culturais que muitas vezes causavam mal-entendidos.

O primeiro exemplo a ser destacado é o de um solicitante de origem humilde do interior de Minas Gerais que, ao se aproximar do guichê para ser entrevistado, diz: “Bom dia, moço.” O oficial se surpreende com tal cumprimento e responde: “Não sou moço. Sou senhor cônsul.” Esta atitude do oficial, muito provavelmente, está conectada ao seu desconhecimento do uso das palavras *moço* e *senhor* pelos falantes de português no Brasil. Parece que, para o cônsul, não é apropriado não ser chamado de *senhor* durante a entrevista de visto.

O segundo exemplo relata a atitude de uma entrevistada brasileira (juíza) em relação ao cônsul. No início da entrevista o cônsul faz uma das perguntas

de praxe: “Qual a sua renda mensal, senhora?” A juíza responde imediatamente com um tom ligeiramente agressivo: “Você sabe com quem está falando?”. Parece que a expectativa desta juíza era ter um tratamento diferenciado e mais especial por conta do cargo ocupado. Diferentemente do primeiro exemplo, neste caso, a solicitante de visto se ofende, pois o questionamento do cônsul contraria suas expectativas. Por sua vez, o cônsul também se surpreende bastante com a pergunta, pois ele não tinha conhecimento desse tipo de comportamento de alguns brasileiros que ocupam cargos altos e utilizam o status profissional para obter benefícios.

O terceiro exemplo relata a questão do preconceito racial, quando o solicitante brasileiro afirma que seu visto foi negado por ser negro, sem se dar conta de que estava falando isso para um oficial negro. O solicitante afirma: “Você está negando meu visto porque sou negro.” O oficial responde: “Meu senhor, olhe para mim, sou mais negro que o senhor.” Ao fazer tal afirmação, o solicitante brasileiro somente levou em consideração seu pressuposto de que grande parte dos cidadãos americanos tem preconceito racial ou de que grande parte dos negros no Brasil sofre discriminação racial. Neste exemplo, o oficial também se surpreendeu, pois imaginava que o Brasil, por ser um país multirracial, não sofria com essas questões.

O próximo exemplo mostra o despreparo dos oficiais americanos para lidar com a falta de objetividade presente no discurso dos brasileiros. O oficial pergunta: “O senhor vai viajar com quem?” O solicitante responde da seguinte forma: “Bem, minha prima está juntando dinheiro e pediu para tirar férias em julho, mas o chefe não deixou e aí ela resolveu procurar outro trabalho, mas a mãe ficou doente (...)”. O oficial responde repetindo a pergunta: “O senhor vai viajar com quem?” Finalmente, após a repetição da pergunta, o solicitante responde de forma mais objetiva: “Ah, vou viajar com a minha prima.”

O quinto exemplo selecionado ressalta o curioso uso que os brasileiros fazem da pergunta “quem, eu?” antes de suas respostas a uma pergunta. Este uso, desconhecido para a maioria dos diplomatas americanos que lida com o público, parece estranho para alguns desses oficiais. Vale lembrar que durante a entrevista esse brasileiro estava sozinho no guichê. Como pode ser observado a seguir:

Oficial: “Já visitou os EUA antes?”

Solicitante: “Quem, eu? Não, ainda não.”

Oficial: “Vai para onde nos EUA?”

Solicitante: “Quem, eu? Vou pra Disney.”

Oficial: “Vai viajar com quem?”

Solicitante: “Quem, eu?”

Oficial (em tom relativamente sem paciência): “Senhor, tem mais alguém nesse guichê?”

O sexto exemplo mostra de que forma os brasileiros lidam com a palavra profissão e a distinção que fazem entre profissão e ocupação:

Oficial: “Qual a sua profissão?”

Solicitante: “Engenheiro químico.”

Oficial: “Qual a renda mensal como engenheiro?”

Solicitante: “Ah, eu sou corretor de imóveis há 20 anos.”

Oficial: “Meu senhor, qual é a sua profissão afinal!?”

Também é interessante ressaltar que grande parte dos brasileiros se choca ao ouvir a pergunta: “Qual a sua renda mensal?”; pergunta de praxe, como já mencionado, feita em praticamente todas as entrevistas. Muitos solicitantes brasileiros fingem que não entendem e pedem para repetir uma ou duas vezes. Em alguns casos, o solicitante de visto não responde e pega o contracheque, no caso daqueles que têm emprego formal, e mostra para o oficial durante a entrevista. Este fato também causa algumas vezes mal-entendidos, pois muitos oficiais consulares não estão cientes do fato de que o brasileiro em geral não se sente confortável revelando sua renda mensal. O fato de alguns solicitantes preferirem mostrar o contracheque ao invés de simplesmente responderem à pergunta de forma direta causa algumas vezes desconfianças por parte dos oficiais. Alguns destes imaginam que, para o solicitante ter que pegar o contracheque, é porque pode estar mentindo em relação à renda mensal preenchida no formulário de solicitação de visto.

Finalmente o último exemplo está relacionado ao comportamento do brasileiro quanto à declaração do imposto de renda. Foi possível observar durante as entrevistas que um grande número de brasileiros não declara a sua renda total. Desta forma, muitas vezes, os valores declarados no imposto de renda são muito menores do que se observa nos extratos bancários. Segue o exemplo em uma entrevista:

Oficial: Posso ver a declaração de imposto de renda e os extratos bancários?

(O solicitante entrega a declaração de IR e os extratos das contas correntes e dos investimentos como solicitado.)

Oficial: O valor declarado no IR é bem mais baixo do que mostram os extratos bancários.

Solicitante: Recebo por fora e não declaro tudo.

A entrevista deste solicitante foi mais longa do que a habitual e durou praticamente o dobro do tempo. O oficial deste exemplo justificou a entrevista mais longa afirmando que nesses casos é necessário verificar mais documentos e fazer mais perguntas. Após algumas semanas de trabalho, este oficial percebeu que mais da metade dos solicitantes de vistos americanos pertencentes às classes média e média alta não declaravam suas rendas por completo. O desconhecimento desta característica cultural do brasileiro estava prolongando as entrevistas e causando um relativo atraso no processo de concessão de vistos naquele guichê específico.

A importância do interculturalismo no ensino de PLE para os diplomatas americanos

Os exemplos destacados na seção anterior confirmam a crença de que não é possível ensinar uma língua estrangeira sem levar em conta os aspectos culturais da língua alvo. Como afirma Revuz (1998:227): “(...) aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.” Esta deveria ser a máxima adotada por qualquer professor de PLE, pois, ao preparar um estrangeiro para vir ao Brasil e lidar com o público, esse estrangeiro precisa tentar “ser

um pouco brasileiro”, ou seja, tentar se inserir nos aspectos culturais e sociais do brasileiro, para tentar evitar situações como as apresentadas nesta discussão. A alternativa mais apropriada seria encorajar alunos e professores de PLE a analisarem e discutirem suas próprias identidades culturais e diferenças sociais durante as aulas, em vez de focarem somente nas estruturas linguísticas.

Kramersch (1998) sugere que os aprendizes de uma língua estrangeira devem aprender não somente a língua estrangeira, com suas regras gramaticais e vocabulário, mas também devem ser preparados para se tornarem “falantes interculturais”. Consequentemente, as diferenças sociais e culturais não devem ser ignoradas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta forma, professores de PLE devem estar atentos a essas questões e incluir em suas aulas desde os níveis mais básicos questões relacionadas à identidade cultural dos falantes nativos da língua alvo. Kramersch (2001) lista os principais pontos da interação humana que foram beneficiados pela abordagem intercultural de comunicação:

- the situation of communication itself; e.g. the conventionalised roles adopted by participants, their expected norms of interaction and interpretation, the way they construct a shared sense of reality;
- the stereotypes they entertain of each other, as individuals and as members of a social group;
- their non-verbal and paraverbal behaviour;
- the way they save their own and each other's face;
- the way they structure their discourse to meet their communicative goals;
- the attitudes, values and beliefs (called also 'discourse') they share with the social group they belong to;
- the way their language reflects these deeper discourses;
- the way members of different groups realize various speech acts (like making compliments, requests or apologies) (KRAMSCH, 2001:202).

Candau (1988) complementa a abordagem de Kramersch (2001) com uma definição detalhada das relações interculturais:

O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas... quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território (CANDAU, 1988:55).

De forma que essa abordagem intercultural seja colocada em prática durante o processo de ensino/aprendizagem de PLE, Oliveira (2000) sugere a criação de um terceiro espaço para o aprendiz, ou seja, uma terceira cultura para ele. Tal espaço de aprendizagem teria como foco a linguagem como prática social e não almejar falar, escrever ou agir como um falante nativo daquela língua que se está aprendendo, o que muitas vezes é priorizado por alguns professores de PLE. Ensinar uma língua estrangeira significa ensinar uma língua em uso em uma determinada comunidade de falantes. Candau (1998) complementa essa ideia mencionando alguns critérios pertencentes à perspectiva intercultural de ensino:

1) (...) a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta; 2) (...) a atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia; 3) (...) a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo.

É possível afirmar que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Portanto, as nossas salas

de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural (CANDAU, 1998:58).

Os exemplos selecionados para esta investigação parecem reforçar a ideia de que a perspectiva intercultural de ensino deve estar presente durante todo o processo de ensino/aprendizagem de PLE. Tal fato certamente teria evitado alguns constrangimentos e desentendimentos durante as entrevistas de vistos americanos no Consulado Americano do Rio de Janeiro. Parece que o ensino de PLE oferecido aos oficiais americanos em Washington, D.C., tem focado prioritariamente nas questões gramaticais, o que tende a ser um equívoco. Como nos lembra Rajagopalan (2003:93): “A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo.” Sendo assim, ensinar qualquer língua estrangeira também quer dizer acrescentar valores, experiências e conhecimentos culturais, ou seja, é fundamental levar em conta os papéis sociais de quem fala, as especificidades da língua e em quais contextos está sendo utilizada.

Referências bibliográficas

- ASTOR, A.A. (2000). Qualified Non-native English-Speaking Teacher is Second to None in the Field. In: *Tesol Matters 10.2/ 19*, jun.-jul.
- CANDAU, V.M. (1998). *Interculturalidade e educação escolar*. Trabalho Apresentado no IX ENDIPE. São Paulo: Águas de Lindóia.
- COOK, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- DAVIES, A. (1995). Proficiency or the Native Speaker: What are We Trying to Achieve. In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2001). Intercultural Communication. In: CARTER, R. & NUNAN, D. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____. (1998). The Privilege of the Intercultural Speaker. In: BYRAM, M. & FLEMING, M. (Eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press.
- LEE, I. (2000). Can a Non-native English Speaker be a Good English Teacher? In: *Tesol Matters 10.1/ 19*, fev.-mar.
- MAESTRI, F. (1995). Exploring Structure and Discovering Meaning. In: *Language Awareness*, vol. 4:2. GB: Multilingual Matters.
- OLIVEIRA, L.P. (2000). Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. In: *Linguagem e Ensino*, v.3, n.2. Pelotas: Educat.
- PENNYCOOK, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- RAJAGOPALAN, K. (2004). *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.

A cultura brasileira e sua culinária: um prato cheio

Regina Igel

(University of Maryland, College Park, EUA)

Entre as heranças culturais mais persistentes na história da humanidade, pode-se dizer, sem medo de errar, que a comida, sua forma e seu conteúdo nutricional são legados persistentes e de importância capital. Ao focalizar a culinária brasileira, entramos pelo estudo da cultura do Brasil por um atalho específico e bastante informativo, reconhecendo a sociedade brasileira como temperada por sabores provindos de inúmeras partes do mundo. Daí a metafórica percepção de que nossa cultura, vista da perspectiva da culinária, seja um “prato cheio”, pois revela diversidade e abundância.¹

Não há uma receita fixa para a transmissão de aspectos da inserção da culinária na história da cultura brasileira a estudantes estrangeiros. A variedade culinária é tão vasta que a tarefa de incorporar o banquete nacional num currículo escolar deve ser seletiva e condensada. Sabe-se que a alimentação de um amazonense é diferente daquela com que o gaúcho, o mineiro ou o nordestino se nutrem – portanto, as variedades regionais são de suma importância para a compreensão da cultura brasileira. Faz parte da nossa ocupação como professores de português como língua estrangeira, que abrange o ensino da nossa cultura, transmitir tais especificidades aos não brasileiros.

1 O IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) reconheceu, em 2000, a prática gastronômica e técnicas culinárias como patrimônio cultural e bem imaterial, preservando hábitos alimentares, recursos e convívio social engendrado por atividades relativas. Preparos de certos alimentos específicos já se encontram registrados como bens imateriais, como a receita tradicional do acarajé, na Bahia.

Ao abrir o panorama cultural da fortuna alimentícia do Brasil, podemos retroceder até a sua pré-história, iniciada pelos indígenas, seus primeiros habitantes. Com a chegada dos portugueses, a cozinha natural, aquela colhida diretamente da natureza, sofreu mudanças e o fenômeno foi recíproco: tantos os lusitanos adotaram certos elementos ingeridos pelos indígenas, quanto estes se conformaram (até um certo ponto) com o que os europeus comiam. Aparentemente, esse processo tomou tempo e esforço dos dois lados, pois às primeiras tentativas de apresentação de alguns comes e bebes europeus os índios mostraram-se resistentes. Um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei Dom João VI retrata esse momento, que transcorreu no navio principal da esquadra de Pedro Álvares Cabral:

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel, figos passados. Não quiseram comer daquilo quase nada; e se provavam alguma coisa, logo a lançavam fora. Trouxeram-lhes vinho em uma taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram dele nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes água em uma albarrada, provaram cada um o seu bochecho, mas não beberam; apenas lavaram as bocas e lançaram-na fora.²

É bom instigar a curiosidade dos estudantes estrangeiros, do mesmo modo que se faz com os brasileiros, isto é, tornando acessível a leitura de certos documentos históricos. Entre esses, pode-se selecionar os que descrevem alguns dos hábitos alimentares indígenas. O escritor e clérigo francês Jean de Léry (1536-1611) deixou uma obra multidimensional a respeito da nação dos tupinambás e de outra nativa encontradas durante sua estada na França Antártica. Um dos capítulos mais interessantes (para este relato) é aquele em que o autor descreve a matança e a conseqüente comilança de um quadrúpede que os índios chamavam de “tapirussu”, mais conhecido como “tapir” ou “anta”, assim relatado: “de pelo avermelhado e assaz comprido, do tamanho mais ou menos de uma vaca, mas sem chifres, com pescoço mais curto, orelhas mais longas e pendentes, pernas mais finas e pé inteiriço com forma de casco de asno”

2 Pero Vaz de Caminha, *A Carta*. Fontes múltiplas, internet, corroboradas por textos impressos.

(LÉRY, 1998:11). A descrição que segue, captada no mesmo livro de Jean de Léry, é de interesse porque o autor não só expõe como os índios preparavam o animal para suas refeições, mas também procura comparar sabores novos com os já experimentados por seus prováveis leitores europeus, que conheciam o gosto do boi assado e preservavam carne com camadas de sal. Léry faz notar as diferenças entre o seu povo e os indígenas no preparo do tapir:

A carne do tapirussú tem quase o mesmo gosto da do boi; os selvagens a preparam à sua moda, moqueando-a. Consiste esse sistema, que pretendo desde já descrever, para que não fique suspenso à curiosidade do leitor, no seguinte: os americanos enterram profundamente no chão quatro forquilhas de pau, enquadradas à distância de três pés e à altura de dois pés e meio; sobre elas assentam varas com uma polegada ou dois dedos de distância uma da outra, formando uma grelha de madeira a que chamam boucan. Têm-no todos em suas casas e nele colocam a carne cortada em pedaços, acendendo um fogo lento por baixo, com lenha seca que não faça muita fumaça, voltando a carne e revirando de quarto em quarto de hora até que esteja bem assada. Como não salgam suas viandas para guardá-las, como nós fazemos, esse é o único meio de conservá-las. Se em um dia apanham trinta animais ferozes ou outros dos que aqui descrevemos, para evitar a putrefação, cortam-no logo em pedaços e os moqueiam durante mais de vinte e quatro horas às vezes até que as partes internas fiquem tão assadas quanto as externas (LÉRY, 1998:4).

A obra de Léry abrange explicações de muitos dos hábitos alimentares indígenas, com comentários sobre sua maneira de preparar outros quadrúpedes, além de aves, insetos e répteis. Antes dele, porém, já estivera em terras brasileiras o alemão Hans Staden (1525-1579), inimigo dos franceses no combate pela posse territorial e outras ambições em comum. Mais afoito do que seu adversário francês, Staden fez duas viagens ao Brasil e foi feito prisioneiro dos tupinambás na segunda delas, por ter sido confundido com o português, inimigo dos índios que prenderam o alemão. Encarcerado, apesar de ter uma sentença de morte pendente, aproveitou o tempo para observar o dia a dia dos seus captores, o que relatou por escrito quando retornou à Europa, mila-

grosamente salvo de ser morto e comido. Também descreve sua esperteza e fé, além de relatar sobre as traições sofridas pelos franceses, numa obra de grande repercussão no mundo de então. O livro, que recebeu inúmeras edições nos últimos quatro séculos, tem seu título original sucintamente traduzido como *Viagem ao Brasil* (STADEN, 1930). O capítulo XI (edição anotada), intitulado “Como cozinham a comida”, informa certos momentos da culinária indígena, os mesmos que atravessaram o tempo e se mesclaram aos hábitos brasileiros:

Quando cozinham alguma coisa, seja peixe ou carne, põem-lhe em geral pimenta verde e, quando está mais ou menos bem cozida, tiram-na do caldo e a reduzem a uma sopa rala, a que chamam mingáu, e que bebem em cascas de purungas que servem de vasilhas. E quando querem guardar a comida por mais tempo, carne ou peixe, penduram-na uns quatro palmos acima do fogo, em varas, e fazem bastante fogo por baixo. Deixam-na então seccar e enfumaçar, até ficar bem secca. Quando querem comel-a, aferventam-na outra vez e se servem. A carne assim preparada chamam-na *mockaein* (STADEN, 1930:143-144).³

Outro interlocutor do tempo do Brasil-colônia foi Pero Gândavo (1540-1534) que, ao escrever a história da nova terra, não descuidou de apreciar seus sabores e de passar receita, como se nota neste trecho, no qual descreve o gosto de um peixe-boi, encontrado num lençol d’água não longe da região de Porto Seguro (Ilhéus), e como pode ser degustado:

Sete léguas da mesma povoação pela terra dentro está uma lagoa de água doce que tem três léguas de comprido e três de largo e tem dez, quinze braças de fundo e daí para cima. Sai dela um rio pequeno pelo qual vão lá ter barcos. (...) Tem muita infinidade de peixes grandes e pequenos. Criam-se nela muitos peixes-bois, os quais têm o focinho como de boi e dois cotos com que nadam à maneira

3 Na edição impressa original, Theodoro Sampaio faz notar que a palavra *mockaein* indica que o original tupi é *mbocaem*, que significa tanto o aparato que serve para assar a carne quanto o pedaço preparado desta maneira. Atualmente, a palavra *moquém* é usada em alguns lugares do Brasil, como também o verbo “moquear”: assar carne ou peixe.

de braços; não têm nenhuma escama nem outra feição de peixe senão o rabo. Matam-os com arpões, são tão gordos e tamanhos que alguns pesam trinta, quarenta arrobas. É um peixe muito sabroso e totalmente parece carne e assim tem o gosto dela; assado parece lombo de porco ou de veado, coze-se com couves, e guisa-se como carne, nem pessoa alguma o come que o tenha por peixe, salvo se o conhecer primeiro (GÂNDAVO, *Tratado da terra do Brasil*).

Depois de confundir o peixe-boi como pertencente ao reino das fortunas piscatórias, o autor se aprofunda pelas terras onde percebe e exalta produtos colocando-os em patamares superiores aos de Portugal em termos alimentícios, como nestes trechos, em que se descobrem o abacaxi, a castanha de caju, bananas, uvas e laranjas:

Uma fruta se dá nesta terra do Brasil muito sabrosa, e mais prezada de quantas há. Cria-se numa planta humilde junto do chão, a qual tem umas pencas como cardo, a fruta dela nasce como alcachofras e parecem naturalmente pinhas, e são do mesmo tamanho, chamam-lhe ananases, e depois de maduros têm um cheiro muito excelente, colhem-nos como são de vez, e com uma faca tiram-lhes aquela casca grossa e fazem-nos em talhadas e desta maneira se comem, excedem no gosto a quantas frutas há neste Reino, e fazem todos tanto por esta fruta, que mandam plantar roças dela, como de cardais: a este nosso Reino trazem muitos destes ananases em conserva. Outra fruta se cria numas árvores grandes, estas se não plantam, nascem pelo mato muitas; esta fruta depois de madura é muito amarela: são como pêros repinaldos compridos, chamam-lhes cajuis, têm muito sumo, e cria-se na ponta desta fruta de fora um caroço como castanha, e nasce diante da mesma fruta, o qual tem casca mais amargosa que fel, e se tocarem com ela nos beiços dura muito aquele amargor e faz empolar toda a boca; pelo contrário este caroço assado é muito mais gostoso que amêndoa; são de sua natureza muito quentes em extremo. (...) Também há uma fruta que lhe chamam bananas, e pela língua dos índios Pacovas: há na terra muita abundância Delas: parecem-se na feição com pepinos, nascem numas árvores muito tenras e não são muito altas, nem têm ramos senão folhas muito compridas e largas. Estas bananas criam-se em cachos, algum se acha que tem de cento e cinqüenta para cima, e muitas vezes

é tão grande o peso delas que faz quebrar a árvore pelo meio; como são de vez colhem estes cachos, e depois de colhido amadurecem, e tanto que estas árvores dão uma fruta, logo as cortam porque não frutificam mais que a primeira vez, e tornam a rebentar pelos pés outras novas. Esta é uma fruta muito sabrosa e das boas que há na terra, tem uma pele como de figo, a qual lhes lançam fora quando as querem comer e se come muitas delas fazem dano à saúde e causam febre a quem se desmanda nelas. E assadas maduras são muito sadias e mandam-se dar aos enfermos. Com esta fruta se mantém a maior parte dos escravos desta terra, porque assadas verdes passam por mantimento e quase têm sustância de pão. (...) Outras muitas frutas há pelo mato dentro de diversas qualidades, e são tantas que já se acharam pela terra dentro algumas pessoas e sustentaram-se com elas muitos dias sem outro mantimento algum. Estas que aqui escrevo são as que os portugueses têm entre si em mais estima e as melhores da terra. (...) muitas parreiras que dão uvas duas, três vezes no ano, e tanto que umas se acabam, começam logo outras novamente. E desta maneira nunca está o Brasil sem frutas. De limões e laranjas há muita infinidade: dão-se muito na terra estas árvores de espinho e multiplicam mais que as outras (GÂNDAVO, *Tratado da terra do Brasil*).

É óbvio, pelos extratos acima, que os relatórios em relação ao Brasil tentavam revelar uma personalidade da nova terra, baseada em seus produtos naturais e sua preparação para o consumo. O perfil brasileiro se alterava à medida que os europeus se deixavam influenciar pelas particularidades do torrão neoportuguês, como observa Sheila Moura Hue: “O paladar europeu se ampliou ao ser apresentado às iguarias indígenas como a tanajura frita, as rãs, os cágados, as cobras e o bicho-de-taquara. Mas os índios não assimilaram as plantas e animais introduzidos pelos portugueses: criavam galinhas para vendê-las, mas não as comiam” (HUE, 2009:15).

De todos os hábitos alimentícios indígenas, o milho foi o que mais influenciou a cozinha brasileira, principalmente na área rural do país. A comida do sertão ou sertaneja, tanto quanto a urbana, é rica em produtos derivados daquele cereal, quando não diretamente consumido. Ele é ingrediente primordial em pratos e petiscos como “mungunzá”, “canjica” ou “curau”, cuscuz, polenta, broa e outros tantos, que aproveitam o grão depois de cozido ou seco,

tostado e moído. Segundo consta, o milho já era conhecido pelos portugueses ao aportarem na parte ocidental do oceano Atlântico, mas nem por isto deixaram de mencioná-lo em inúmeras cartas e tratados sobre a nova terra. Sheila M. Hue observa que “a primeira menção ao milho no Brasil vem no *Relato do Piloto Anônimo* – um dos documentos sobre a viagem de Cabral em 1500 –, onde é citado várias vezes” (HUE, 2009:86). A mesma autora tece comentários a respeito de outros registros históricos sobre o grão, como os feitos no século XVI por viajantes como Gabriel Soares de Sousa, o padre jesuíta Antonio Pires, o inglês Anthony Knivet e Ambrósio Fernandes Brandão, este no começo do século XVII.

Na literatura, o milho foi homenageado e até enobrecido pelo personagem infantil de Monteiro Lobato (1882-1948), o ilustrado Visconde de Sabugosa (da palavra “sabugo” – a espiga sem os grãos). Um curso de cultura brasileira não pode prescindir de outro exemplo de louvor a este cereal, como é o poema de Cora Coralina (1889-1985) “Oração do milho”:

Senhor, nada valho.
 Sou a planta humilde dos quintais pequenos e das lavouras pobres.
 Meu grão, perdido por acaso,
 Nasce e cresce na terra descuidada.
 Ponho folhas e haste e se me ajudardes, Senhor, mesmo planta
 De acaso, solitária,
 Dou espigas e devolvo em muitos grãos
 O grão perdido inicial, salvo por milagre, que a terra fecundou.
 Sou a planta primária da lavoura.
 Não me pertence a hierarquia tradicional do trigo
 E de mim não se faz o pão alvo universal.
 O Justo não me consagrou Pão de Vida, nem lugar me foi dado nos altares.
 Sou apenas o alimento forte e substancial dos que
 Trabalham a terra, onde não vingam o trigo nobre.
 Sou de origem obscura e de ascendência pobre,
 Alimento de rústicos e animais do jugo.
 Quando os deuses da Hélade corriam pelos bosques,

Coroados de rosas e de espigas,
Quando os hebreus iam em longas caravanas
Buscar na terra do Egito o trigo dos faraós,
Quando Rute respigava cantando nas searas do Booz
E Jesus abençoava os trigais maduros,
Eu era apenas o bró nativo das tabas ameríndias.
Fui o angu pesado e constante do escravo na exaustão do eito.
Sou a broa grosseira e modesta do pequeno sitiante.
Sou a farinha econômica do proletário.
Sou a polenta do imigrante e a miga dos que começam a vida em terra estranha.
Alimento de porcos e do triste mu de carga.
O que me planta não levanta comércio, nem vantagem dinheiro.
Sou apenas a fartura generosa e despreocupada dos paióis.
Sou o cocho abastecido donde ruma o gado.
Sou o canto festivo dos galos na glória do dia que amanhece.
Sou o cacarejo alegre das poedeiras à volta dos seus ninhos.
Sou a pobreza vegetal agradecida a Vós, Senhor,
Que me fizestes necessário e humilde.
Sou o milho.

Muito importante também seria ressaltar o papel das cartas na coleção de informações sobre os primeiros dois séculos brasileiros, pois a correspondência jesuítica, por exemplo, era uma obrigação quase militar. Os padres da ordem de Ignacio de Loyola tinham de apresentar relatórios sobre sua missão de converter os índios, informando e comentando sobre o meio ambiente em que viviam, o que serviu de oportunidade para revelar seus conhecimentos acadêmicos sendo aplicados nas descrições da flora e da fauna locais (ver LONDOÑO, 2002).

A chamada “literatura de informação” oferece inúmeros panoramas da área alimentícia tanto dos indígenas quanto dos estrangeiros que por suas terras aportaram. Os jesuítas, em especial, geralmente frugais por índole religiosa, não pouparam elogios à fartura encontrada no Brasil, seja que estivesse ainda sob o nome de Terra de Vera Cruz ou Ilha de Santa Cruz. Entre eles,

citam-se os padres José de Anchieta, Manoel da Nóbrega, Fernão Cardim, todos envolvidos em manifestar seu apreço pelas verduras que faziam plantar em pequenas hortas ou pelas frutas que viam cair a seus pés. Não é difícil imaginar o espanto dos reinóis, fossem eles clérigos ou não, face a frutas que despregavam-se dos galhos diante de seus olhos. Não só as descreviam, como também as identificavam por nomes latinos, como o abacaxi, identificado por “ananas comosus”, enquanto o caju foi classificado como “anacardium occidentale”, do gênero das anacardiáceas, já categorizado antes, pois os portugueses provavelmente teriam visto a mesma fruta na Índia. Os relatórios enviados diretamente ao rei deixam perceber uma linguagem fluente, isenta de nomes científicos, como estas linhas apanhadas nos escritos de Gabriel Soares de Souza, enviados ao rei da Espanha:

É esta província mui abastada de mantimentos de muita substância e menos trabalhosos que os de Espanha. Dão-se nela muitas carnes, assim naturais dela, como das de Portugal, e maravilhosos pescados; onde se dão melhores algodões que em outra parte sabida, e muitos açúcares tão bons como na ilha da Madeira.⁴

No todo, o Tratado reflete o entusiasmo do autor com as novidades que vê no Brasil e sua inclinação em compartilhar suas descobertas com o rei da Espanha, sob cujo poder se encontrava Portugal. Neste capítulo ele expressa, como poucos o puderam fazer, a exuberante exposição da riqueza natural brasileira, revelando que somente a prata lhe seria comparável, mas que não é tão fácil retirá-la do seu terreno como o é com as frutas (principalmente porque os espanhóis estariam agradando mais ao rei pelas suas explorações da prata em outros lugares da América do Sul):

Capítulo LXII – Em que se declara parte da fertilidade da terra de São Vicente. (...) Dão-se nesta terra todas as frutas de espinho que tem Espanha, às quais a formiga não faz nojo, nem a outra coisa, por se não criar na terra como nas outras capitánias; dão-se nestas capitánias uvas, figos, romãs, maçãs e marmelos, em

⁴ *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. Versão digitalizada: www.consciencia.org.

muita quantidade, e os moradores da vila de São Paulo têm já muitas vinhas; e há homens nela que colhem já duas pipas de vinho por ano, e por causa das plantas é muito verde, e para se não avinagrar lhe dão uma fervura no fogo, (...) e os marmelos são tantos que os fazem de conserva, e tanta marmelada que a levam a vender por as outras capitânicas. E não há dúvida se não que há nestas capitânicas outra fruta melhor que é a prata, o que se não acaba de descobrir, por não ir à terra quem a saiba tirar das minas e fundir.

É óbvio que os indígenas tinham sua maneira de ser, muito distante dos modos dos europeus do tempo e talvez, do ponto de vista medicinal, se alimentassem de forma mais saudável, como se descreve neste parágrafo:

Desconheciam qualquer tipo de gordura ou fritura, consumiam seus alimentos crus, cozidos ou moqueados. Não haviam experimentado o açúcar, como podemos observar, pois desprezaram e cuspiram os confeitos, figos secos e fartéis servidos pela esquadra de Cabral. Colhiam frutas silvestres e extraíam o mel para consumo in natura, utilizando também como adoçantes as bebidas fermentadas, como o aluá ou o cauim (BELLUZZO, 2010:87).

Outro ingrediente básico na comida indígena foi a mandioca. Passados tantos séculos desde o espanto europeu diante dessa raiz, ainda hoje faz parte da rotina alimentícia de grande parte do Brasil. Os índios eram bastante familiarizados com os dois tipos principais de mandioca, a doce e a brava, isto é, a comestível com pouco preparo e a segunda, que contém um veneno (cianeto), que deve ser preparada cuidadosamente para a sua retirada antes de a raiz ser consumida. A utilização da mandioca pelos índios era muito variada. Eles faziam dela o cauim, uma bebida agridoce, produzida depois de a raiz ser amolecida em água fervente e mastigada e cuspidada pelas índias, quando era então fermentada até atingir “o ponto” almejado. A mandioca doce, também chamada macaxeira e aipim conforme a região em que se encontre, é a mais popular na feitura de beijus (massa fina como uma panqueca e enrolada), tacacá (refogado com farinha de mandioca, camarões e temperos, típico do Norte), tapioca (nome que se dá à fécula de mandioca e a um beiju que leva uma

camada de coco ralado), cuscuz (bolo que inclui vários condimentos numa papa densa baseada em farinha de mandioca), polvilho (pó obtido depois que a mandioca é ralada), de farinhas e também de bebidas, a maior parte delas sendo aguardentes. Receitas espalharam-se pelo Brasil, e muitos restaurantes e cozinhas particulares as seguem e as renovam, tanto na dieta rural quanto em áreas urbanas e em algumas das cidades mais sofisticadas do país.⁵ No campo, raspas de mandioca são usadas para engordar bois e vacas e também para aumentar a ração de frangos. O impacto da mandioca no mundo brasileiro, humano e animal, caseiro e industrial, é de extraordinária dimensão. Nossa cultura seria muito diferente (e carente) se não fosse pela mandioca a alimentar indígenas e os habitantes rurais e urbanos no Brasil. Seu cultivo recebe atenção especial de agrônomos, técnicos, economistas e outros interessados tanto em difundir os benefícios da mandioca na dieta nacional quanto em aumentar as divisas do país, como observam dois engenheiros:

O cultivo da mandioca é de grande relevância econômica como principal fonte de carboidratos para milhões de pessoas, essencialmente nos países em desenvolvimento. O Brasil possui aproximadamente dois milhões de hectares e é um dos maiores produtores mundiais, com produção 23 milhões de toneladas de raízes frescas de mandioca. A região Nordeste tradicionalmente caracteriza-se pelo sistema de policultivo, ou seja, mistura de mandioca com outras espécies alimentares de ciclo curto, principalmente feijão, milho e amendoim. (...) A mandioca, *Manihot esculenta Crantz*, é uma planta perene, arbustiva, pertencente à família das Euforbiáceas. A parte mais importante da planta é a raiz. Rica em fécula, utilizada na alimentação humana e animal ou como matéria prima para diversas indústrias. Originária do continente americano, provavelmente do Brasil, a mandioca já era cultivada pelos índios, por ocasião da descoberta do país.⁶

5 Durante o período em que o embaixador Rubens Ricupero serviu o país nos Estados Unidos, numa das recepções da Embaixada, em Washington, D.C., foram servidos cubos de mandioca frita, o que encantou os convidados estrangeiros e provocou admiração dos compatriotas presentes, pelo gosto e pela sofisticação da apresentação de um alimento corriqueiro na dieta rotineira dos brasileiros (Testemunho pessoal).

6 Gilberto de Andrade Fraife Filho e José Jorge Siqueira Bahia, em www.ceplac.gov.br.

Mártin C. Tempass compara as observações de dois estudiosos das origens da culinária brasileira: Gilberto Freyre e Câmara Cascudo:

Freyre (...) destaca a falta de ingredientes europeus no Brasil. “Tudo faltava: carne fresca de boi, aves, leite, legumes, frutas; e o que aparecia era da pior qualidade ou quase em estado de putrefação”. Isso significa que, depois, quando as portuguesas passam a tomar conta das cozinhas, a dieta européia não podia ser posta em prática, restando como alternativa a culinária indígena. Tal escassez de ingredientes europeus, somada à tradição indígena vigente, teria proporcionado a miscigenação culinária. A cozinha tornou-se híbrida, tal qual o povo brasileiro. Das 108 receitas apresentadas por Freyre em *Açúcar*, 95 contêm ingredientes e/ou técnicas indígenas (...). Freyre, advogando em favor da preservação da culinária brasileira, defende que doce tradicional tem que ser feito com utensílios tradicionais. O uso de um outro utensílio, que não o tradicional, seria suficiente para alterar o gosto, já não sendo mais o mesmo doce. O interessante é que, dentre os utensílios listados por Freyre (...), encontramos pilões de pau, colheres de pau, peneiras de taquara, folhas de bananeira, palhas de milho, panelas de barro, utensílios empregados pelos grupos indígenas. Já Câmara Cascudo (...) destaca que entre os índios as panelas estavam sempre no fogo. “A comida tinha outro sabor pela continuidade com que os alimentos sofriam a ebulição incessante”. Tal característica também se percebe na alimentação colonial, com uma série de receitas que ficam “dias cozinhando”. Característica presente ainda hoje, até mesmo em pratos tidos como típicos. Cascudo também chama atenção para a nomenclatura de comidas brasileiras, muitas delas oriundas de línguas indígenas. Moqueca, caruru, paçoca, tapioca, beiju, mingau não são nomes de simples ingredientes, são nomes de pratos que envolvem todo um *saber-fazer*. Acredito ser esse mais um indício de que a contribuição indígena à culinária brasileira não se resume aos ingredientes. (...) Os pratos têm nomes indígenas porque são indígenas.⁷

7 Mártin César Tempass. O papel dos grupos indígenas na formação da cozinha brasileira. Disponível em: www.slowfoodbrasil.com

Não só os indígenas, com seus exemplos do uso da mandioca e do milho, além de tantos outros ensinamentos na cozinha, mas também os africanos tiveram papel igualmente preponderante na arquitetura alimentar brasileira. O ciclo do açúcar ou da cana-de-açúcar, que teve seu apogeu durante o período colonial do Brasil, deve seu sucesso aos milhares de escravos que foram arrastados de seus redutos ancestrais africanos para o Nordeste brasileiro e daí para muitas outras regiões. Este período foi rico não só no setor da economia e em outros correspondentes, mas também na área literária, além de inspirar criatividade nos campos ensaístico e pictórico. A Bahia, reduto turístico que melhor representa a africanidade do país, tem certos elementos da sua culinária já tombados pelo IPHAN:

Os aspectos referentes ao Ofício das Baianas de Acarajé e sua ritualização compreendem: o modo de fazer as comidas de baianas, com distinções referentes à oferta religiosa ou à venda informal em logradouros soteropolitanos; os elementos associados à venda como a indumentária própria da baiana, a preparação do tabuleiro e dos locais onde se instalam; os significados atribuídos pelas baianas ao seu ofício e os sentidos atribuídos pela sociedade local e nacional a esse elemento simbólico constituinte da identidade baiana. A feitura das comidas de baiana constitui uma prática cultural de longa continuidade histórica, reiterada no cotidiano dos ritos do candomblé e constituinte de forte fator de identidade na cidade de Salvador.⁸

O reconhecimento oficial de certos componentes da culinária brasileira como “bem imaterial” abrange outras regiões. O bolo Sousa Leão é um bom exemplo, classificado como “Patrimônio Cultural e Imaterial do Estado de Pernambuco” (2008). Sociólogos e historiadores não chegam a um acordo quanto à feitura do bolo, pois Gilberto Freyre escreveu, em *Açúcar*, que não alcançou a identificar a receita legítima, pois todas as encontradas são apresentadas como originais... A História registra que o bolo foi preparado no solar dos Sousa Leão, para o Imperador Dom Pedro II e a Imperatriz Tereza Cristina, na ocasião da visita do casal real a Recife, em 1859. O bolo, assim elevado

8 Ofício das Baianas de Acarajé (Bens Culturais Registrados). Disponível em: www.iphan.gov.br.

pela nobreza, tem raízes na tradição indígena, porque nada menos do que quase um quilo de “massa de puba” entra na sua confecção, sendo “puba” a mandioca fermentada e ralada. Outro doce pernambucano reconhecido como um dos bens imateriais é o “bolo de rolo”, um rocambole de massa muito fina e recheado de goiabada derretida que, cortado em fatias, mostra-as como se fossem círculos concêntricos, alterando massa e recheio. A justificativa apresentada para o projeto de lei (que foi aprovado) é a história sumarizada desse doce herdado dos portugueses e adaptado pelos pernambucanos:

Se tem um exemplo de iguaria que traz, em si, um forte traço de Pernambuco é, para muitos filhos da terra e turistas, sem dúvidas, o Bolo de Rolo. Além disso, o tradicional bolo é também um exemplo da diversidade de nossa cultura, pois para especialistas na história da gastronomia brasileira, o bolo de rolo nasceu no Nordeste e em Pernambuco com a chegada dos portugueses que se instalaram nas casas grandes dos engenhos de açúcar. Ao chegarem por aqui, as damas lusitanas tiveram que deixar de utilizar ingredientes que antes eram destaque em suas receitas, como maçã, amêndoas, pinhões, cravo, canela e gengibre. Em troca foram experimentando novos gostos característicos da nova terra como caju, goiaba, banana, abacaxi, amendoim, milho, coco, mandioca. Diante disso, começaram a modificar boa parte das receitas originais que faziam em Portugal, substituindo ingredientes. Assim surgia um dos mais tradicionais bolos de Pernambuco a partir de uma nova leitura da “colchão de noiva” português – trocando, na receita, seu recheio de amêndoa por um de goiaba. E passou-se a enrolar esse bolo em camadas cada vez mais finas. Como um rolo. O nome surgiu disto. A receita é, basicamente, a mesma, em todos os estados do Nordeste, mas o feito em Pernambuco tem uma maneira peculiar no preparo, o que caracteriza a finura das camadas. O bolo de rolo tem um gosto característico (...). Pelo que representa para nossa culinária estadual, nada mais do que justo que esta iguaria tão nossa passe a ser considerada patrimônio cultural e imaterial do Estado de Pernambuco. [Sala das Reuniões, em 12 de novembro de 2007. Pedro Eurico, Deputado.]⁹

⁹ Projeto de Lei Ordinária n.º 379/2007. Estado de Pernambuco, Assembléia Legislativa, Legislatura 16.º. Ano, in www.alepe.pe.gov.br

Será importante, ao expor a influência do açúcar na literatura num curso sobre a cultura brasileira, que se indiquem alguns dos escritores que incorporaram o tema do açúcar na sua obra literária. Não são poucos e, entre estes, salienta-se José Lins do Rego (1901-1957), paraibano que viveu sua infância na plantação açucareira de um avô. Em meio a sua extensa lista de romances, se notabilizou por seus cinco romances de ordem ficcional e autobiográfica, que expõem como a terra do açúcar e toda a humanidade de seu centro e entorno influenciaram sua escrita e memória: *Menino de Engenho*, *Doidinho*, *Banguê*, *O moleque Ricardo* e *Usina*. Antes dele, o seu conterrâneo José Américo de Almeida (1887-1980), movido pelo apogeu e queda da civilização açucareira como então conhecida, havia publicado *A bagaceira* (1928), que se tornou um livro-base, por assim dizer, de todas as demais obras regionalistas por surgir nas décadas mais próximas. À parte os valores literários intrínsecos destas obras e de outras tantas que revelaram o mundo açucareiro do Nordeste, permanece o retrato do impacto social daquele setor econômico na cultura brasileira.

As plantações de cana, que foram a alavanca daquele mundo pródigo em consumo e exportação, praticaram e nos legaram as receitas mais autênticas do fazer culinário híbrido, pelo qual a África e o Brasil, os indígenas, brancos e negros se reúnem num tabuleiro cultural composto ao longo dos séculos coloniais. Num pé de moleque, por exemplo ou num “suspiro”, em fios de ovos mergulhados numa calda dourada, melosa e nutritiva, nos doces feitos “em casa” e na doçaria de profissionais de hoje revivemos o passado colonial brasileiro. Num olhar rápido se pode identificar as origens de muitos dos doces oferecidos no Nordeste: os que têm como base ovos e mel são muito possivelmente de origem portuguesa; os que levam coco têm identidade africana; os que se compõem de milho ou mandioca são de origem indígena. Tal exame, embora superficial, pode compor um perfil bastante fiel da culinária na formação da identidade cultural brasileira. Ao expor o panorama histórico da cultura brasileira, reparamos que certas mudanças sociais são classificadas por ciclos que têm a ver com alimentos, como os ciclos do açúcar, do café, do cacau... Outros ainda estão para ser categorizados, como seriam os ciclos da soja, do arroz, do feijão e mais tantos. É bom que se esclareça que estes períodos ou ciclos são classificados mais por seu valor econômico do que gustativo.

Canaviais também estimularam a criação de um outro ciclo, o da pecuária. Bois eram necessários não só para movimentar as enormes roldanas dos engenhos na tarefa de moer a cana, mas também para transportar, além da cana colhida, pessoas, mercadorias, alimento e objetos à medida que cidades e vilas iam surgindo pelo interior do país. No Nordeste, junto ao crescimento dos canaviais, foram se formando as primeiras fazendas de gado. A integração da carne-seca, prensada em mantas (também chamada “charque”), no regime alimentar da região foi quase simultâneo ao progresso das plantações de cana e à nova febre aventureira, como foi a exploração do ouro. Uma modalidade diferente da carne seca é a carne de sol, também conhecida como ‘jabá’, pois não é preparada em mantas ou em grandes pedaços que se secam ao sol, mas sim pela peça inteira. Em mantas ou inteiriças, ambas são expostas ao calor solar, serviram e ainda servem de alimento a milhares de pessoas em viagens pelo interior do Brasil, pois tal método conserva a carne e seus atributos vitamínicos quase isentos de desgaste. Os nomes “carne-seca”, “carne-de-sol”, “jabá” e “charque”, além de outros apelidos dados por locais, tendem a se confundir uns com os outros, portanto não determinam que tipo de procedimento teve lugar para o produto final. De qualquer modo, é um elemento da cozinha brasileira que prescinde do fogo para ser tratado como alimento. Não é de se estranhar, portanto, que entre na composição de um prato gaúcho, como o “arroz carreteiro” que, como o nome indica, é comida de carreteiros, isto é, condutores de carroças e carretas movidas a cavalo ou a bois que sempre cruzaram os campos do Brasil.

Na diversidade cultural brasileira pode-se lembrar, por exemplo, do peixe amazonense tucunaré; do empadão goiano que envolve a guariroba do Cerrado, uma espécie de palmito, além do pequi e do arroz goiano; da comida sertaneja em geral; dos doces e salgados das vendas que se espalham pelo interior e pelas estradas do país; da comida de botecos; das diferenças entre a comida rural e a urbana, e das heranças étnicas: os pratos africanos (acarajé, vatapá, canjica); a cuca, um pão doce alemão muito conhecido de Santa Catarina para o Sul; o peixe judaico, a pimenta “do reino” portuguesa (que vinha da Índia), a pizza italiana, o sushi japonês, a esfirra árabe, todas estas e tantas outras comidas já incorporadas em muitos rincões do país. Estes nomes são verbetes

que merecem maiores explicações e, segundo a escolha da pessoa encarregada da instrução da culinária brasileira como parte da cultura, tanto pode guiar-se pela lista acima quanto acrescentar outros nomes de pratos, seguidos de explicações sobre suas origens, adaptação e consumo. O mesmo se pode fazer com bebidas, como o mate e o tererê: ambas são baseadas na erva-mate, matam a sede dos sulinos, mas a primeira é sorvida enquanto torridamente quente e a segunda, na temperatura mais fria possível.

Nossa linguagem culinária-geográfica abrange pratos os mais diversos, de origens que variam entre as indígenas, africanas e portuguesas, como a moqueca capixaba, indígena, que fez também a fama das “panelas de Goiabeiras”, no Espírito Santo;¹⁰ pirarucu assado da Amazônia, também legado indígena; os variados pirões, cozido de peixe ou de frango engrossado com farinha de mandioca, saboreado em todo o interior brasileiro, também herança dos indígenas; tutu de feijão, orgulho dos mineiros, igualmente de origem nativa; sobremesas de graviola, açaí, maracujá, tamarindo, cupuaçu e outras frutas típicas do Norte e do Nordeste e uma multidão de outros pratos, salgados e doces, que provêm dos nossos primeiros habitantes.

Muitos produtos brasileiros que sejam típicos de uma região podem ser inteiramente desconhecidos em todo o resto do país. Atualmente, esta blindagem gastronômica está mais maleável, com o uso de caminhões-refrigeradores que facilitam o transporte de comida congelada, mas muitos legumes, cereais, grãos e outras plantas ainda permanecem no anonimato gustativo. Exemplos de componentes culinários pouco conhecidos fora dos seus limites geográficos são a beldroega, que cresce mais na Bahia e dá gosto em sopas e refogados; maçunim, uma espécie de molusco, que entra principalmente em moquecas, e é mais conhecido do Espírito Santo para o norte; na área de feijões: o feijão-

10 “As Panelas de Goiabeiras, assim chamadas por ser a maioria das artesãs mulheres, residem no bairro de Goiabeiras, em Vitória, capital do estado do Espírito Santo. Com competência confeccionam, em barro, panelas, potes, travessas, bules, caldeirões, frigideiras etc., de diversas formas e tamanhos. O processo de fabricação é praticamente o mesmo que os índios usavam quando aqui aportaram os portugueses na época do descobrimento. (...) Para se ter a exata dimensão da importância desta atividade cultural, foi aprovado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em reunião de 21/11/02, o registro do ofício das Panelas de Goiabeiras para ser inscrito no Livro de Registro dos Saberes e declarado Patrimônio Cultural do Brasil.” (Pesquisa, texto e fotos: Renato Wandeck; Fonte: Programa TV: Globo News-Espaço Aberto com Caco Barcelos, in www.ceramicanorio.com)

-badajó, o feijão-mangalô e o feijão-enxofre são nativos da Bahia e entram na composição de muitos pratos quentes e também em saladas; o maxixe, de origem africana, uma espécie de pepino espinhento, consumido em saladas, na Bahia e em outras áreas nortistas e nordestinas; xerém, mais conhecido em Pernambuco, que consiste em milho seco moído e embebido em leite ou água; bebidas como cajuína, preparada à base do caju, até recentemente eram consideradas exóticas, e só quem fosse ao Nordeste poderia saboreá-las para depois contar como é o seu gosto. O mesmo se pode dizer do açaí, fruta típica do Pará, cuja polpa foi, por séculos, um privilégio gustativo para quem viajasse àquele estado, mas que hoje pode ser congelada e transportada para todo o país e também exportada. Igual se diria da cachaça, que ficava limitada à região que a produzia, e que atualmente pode ser transportada para muitos rincões do país. Um componente básico da comida nortista e nordestina e ainda pouco difundido no restante do país é a chamada “manteiga de garrafa”, também conhecida como manteiga da terra. Sem apoio documental, parece que sua origem é africana, pois os escravos colocavam manteiga líquida na sua porção de farinha de mandioca, junto ao azeite de dendê, antes de consumir a papa assim combinada. Uma condensação das inúmeras receitas para o seu preparo indica que cada litro de manteiga de garrafa é resultante de mais ou menos 50 litros de leite natural, aquecido até o ponto em que a água é eliminada e uma camada grossa semilíquida é percebida como manteiga, que é então colocada em garrafas de vidro para comercialização e consumo.

Trajetórias culinárias tendem a ser identificadas por sua originalidade, percursos e localização e o Brasil não é diferente nestes quesitos. Há uma história por trás de quase cada receita ou de cada descrição dos pratos originais brasileiros ou adaptados. Embora de pouca compreensão de parte dos europeus nos primeiros momentos do encontro com a cozinha indígena, seus recursos naturais permaneceram como forte legado na cozinha atual do país. A mandioca foi sempre o alimento-base das nações indígenas e continua sendo preponderante nos pratos brasileiros, principalmente nas mesas pelo interior. Os africanos que chegaram como escravos encontraram brechas na inospitalidade dos seus donos, pelas quais conseguiram reerguer um pouco do mundo que violentamente tiveram de deixar para trás. Criaram ou recriaram pratos com

os quais se identificavam mais do que com as rações jogadas pelos portugueses nas suas porongas ou cuias. O “azeite de dendê” é um exemplo da transmissão alimentar africana, pois é o óleo encontrado nos frutos do dendezeiro, um tipo de palma, principalmente no Norte e no Nordeste, de abundante colheita desde os tempos coloniais. Do plantio original ao sul do Saara, a adaptação ao solo brasileiro foi fácil, e sua utilização vai desde a cozinha litúrgica, com oferendas aos deuses africanos, até a comercialização do acarajé, bolinho de feijão frito neste óleo.

Muitos outros sabores, vindos dos quatro cantos do mundo, se acomodaram no “prato cheio” cultural brasileiro. Alguns exemplos: o nhoque, prato italiano, originalmente feito de batata ou semolina, pode ser feito com mandioca amassada; o peixe recheado, prato típico dos judeus do Leste europeu, produzido em postas de peixe utilizando sua carne, moída e temperada, e colocada de tal modo que a pele do peixe lhe sirva de moldura, passou a ser o mais prático (mas menos artesanal) “bolinho de peixe”; o pão português foi substituído por bolinhas ou panquecas de mandioca, de feitura mais rápida; a sopa carregada de carnes e legumes dos europeus foi substituída pela canja, basicamente um caldo de galinha com umas colheradas de arroz; outra sopa portuguesa se transformou no “barreado”, líquido perfumado de ervas e carne, denso e servido com farinha de mandioca, em casamento luso-indígena do qual se orgulham os paranaenses, e assim por diante.

O tabuleiro cultural brasileiro não se detém nos produtos acima indicados. Há muito mais a ser explorado, com especificidades inerentes às cozinhas sertaneja, do Cerrado, amazônica, sulina, baiana, mineira... Há pratos que sofrem variações, como o cuscuz paulista e o baiano; também alimentos que se comem com garfo ou colher e aqueles que são levados à boca com a mão em concha; há o “café carioca”, mais fraco do que o “café paulista”, ingerido por aqueles que temem perder o sono com o mais forte (obviamente, o carioca). Aparentemente, o prato que sofre maior número de adaptações é a feijoada, tradicionalmente servida em grandes ocasiões festivas, reunindo muitas pessoas que estejam com tempo suficiente para digerir o consumo de feijão preto, carne de porco e condimentos ao lado de arroz branco, couve picada, farofa e laranja fatiada. Dada a popularidade desta iguaria, praticamente conhecida

no mundo inteiro, é de interesse mostrar sua história, que atravessa diversos períodos da formação cultural brasileira:

A feijoada está diretamente ligada à presença do negro em terras brasileiras. Resultado da fusão de costumes alimentares europeus e a criatividade do escravo africano, a feijoada é o símbolo da culinária nacional. Esta fusão teve origem na época do descobrimento do ouro na Capitania de São Vicente/SP, na virada do século XVII. (...) Nas regiões das minas de ouro (Minas Gerais, Goiás, Tocantins e Mato Grosso), como o escravo ficava totalmente absorvido pela busca do ouro e dos diamantes, e sem disponibilidade para cuidar de sua própria comida, os mantimentos vinham de outras regiões (litoral paulista e carioca) carregados nos lombos dos animais, daí a origem do não menos famoso “feijão tropeiro”, indicando a forte apreciação nacional pelos pratos feitos à base de feijão. Naquela época, a refeição dos escravos de Diamantina era composta basicamente de fubá de milho, feijão e sal. Assim, o feijão misturado com farinha de mandioca ou fubá grosso de milho, antes de ser servido, virou prato tradicional naquela época. Pouco depois, acrescentou-se a este prato a carne, fundindo o apreciado cozido português, prato com diversos tipos de carne e legumes, cozidos todos juntos, com o já adotado feijão, toucinho e farinha. Estava feita a feijoada. Hoje, à feijoada, constituída de feijão preto cozido sobretudo com partes do porco (orelhas, rabo, pés etc.) acrescenta-se como acompanhamento a couve refogada com alho, o arroz branco, a farofa de farinha de mandioca e o molho de pimenta.¹¹

A cozinha brasileira é um deslumbramento, e assim deve ser exposta ao ser vinculada ao ensino da cultura. Nos dias atuais (início da segunda década do segundo milênio), os brasileiros ainda respeitam, veneram, cozinham e consomem pratos feitos com receitas originais ou adaptadas, recolhidas desde os primeiros séculos da colonização depois do Descobrimento.

11 Instituto Gastronômico Brasileiro, em www.vivabrazil.com.

Referências bibliográficas

- BELLUZZO, Rosa. (2010). *Nem garfo, nem faca: à mesa com os cronistas e viajantes*. São Paulo: Editora Senac.
- GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br.
- HUE, Sheila Moura. (2009). *Delícias do Descobrimento: a gastronomia brasileira no século XVI*. Com colaboração de Ângelo Augusto dos Santos e Ronaldo Menegaz. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- LÉRY, Jean de. (1998). *Viagem à terra do Brasil. Série Documentos Históricos. Caderno n.10*. São Paulo: Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica.
- LONDOÑO, Fernando Torres. (2002). *Escrevendo cartas: jesuítas, escrita e missão no século XVI*. *Revista Brasileira de História* (on-line), v.22, n.43.
- STADEN, Hans. (1930). *Viagem ao Brasil*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira. (Biblioteca Nacional Digital: [HTTP://purl.pt/151](http://purl.pt/151)).

Reflexos da diversidade cultural nos atos de fala de brasileiros e italianos: contribuições para o ensino de português para itálofonos

Livia Assunção Cecilio
(Università di Bologna)

Introdução

Dentre os inúmeros atos de fala fabricados no contexto das relações sociais e culturais no Brasil e na Itália, distinguimos os atos de *pedir* e *ordenar* como componentes relevantes dos atos de criação linguística e, principalmente, da construção e da representação das identidades nacionais. Dessa forma, nosso trabalho persegue uma dupla meta: por um lado, pretendemos refletir sobre os padrões culturais dos dois países, examinando a relação entre as culturas brasileira e italiana; por outro lado, visamos analisar as diferenças e os elementos culturais que levam à construção de pedidos e ordens nas duas línguas, observando, igualmente, alguns aspectos não verbais relacionados ao toque no ato de pedir.¹ Com isso, esperamos contribuir para a compreensão dos paradigmas de comportamento linguístico-cultural de brasileiros e italianos e, principalmente, para os estudos concernentes ao ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) a itálofalantes. Temos também como fim propor uma reflexão a respeito dos materiais didáticos de PLE produzidos na Itália, analisando a forma como a identidade brasileira é representada através de certos atos linguísticos.

1 A pesquisa sobre os pedidos e ordens de brasileiros e italianos foi realizada pela autora no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio, em 2009.

1. Identidade e diferença: relação entre as culturas

É um lugar comum dizer que o Brasil e a Itália guardam semelhanças em muitos aspectos de suas culturas. Do ponto de vista linguístico, sabe-se também que a relação genética entre estas duas línguas filiadas à família românica facilita muitas vezes a (inter)compreensão e o diálogo entre brasileiros e italianos. No campo do ensino de línguas estrangeiras, Grannier (1998), ao tratar da influência da língua materna de estrangeiros (a saber, falantes de espanhol, francês, italiano, inglês e alemão) na aquisição do português brasileiro, observa a facilidade generalizada dos falantes de italiano e a rapidez com que atingem um nível muito bom de proficiência. De acordo com a autora, a língua italiana está numa posição privilegiada/ideal na aquisição-aprendizagem de PLE.

Com efeito, o número de problemas que surgem nas relações interpessoais entre brasileiros e italianos é bem menor do que entre brasileiros e alemães, ingleses ou chineses. Mas será que os padrões culturais que determinam o comportamento linguístico e social dos dois povos são assim tão parecidos? Ainda que exista uma proximidade linguística e cultural entre esses dois povos, tratam-se de duas identidades diferentes que adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. E, como é sabido, as identidades são fabricadas por meio da marcação de diferenças:

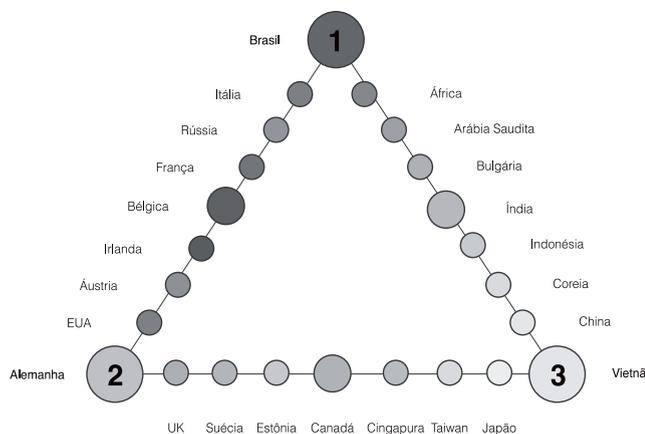
A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” (SILVA, 2011:82).

Identidade e diferença, portanto, estão em uma relação de estreita dependência. A declaração de identidade “sou brasileira” é, na realidade, uma afirmação do que eu não sou. Dizer que “sou brasileira” significa dizer que “não sou italiana”, “não sou russa” etc. As diferentes nacionalidades dessa extensa cadeia de “negações” têm seus próprios perfis culturais e distintas formas de classificar o mundo (SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, Lewis (2006) criou um modelo de categorização, através do qual as culturas são classificadas em três categorias: *multiativas*, *ativo-lineares* e *reativas*. Com base nesse modelo de cultura, representado por um triângulo cujos vértices se referem às categorias apontadas, o Brasil e a Itália pertencem a uma cultura de natureza multiativa. Os membros deste tipo de cultura valorizam família, hierarquia, relações, emoção, eloquência, persuasão e lealdade, além de serem falantes, questionadores, calorosos, tateis e não pontuais (PARANHOS, 2011).

Note-se que esta categorização está intimamente relacionada aos conceitos de cultura de Alto e Baixo Contexto e à modalidade comunicativa dos indivíduos de uma dada sociedade. Numa cultura de alto contexto, como a brasileira e a italiana, a comunicação se dá de forma implícita e a interação através de elementos não verbais é bastante valorizada. Por outro lado, na cultura de baixo contexto as pessoas tendem a ser mais explícitas em suas comunicações verbais e a maior parte da informação está presente no código linguístico.

Cabe ressaltar, entretanto, que enquanto o Brasil está localizado no polo das culturas multiativas (junto ao Chile, América hispânica, Argentina e México), a Itália está posicionada logo depois do Brasil (junto a Espanha, Grécia, Portugal, Malta e Chipre), no eixo que segue até o polo das culturas ativo-lineares. A pirâmide em questão pode ser representada, de maneira simplificada, como segue:



1: Culturas multiativas 2: Culturas ativo-lineares 3: Culturas reativas

Figura 1. Tipos de cultura. Modelo de Richard D. Lewis.

Fonte: <<http://www.crossculture.com/services/cross-culture/>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Embora as duas culturas correspondam aproximadamente à mesma categoria proposta por Lewis, o fato de o Brasil estar localizado no polo das culturas multiativas indica que os valores e as características relacionados a esse tipo de cultura são ainda mais acentuados na cultura brasileira, e que na interação entre os falantes do português do Brasil provavelmente é dada uma importância ainda maior aos elementos extralinguísticos.

A fim de explorar um pouco mais alguns conceitos úteis a este estudo, examinaremos outros parâmetros utilizados para caracterizar os padrões culturais das línguas. Geert Hofstede (2001) caracteriza as culturas de diversos países a partir das diferenças de determinados valores em cada sociedade. Tais valores são representados através de cinco dimensões culturais: a) Distância de poder (*Power Distance Index*, PDI); b) Individualismo (*Individualism*, IDV); c) Masculinidade *Versus* Feminilidade (*Masculinity*, MAS); d) Evasão de Incerteza (*Uncertainty Avoidance Index*, UAI); e) Orientação de Longo Prazo (*Long Term Orientation*, LTO).

Utilizando o modelo das dimensões culturais proposto por Hofstede, vejamos as diferenças apresentadas entre o Brasil e a Itália no gráfico comparativo² a seguir:

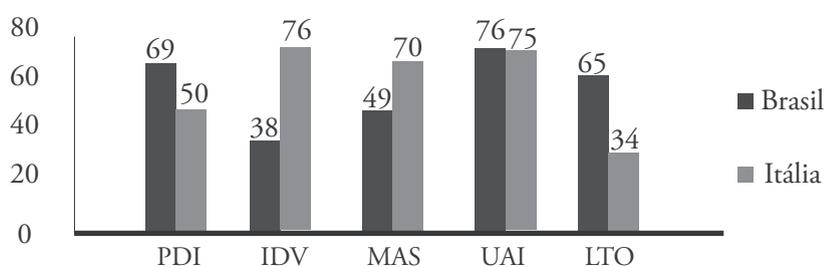


Figura 2. Modelo 5-D de Geert Hofstede.

Fonte: <<http://geert-hofstede.com/brazil.html>>. Acesso em: 15 maio 2012.

² O site do professor Geert Hofstede não só permite que vejamos o modelo das dimensões culturais de 93 países, mas também que façamos comparações entre eles.

A mais evidente é, sem dúvida, o índice de IDV, Individualismo, acentuadamente mais alto na Itália. Ao contrário do que ocorre nas sociedades coletivistas, como a brasileira, na sociedade italiana os interesses pessoais são mais importantes do que os interesses do grupo: cada um deve ocupar-se de si mesmo e da sua família mais próxima. Já no Brasil, as pessoas são integradas, desde o nascimento, em grupos fortes e coesos, que as protegem em troca de lealdade. É preciso esclarecer que embora a tendência geral seja a de contrastar as culturas de nações diferentes, existem diferenças culturais mesmo dentro de cada país. Na Itália, por exemplo, não obstante a sua extensão relativamente pequena, existe uma acentuada distinção cultural entre as regiões Norte e Sul do país.

É relevante também observarmos a alta colocação do Brasil na dimensão de LTO, Orientação de Longo Prazo, em relação à Itália. Este índice aponta para a natureza perseverante dos brasileiros, que valorizam o desenvolvimento de virtudes cujos frutos serão colhidos apenas num futuro razoavelmente distante. Contrariamente, a cultura italiana, orientada para o curto prazo, caracteriza-se pela busca de resultados imediatos, embora haja um grande respeito pela história e pelas tradições do país.

O nível PDI, Distância de Poder, no Brasil também é mais alto do que na Itália; nesse caso, porém, as duas pontuações refletem uma sociedade em que a hierarquia deve ser respeitada e a distribuição desigual de poder é aceita. No Brasil, por exemplo, é importante demonstrar respeito aos idosos, ao passo que na Itália, a idade é vista como indicador de poder. Não por acaso, a idade média da classe dirigente italiana é a mais alta da Europa.³ Hofstede ressalva ainda que, na Itália, o status de poder é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos e na comunicação interpessoal. Assim, quanto mais poder tiver uma pessoa, maior será a necessidade de demonstrar respeito, dirigindo-se a ela com “Lei” (equivalente ao nosso *o senhor/a senhora*) em vez de “tu” (equivalente ao nosso *você*).⁴

3 De acordo com uma recente pesquisa sobre a idade média dos “potentes” (representantes do governo, gerentes de bancos, professores universitários etc.) na União Europeia, a gerontocracia italiana ocupa o primeiro lugar dentre os países do bloco, com uma idade média de 59 anos.

4 Chamamos a atenção para o fato de que na Itália o uso do pronome *Lei* não se restringe apenas ao tratamento dispensado àqueles numa posição hierárquica superior em relação ao locutor, mas também àqueles numa posição inversa à anterior, instaurando-se, assim, um distanciamento entre os interagentes (no contexto acadêmico italiano, por exemplo, é comum ouvirmos professores se dirigirem aos alunos com esta forma de tratamento, ex.: *Lei ha letto il testo?* = O(A) senhor(a) leu o texto?).

Em relação ao índice de MAS, Masculinidade (que tem como oposto a feminilidade), o autor observa que a Itália é uma sociedade masculina, altamente competitiva, na qual os indivíduos estão perenemente em busca de realização e sucesso. O Brasil, por sua vez, encontra-se no meio da dimensão masculina *versus* feminina; isso indica uma sociedade que evita conflitos, seja na vida privada, seja no trabalho, buscando-se sempre um consenso generalizado.

Por fim, o índice de UAI, Evasão de Incerteza, revela que os membros dos dois países encaram com muita ansiedade situações inesperadas ou incertas. De acordo com Hofstede, a alta pontuação nessa dimensão explicaria o fato de os brasileiros e italianos serem extremamente passionais e necessitarem expressar as emoções especialmente com o uso da linguagem corporal.

Com a comparação dos parâmetros culturais aqui apresentados, é fácil compreender que identidade e diferença são inseparáveis e só adquirem sentido por meio da representação, e que os conceitos propostos pelo Interculturalismo são fundamentais para o presente trabalho à medida que pomos em confronto duas culturas distintas. É claro, da mesma forma, que estudar línguas estrangeiras significa ir além do circunscrito âmbito da Linguística; para uma comunicação eficaz e um convívio harmonioso entre pessoas com identidades culturais diferentes, é indispensável considerar os padrões culturais que determinam o comportamento social de cada povo e o real uso da língua nas diferentes situações comunicativas.

2. Atos de fala: reflexos da diversidade cultural entre brasileiros e italianos

Um importante elemento na análise intercultural é, sem dúvida, o padrão comunicativo de cada língua, pois nos diferenciamos culturalmente pela maneira de nos expressarmos. Por conseguinte, certas propriedades que caracterizam a linguagem têm consequências importantes para a questão da identidade e da diferença:

É apenas por meio dos atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A identificação da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado

da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais (SILVA, 2011:77).

Dentre os tópicos de interesse na relação linguístico-cultural entre brasileiros e italianos, destacamos os atos de fala de pedir e ordenar, devido às significativas diferenças entre as formulações de tais atos de fala nas duas línguas. Analisaremos, assim, as estruturas verbais e os aspectos não verbais presentes nos pedidos e ordens dos brasileiros e italianos com o escopo de compreender as diferenças e os motivos culturais que levam à construção de tais enunciados.

Nosso *corpus* é construído com dados obtidos através de um questionário no qual propusemos duas situações reais em contextos distintos: “na rua” e “no bar/pub”. No primeiro contexto, apresentamos uma situação na qual nossos informantes procuravam uma determinada rua, e deveriam pedir informação a uma pessoa – situação bastante corriqueira para um estrangeiro. Dentro deste contexto de pedido de informação, pusemos em questão se o falante tocaria e/ou se sentiria incomodado em ser tocado, e demos aos nossos informantes a oportunidade de fazerem alguma observação a respeito de sua resposta. No segundo contexto, questionamos de que maneira nossos informantes chamariam o garçom/garçonete e pediriam uma bebida. É imprescindível ressaltar que apesar de usarmos o verbo *pedir* nesse contexto (onde, em italiano, o verbo frequentemente usado é *ordinare*), consideramos os enunciados dos falantes como ordens, porquanto quem enuncia detém maior poder que seu interlocutor.

Nosso questionário foi respondido por 20 informantes (de idade entre 18 e 60 anos) dispostos em dois grupos: 1) 10 falantes de português como língua materna, residentes no Brasil e 2) 10 falantes de italiano como língua materna, residentes na Itália.

A partir dos conceitos não só do Interculturalismo, mas também da Sociolinguística Interacional, da Antropologia Social e da Teoria dos Atos de Fala, a nossa análise comparativo-interpretativa verificará os tipos de pedidos e ordens e os motivos sociais/contextuais e culturais que condicionam as escolhas dos informantes.

2.1. Formulação de pedidos

Por meio da análise de nossos dados, observamos que a maioria dos informantes dos dois grupos realiza o ato de fala de pedir – no caso, pedido de informação a uma pessoa na rua – tentando minimizar a imposição do pedido através de um ato diretivo indireto. Dessa forma, utilizam a estratégia de polidez negativa e diversos elementos que servem de mitigadores conversacionais.

No processo de análise por grupo de informantes, verificamos os seguintes enunciados entre os brasileiros:

Exemplo 1

- Moço, onde fica essa rua...?

Exemplo 2

- Por favor! Sabe me dizer onde fica a rua (...)?

Exemplo 3

- Oi, por favor, você sabe onde é a rua x ?

Exemplo 4

- Amigo! Como é que eu faço pra chegar na rua *determinada*?

Constatamos que a maioria dos informantes utiliza diferentes elementos para abrir o canal de comunicação com o interlocutor. Nos exemplos 1 e 4, o informante procura chamar a atenção do interlocutor através do uso de pronomes de tratamento que, como sabemos, são marcadores de polidez. No primeiro exemplo, *moço* denota uma relação de respeito dentro de uma situação informal. Segundo Meyer (1999), a expressão *moço* indica um desnível social entre os interlocutores:

através dela, o falante dirige-se ao ouvinte de situação social inferior à sua, com distanciamento. Há ainda uma outra característica muito peculiar desta expressão: ela é quase exclusivamente utilizada por mulheres, tornando-se uma marca importante do discurso feminino (MEYER, 1999:148).

Concordamos, assim, com a autora em relação ao uso da expressão *moço* como marca característica do enunciado feminino: o informante do exemplo 1 é, de fato, uma mulher. Porém no que concerne à ascendência social do locutor em relação ao ouvinte, acreditamos que ela varie de acordo com o contexto. Na situação de pedido de informação no contexto apresentado, ou seja, na rua, cremos que não exista necessariamente um desnível social entre os interactantes.

A forma de tratamento *amigo* presente no exemplo 4 deixa clara a tentativa do falante de criar proximidade com o seu interlocutor, tendo em vista aumentar suas chances de ser bem-sucedido em seu pedido por meio da conquista da boa vontade e empatia de seu interlocutor.

Destacamos também que, de acordo com a taxonomia de Searle (2002), esses dois exemplos são atos ilocucionários realizados de forma direta; eles constituem, aliás, raros exemplares deste tipo de ato em nosso *corpus*.

Nos exemplos 2 e 3, notamos ainda o uso da saudação *oi* e da expressão cristalizada de polidez *por favor* como elementos mitigadores de contato. Comparando diferentes formas de cumprimento, como *boa tarde* ou *com licença*, também consideramos o cumprimento *oi* como forma de criar proximidade e familiaridade com o interlocutor. Outro aspecto presente nestes exemplos, em contraposição aos exemplos 1 e 4, é o da indiretividade dos enunciados. Em tais construções os locutores utilizam o verbo *saber*, o qual indaga sobre a capacidade do interlocutor em dar a resposta quando, na realidade, o objetivo da pergunta é simplesmente obter a informação para chegar à determinada rua. Através de nossa análise de dados verificamos que esse tipo de estrutura de pedido de informação com o verbo *saber* (ou *poder*) é bastante comum entre brasileiros e italianos.

Além disso, 90% dos informantes brasileiros realizam o ato de pedir com os verbos no presente do indicativo, e somente 10% utilizam o pronome de tratamento *o senhor*. A não utilização – ou quase – de recursos modalizadores que tornariam o pedido ainda mais polido e indireto, como o futuro do pretérito e o referido pronome de tratamento, está fortemente relacionada ao fato de o povo brasileiro, de uma maneira geral, procurar “suavizar” a impessoalidade do espaço da *rua* lançando mão de elementos típicos do espaço

da *casa*. Segundo DaMatta (1986), a informalidade é uma marca peculiar da maioria das relações da sociedade brasileira, tanto no domínio da casa, quanto no domínio da rua. Embora haja profundas desigualdades sociais no Brasil, a lógica da estrutura das relações sociais permite e estimula a existência de tal nível de informalidade, quer seja entre superiores e inferiores, quer seja entre desconhecidos (ao contrário do que acontece na Itália, como veremos).

Entre os italianos destacamos os seguintes pedidos:

Exemplo 5

- *Mi scusi, mi può dire dove si trova la via..., è vicino? lontano?*

Me desculpe, (o/a senhor/a) pode me dizer onde se encontra a rua..., é perto? longe?⁵

Exemplo 6

- *Chiedo scusa, gentilmente mi potrebbe indicare la direzione per raggiungere...?*

Peço desculpa, gentilmente (o/a senhor/a) poderia me indicar o caminho para chegar...?

Exemplo 7

- *Scusi per cortesia saprebbe dirmi dove trovo la via...? Grazie.*

Desculpe por cortesia (o/a senhor/a) saberia me dizer onde acho a rua...? Obrigada.

Exemplo 8

- *Mi perdoni, 1 informazione per favore mi potrebbe indicare questa via?*

Me perdoe, 1 informação por favor (o/a senhor/a) poderia me indicar esta rua?

Como confirmam os exemplos, 100% dos informantes italianos usaram um pedido de desculpas e empregaram o verbo na 3ª pessoa do singular, que, em italiano, é usada como forma de cortesia e respeito equivalente ao pronome

5 Todas as traduções do italiano para o português realizadas neste trabalho são feitas pela autora. É importante informar que foram mantidas as formas originais fornecidas pelos informantes, sobretudo, com relação à (falta de) pontuação.

“Lei” (o qual, como já foi mencionado, corresponde ao pronome de tratamento *o/a senhor/a*). A combinação das estruturas mitigadoras de contato, como as escusas, de expressões cristalizadas de polidez, como *por cortesia, gentilmente, por favor*, do pronome de tratamento de cortesia implícito e, finalmente, do uso dos verbos modalizadores *poder e saber* no tempo correspondente ao futuro do pretérito (*presente condizionale*), evidencia um acentuado grau de formalidade, de polidez e de distanciamento do interlocutor nas formulações de pedidos ora analisadas.

2.1.1. Aspecto não-verbal no ato de fala de pedir

Como já mencionado, a linguagem não-verbal é fundamental no processo de comunicação não só entre os brasileiros como também entre os italianos. Segundo Rector & Trinta (1985), cada cultura pode apresentar peculiaridades em relação à comunicação gestual e, em nossa cultura, tocar o interlocutor quando interagimos é algo comum:

o brasileiro é mais sóbrio no gesticular do que, por exemplo, os italianos. Mas o brasileiro sempre acompanha com gestos o que diz. Para um norte-americano parecerá, porém, que gesticula muito. (...) No Brasil, houve, em pouco tempo, uma evolução no que respeita a manifestação social pelo gesto, já que hoje beijar-se na face com grande liberdade, toca-se nas pessoas com mais desenvoltura e o abraço é muito comum entre os amigos. Não obstante haver regras de valores, que permitem ou impedem pessoas de se tocarem, entre jovens, principalmente, elas não são obedecidas. Todos tocam a todos, sem acanhamentos, sem inibições, com toda a liberdade (...) (RECTOR & TRINTA, 1985:114-115).

Consideramos, portanto, imprescindível investigarmos se existe uma diferença no comportamento dos dois grupos em relação ao toque num contexto de pedido de informação na rua, para melhor entendermos esse ato social e sermos capazes de preparar os italo falantes às situações que lhes poderiam causar desconforto ou estranhamento.

Ao serem indagados sobre esse aspecto não verbal do ato de pedir, somente 30% dos brasileiros responderam que tocariam o interlocutor, enquanto

50% não se incomodariam em ser tocados. As principais explicações para a aversão ao contato físico foram:

Observação 1

- Porque sendo uma pessoa estranha me assustaria.

Observação 2

- Seria impróprio uma maior aproximação se eu não conhecesse a pessoa.

Observação 3

- Me sentiria “invadida”.

Observação 4

- Em geral, no Brasil, as pessoas se sentem sujeitas a assaltos ou coisa do gênero. O toque na abordagem pode aparecer agressivo ou temeroso.

Contrariamente ao que se poderia imaginar, pouquíssimos foram os brasileiros que tocariam o interlocutor ao pedir uma informação na rua. Acreditamos que o contexto da rua – e, portanto, por tratar-se de um interlocutor desconhecido –, tenha influenciado consideravelmente na opinião dos informantes. Dessa forma, mesmo sendo o português uma língua de alto contexto, e a despeito de toda a cordialidade do brasileiro (HOLANDA, 2002), verificamos que existe, de certo modo, um respeito às regras de distanciamento no espaço da rua. Mais ainda, observamos a preocupação e o medo de certos informantes com uma maior aproximação da pessoa estranha.

Por outro lado, nota-se uma sensível tolerância dos brasileiros ao toque, sem que este os incomode. Alguns teceram as seguintes observações a esse respeito:

Observação 5

- Dependendo da forma como eu fosse tocado, talvez me incomodaria. No entanto, se for um toque leve, o gesto me causaria menos estranhamento (nenhum estranhamento de fato).

Observação 6

- Não se é um contato breve.

Se não nos incomodamos quando alguém nos toca é porque compartilhamos a ideia de que podemos misturar a casa – espaço das relações pessoais – e a rua – espaço onde impera o individualismo (DAMATTA, 1986).

De fato, ao aceitarem o toque, os brasileiros demonstram uma possibilidade de aproximação do outro muito maior do que a dos italianos, na medida em que a totalidade deste grupo de informantes respondeu que jamais tocaria o interlocutor e também que se incomodaria em ser tocada. Alguns escreveram as seguintes observações:

Observação 7

- *Mi infastidirebbe se mi toccasse qualcuno che non conosco o che si permette il lusso di toccarmi senza il mio consenso.*

Me incomodaria se alguém que não conheço me tocasse ou que se desse ao luxo de me tocar sem o meu consentimento.

Observação 8

- *Non toccherei o mi farei toccare dalla persona perché secondo me è maleducazione.*

Não tocaria nem deixaria a pessoa me tocar porque na minha opinião é falta de educação.

Observação 9

- *Non toccherei mai la persona e mi infastidirebbe essere toccato.*

Não tocaria nunca a pessoa e me incomodaria ser tocado.

Observação 10

- *Perché non esiste una tale confidenza da permettere il contatto.*

Porque não existe tal intimidade que permita um contato.

A partir da unanimidade de respostas demonstrando aversão ao toque por parte dos informantes italianos e, principalmente, de suas observações, patenteiam-se alguns valores de sua cultura subjetiva: o contato físico é visto como uma violação dos conceitos de “educação” e vai além da “intimidade” permitida naquela situação.

Acreditamos ter lançado luz, com nossa análise, sobre algumas especificidades culturais no que diz respeito à comunicação verbal e não-verbal, de modo que fica evidente a relevância do contexto para uma boa compreensão do comportamento dos informantes.

2.2. Formulações de ordens

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2005), a *ordem* funciona geralmente como um marcador de posição hierárquica, na qual o locutor se encontra em posição superior em relação ao interlocutor ($A > B$). Nesse caso, a não realização da ordem implica em algum tipo de penalização para o interlocutor, uma vez que este tem uma obrigação social de realizar a ação desejada. Podemos dizer, assim, que a distinção entre os atos diretivos de pedir e ordenar está, fundamentalmente, na diferença da posição de poder ocupada pelos interlocutores na interação.

O bar – mais conhecido pelos brasileiros como “barzinho” – ou o *pub* são locais de descontração nos quais, em geral, bebemos acompanhados de amigos. É importante ressaltar, no entanto, que cada cultura percebe a realidade de maneira diferente, o que faz com que a representemos linguisticamente também de maneira diferente (BENNETT, 1998). Por esse motivo, consideramos como equivalentes bar e *pub* – ambos ambientes informais – para abranger a concepção de tais estabelecimentos nas duas culturas: brasileira e italiana, respectivamente.

Por meio da análise de nossos dados, constatamos que os dois grupos de informantes tendem a formular uma ordem atenuada mesmo possuindo maior poder social nessa interação. Segundo Oliveira (1995), a formulação e o uso eficiente de tal enunciado exigem algumas habilidades interpessoais e uma competência linguística do locutor para minimizar o teor de imposição do ato de fala.

No grupo dos brasileiros, encontramos alguns dos seguintes enunciados para as formulações de ordens em um bar/*pub*:

Exemplo 9

- Por favor, traz um “x”.

Exemplo 10

- Oi! Me vê uma cerveja?

Exemplo 11

- Opa! Me vê uma cervejinha, por favor...

Exemplo 12

- Amigo! Me dá um chá gelado no capricho.

Analisando os exemplos, observamos que os informantes comumente comecem o ato de fala com uma saudação. O simples emprego da saudação *oi*, da interjeição *opa!* – como cumprimento de abertura –, ou do pronome de tratamento *amigo* – como forma de chamamento no ato de ordenar –, já atenua a intenção da ordem e cria uma proximidade entre os interlocutores. Deste modo, os brasileiros se utilizam de valores como a camaradagem e a amizade para preservar suas próprias ações e, conseqüentemente, a ameaça às faces dos interlocutores.

Através do uso, no exemplo 9, da expressão cristalizada de polidez *por favor* como elemento introdutório do enunciado, o falante deixa explícita a atenuação da ordem fazendo-a transparecer *quase* como um pedido. Notamos que o brasileiro, em geral, também usa a típica expressão popular *me vê* para dissimular a ordem e criar uma atmosfera amigável com o interlocutor. Além disso, no exemplo 10, a apresentação do enunciado em forma de pergunta é um dos recursos frequentemente utilizados para suavizar o tom autoritário da ordem. Podemos observar, da mesma forma, o emprego do verbo no presente do indicativo, em vez do imperativo, como uma estratégia de polidez para atenuar a ordem (MEYER, 1999).⁶

Holanda (2002) chama a atenção para o fato de que a afetividade característica dos brasileiros possui reflexos em determinados aspectos da linguagem. Assim, além de todas as estratégias citadas, os informantes brasileiros também

⁶ Em certas regiões do Brasil, “o emprego da forma imperativa para ordens, pedidos e sugestões representa uma atitude demasiadamente autoritária, desprovida de polidez” (MEYER, 1999:150). Note-se que na Itália o imperativo tem um uso mais corrente, sem implicar necessariamente um tom autoritário.

utilizam o sufixo *-inha*, como no exemplo 11 – *cervejinha* –, e a expressão *no capricho*, como no exemplo 12, para criar uma relação mais íntima e conseguir obter, dessa forma, a solidariedade do interlocutor para realização da ação desejada, sem que seja necessário utilizar estratégias de explicitação de poder.

Vejam, então, as formulações de ordem dos informantes italianos:

Exemplo 13

- *Scusa, potresti portarmi dell'acqua? Grazie.*

Desculpe, (você) poderia me trazer uma água? Obrigada.

Exemplo 14

- *Scusi, può portarmi una coca per cortesia?*

Desculpe, (o/a senhor/a) pode me trazer uma coca por cortesia?

Exemplo 15

- *Mi scusi potrei ordinare da bere?*

(O/A senhor/a) me desculpe eu poderia pedir uma bebida?

Exemplo 16

- *Scusa mi porteresti 1 birra ghiacciata?*

Desculpe, (você) me traria 1 cerveja gelada?

Percebemos através dos exemplos que os italianos, mesmo tratando-se de uma ordem, constroem o enunciado por meio da indiretividade – ao contrário dos brasileiros que, neste caso, formulam um ato diretivo direto. Ressaltamos, também, que, embora a ação aconteça em um contexto informal, 100% dos italianos iniciaram a frase com um pedido de desculpas, e 60% deles usaram a forma de cortesia (pronomes “Lei” implícito, com o verbo na 3ª pessoa do singular) combinada com verbo modalizador no tempo correspondente ao futuro do pretérito do indicativo. Destacamos, assim, a formalidade e o distanciamento do interlocutor na maioria das formulações de ordens.

Destarte, constatamos que os dois grupos de informantes utilizam estratégias de polidez negativa que minimizam o teor da imposição e de desapro-

vação implicado no ato diretivo de ordenar. Julgamos, outrossim, ser benéfico para os aprendizes italianos conhecer o comportamento social dos brasileiros num contexto informal como o *bar/pub* para que também eles possam comunicar-se com sucesso em semelhantes situações.

3. Pedidos e ordens nos materiais de português para itálofalantes: uma breve análise

Convém agora investigarmos o modo como a identidade brasileira é configurada nos materiais didáticos de PLE na Itália. De que forma o Brasil e os brasileiros são representados nessas situações?

Na tentativa de trazer à baila algumas respostas, analisamos os referidos atos de fala nos contextos propostos em dois manuais de PLE amplamente difundidos na Itália: *Il Portoghese brasiliano*, de Santos, Hallberg e Mazéas (2011) – doravante M1 – e *Parlo Brasiliano*, de Annovazzi (2005) – doravante M2. Ambos os textos, como o próprio título já indica, tratam exclusivamente da língua e da cultura brasileiras (fato raro na Itália) e destinam-se a aprendizes italianos (não só o título, mas grande parte destes materiais é escrita em língua italiana). São voltados para a autoaprendizagem e apresentam-se num volume único, no formato “de bolso”. Ademais, o M1 é acompanhado por 4 CDs de áudio e é destinado a dois níveis de proficiência: iniciante e intermediário. Já o M2 é na realidade um manual de conversação para viagens cujos enunciados são relevantes para nossa análise.

No que diz respeito ao M1, destacamos os diálogos que retratam as formulações de pedidos de informação na rua. Antes, porém, de analisarmos os exemplos, quer sejam de pedidos, quer de ordens, vale notar que veiculamos os diálogos com uma disposição diferente da que aparece no referido manual, com o intuito de evitar problemas de compreensão – no original, as sentenças são elencadas a partir de uma sucessão numérica que, muitas vezes, dificulta ou até mesmo impossibilita o reconhecimento das personagens e de suas falas. Assim sendo, as autoras apresentam a seguinte conversação:

(1) O centro⁷

A: Desculpe, onde é o centro da cidade?

B: Você dobra à direita e depois segue em frente.

A: É longe a pé?

B: Não. Mas você pode pegar o ônibus aqui.

(Grifo nosso)

Logo neste primeiro exemplo, deparamo-nos com um pedido de desculpas no início da frase, exatamente como corriqueiramente ocorre nos pedidos dos falantes italianos. Em nota explicativa,⁸ as autoras observam que “desculpe” equivale a “scusa” (correspondente à segunda pessoa do singular em italiano), “mi scusi” (correspondente à terceira pessoa do singular) ou “pardon”. De acordo com a nossa pesquisa, acreditamos que essa formulação não condiz com o real uso da língua falada no Brasil, uma vez que, em geral, não abrimos o canal de comunicação com um pedido de desculpas (nesse caso, teria sido mais apropriado empregar as expressões *com licença, dá licença, por favor*), além de preferirmos o uso do verbo *desculpar* no presente do indicativo – desculpa – à sua forma imperativa.

Por fim, chamamos a atenção para a discrepante imagem que acompanha o diálogo, cuja única relação com o mesmo é a interrogação da personagem:



Figura 3. Deserto.

Fonte: *Il Portoghese brasiliano*, 2011:10.

⁷ Lição 3, p. 9.

⁸ Todas as notas explicativas desse material são escritas em língua italiana.

Sempre com relação à mesma situação, vejamos o diálogo da lição 68 dedicada à apresentação do sotaque carioca:

(2) Da Tijuca à Urca⁹

A: Psiu! Moço! Ô, moço! Você poderia me dar uma informação? Tô perdidona. Preciso ir pra Urca, mas não tenho a menor ideia como é que eu chego lá.

B: Mas você tá perdida mesmo, aí! Deixa eu ver como é que eu posso te explicar... Aí! Você vai andando aqui toda vida. Quando chegar ali na frente tem a estação terminal do metrô da Tijuca, morô? Você vai andando, assim, uns quatro quarteirões. Depois tem a praça Saens Peña. Aí, você pega o metrô e salta na estação de Botafogo. Aí você vai pegar a direção da praia de Botafogo. Na praia, lá na frente do shopping tem um ponto de ônibus. Aí, você apanha o ônibus escrito Urca. Eu acho que só tem duas linhas que vão pra lá. Não tem errada. Quando o ônibus para no Pão de Açúcar, você não desce. Onde você quer ir me'mo?

A: Quero ir pro Forte Estácio de Sá.

B: Aí! Então você vai pro ponto final.

(Grifos nossos)

No que se refere ao pedido de informação, observamos que ao mesmo tempo em que o locutor utiliza marcas de um registro mais informal, como as interjeições persuasivas *psiu!* e *ô!*, ele emprega o verbo modalizador no futuro do pretérito, que dá um tom mais formal ao enunciado caracterizado, por sua vez, pela indiretividade. Verifica-se também a inadequação do diálogo (que na realidade se apresenta quase como um monólogo), o estilo bastante informal, com fortes¹⁰ e reiteradas marcas da variedade linguística do Rio de Janeiro (*Aí*, *morô!*, *Não tem errada*,¹¹ *me'mo*) e o baixo monitoramento do texto, no qual vê-se inclusive a infração de regras da gramática normativa (“não tenho a menor ideia (*de*) como”). Concluimos, assim, que enquanto a maioria dos materiais

⁹ Lição 68, p. 309.

¹⁰ Ao ouvir a gravação desse diálogo no CD que acompanha o livro, percebe-se um sotaque carioca extremamente exagerado e estereotipado.

¹¹ Nota-se que essa expressão é bem menos conhecida e utilizada, até mesmo no Rio de Janeiro, do que a análoga “Não tem erro”.

didáticos de PLE se preocupa muito mais em apresentar a variedade padrão, o M1 exagera, de modo geral, na outra direção.

A imagem a seguir, vinculada ao diálogo, corrobora na representação do estereótipo do malandro carioca, que de certa forma parece estar zombando da pessoa que está pedindo informação.¹²



Figura 4. Rio de Janeiro.

Fonte: *Il Portoghese brasiliano*, 2011:310.

No M2, encontramos os enunciados subsequentes, com seus correspondentes em italiano, nas sessões *Viagem*, *Alojamento* e *Turismo*, respectivamente:

- (3) Por favor, onde fica o centro da cidade? ⇔ *Mi scusi, dov'è il centro città?*
- (4) Onde está o hotel Flora? ⇔ *Dov'è l'hotel Flora?*
- (5) Desculpe, onde fica o museu/o Corcovado? ⇔ *Scusi, dove si trova il museo/il Corcovado?*

Tais pedidos comprovam que os italianos constroem o enunciado de acordo com o modelo protocolar de sua cultura, com escusas e o uso da forma de cortesia – diversamente do que ocorre, em geral, entre os brasileiros. No exemplo 4, observa-se também o uso impróprio do verbo *estar* no lugar do verbo *ser*, visto que não há nenhuma evidência de que o hotel tenha mudado de endereço.

¹² Observe-se também na ilustração o emprego do pronome demonstrativo *esta*, atualmente em desuso na língua falada espontânea no Brasil.

No tocante à ordem, não encontramos em nenhum dos dois materiais o específico contexto do bar/*pub*, mas verificamos a mesma situação proposta (chamar o garçom/garçonete e pedir uma bebida) em contextos afins. No M1, encontramos o seguinte diálogo:

(6) Fazer um lanche¹³

A: Estamos com uma sede daquelas!

B: O Sérgio e eu estamos varados de fome!

A: Então, todos estão a fim de lanchar? Vamos nessa!

C: Ô Adriana, você vem comigo ao banheiro?

A: Não, não vou com você porque quero pedir um copo d'água no balcão.

Não aguento mais de sede!

Eu quero beber uma água de coco.

D: Aqui estão os dois baurus para os rapazes e as duas águas de coco para as moças.

A: Nossa, o Décio e o Sérgio são realmente bons de garfo!

(Grifo nosso)

Parece que o diálogo se dá em dois momentos diferentes: antes de irem lanchar e, posteriormente, na lanchonete. Note-se que a distinção dos enunciadores de cada sentença só foi possível com o auxílio da gravação de áudio, uma vez que a disposição dos diálogos nesse material é péssima. Presume-se, pois, que o locutor pede a bebida no balcão por meio da asserção “Eu quero beber uma água de coco”, considerada uma ordem explícita na qual a sua vontade é expressa de forma direta. É essencial recordarmos que, em casos como esse, o tom de voz é fundamental para a atenuação ou não da ordem.

Mostramos, em seguida, o texto não verbal que serve de complemento para a lição, com um exemplo relativo à representação explícita do descuido e da pobreza do brasileiro no M1.

13 Lição 41, p. 173.



Figura 5. Sedento.

Fonte: *Il Portoghese brasiliano*, 2011, p. 176.

No M2, por sua vez, deparamo-nos com as seguintes formulações de ordem na seção *Comidas e bebidas*:

- (7) Garçom, traga, por favor, o cardápio e a lista dos vinhos. ⇔ *Cameriere, ci porti il menu e la carta dei vini, per cortesia.*
- (8) Traga-me uma garrafa de água mineral e uma cerveja bem geladinha. ⇔ *Mi porti una bottiglia di acqua minerale e una birra fresca.*
- (9) Faça o favor de servir-me logo, estou com muita pressa. ⇔ *Per favore, mi serva subito, ho molta fretta.*

Embora os exemplos acima estejam de acordo com o que é prescrito pelas gramáticas tradicionais, que apontam o imperativo como o modo apropriado para manifestarmos o desejo de que uma ou mais pessoas cumpram a ação indicada pelo verbo, podemos afirmar que tais enunciados não correspondem à língua em uso no Brasil – independentemente do grau de formalidade do contexto. Tratando-se da língua falada (note-se que o M2 é um manual de conversação), o brasileiro comumente utiliza o presente do indicativo em

substituição ao imperativo para minimizar o teor de imposição da ordem.¹⁴ Por conseguinte, as formulações de ordens propostas no M2 podem soar ríspidas ou mesmo autoritárias. Outra característica patente da inadequação dos enunciados diz respeito à colocação pronominal: os falantes do português brasileiro intuitivamente colocam – principalmente na linguagem oral – os pronomes oblíquos sempre *antes do verbo principal*. Desse modo, concluímos que os referidos exemplos são impróprios e artificiais.

Considerações finais

Como pudemos verificar ao longo de nosso trabalho, o êxito do ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua estrangeira depende do conhecimento não apenas dos aspectos formais do sistema linguístico, mas, sobretudo, das particularidades relacionadas à cultura brasileira. Salientamos que, a despeito de certas similaridades linguísticas e culturais que acomunam os dois países, existem expressivas diferenças entre as identidades brasileira e italiana; tais diferenças manifestam-se nas formulações de pedidos e ordens dos falantes. Apontamos, dessa forma, para a necessidade de que o aprendiz italiano conheça a diversidade de construções disponíveis para esses atos linguísticos, e saiba usá-las de forma bem-sucedida nas diferentes situações de comunicação. Ademais, enfatizamos a exigência da adequação dos materiais didáticos de PLE produzidos na Itália.

Referências bibliográficas

- ANNOVAZZI, A. (2005). *Parlo Brasiliano*. Milão: A.Vallardi.
- BAGNO, M. (2009). *Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 200.
- BENNETT, M. (1998). *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- DAMATTA, R. (1986). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.

¹⁴ É importante ressaltar que, segundo o linguista Marcos Bagno (2009:200), o emprego da forma imperativa depende de fatores geográficos, sociais, culturais, interacionais, contextuais etc. Além disso, o autor afirma que ela aparece com maior frequência nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

- GRANNIER, D. M. (1998). Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português para estrangeiros. In: *Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, 8, Macau. Anais... [s.n.].
- HOLANDA, S. B. de. (2002). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- KERBRAT-ORECHIONI, C. (2005). *Os atos de linguagem no discurso*. Trad. Fernando Afonso e Irene Dias. Niterói: EdUFF.
- LEWIS, R. D. (2006). *When Cultures Collide: leading across cultures*. 3.ed. Estados Unidos: Nicholas Brealey International.
- MEYER, R. M. de B. (1999). Moço, me vê o cardápio: as formas de tratamento e o modo do subjuntivo no ensino do português carioca para estrangeiros. In: GÄRTNER, E. et al. (orgs.) *Estudos sobre o ensino da língua portuguesa*. Frankfurt am Main: TFM, p. 141-151.
- _____. (2008). Questões interculturais entre o português do Brasil e o espanhol latinoamericano. In: *III Simpósio sobre ensino de português para falantes de espanhol*, 21. São Paulo: UNICAMP.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2.ed. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- OLIVEIRA, M. C. L. (1995). Manda quem pode. Ou quem não tem juízo. Um estudo de diretivos no discurso empresarial brasileiro. In: HEYE, J. (org.) *Flores verbais*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 73-86.
- PARANHOS, M. L. M. (2011). *Welcome to PUC-Rio!: um estudo sobre alunos internacionais e interação cultural sob a perspectiva do Design*. Dissertação (Mestrado em Design). Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- RECTOR, M. & TRINTA, A. R. (1985). *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis: Vozes.
- SANTOS, J. G. dos; HALLBERG, M; MAZÉAS, M. (2011). *Il Portoghese brasiliano*. Turim: ASSiMiL (Collana Senza Sforzo).
- SEARLE, J. R. (2002). *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. Trad. Ana Cecília G. A. de Camargo e Ana Luiza. M. Garcia. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes (Coleção tópicos).
- SILVA, T. T. da. (2011). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.

Integrando língua e cultura nos cursos de PLE na Suécia

Laura Álvarez López (Universidade de Estocolmo)

Introdução

Este capítulo apresenta resultados de um projeto piloto realizado com o objetivo de discutir o ensino de línguas estrangeiras nos cursos de Letras em universidades suecas. Nos últimos anos tem se observado uma mudança de paradigma nas pesquisas na área da pedagogia universitária, que passaram de centrar o foco no ensino a destacar a aprendizagem (EDVARSSON STIWNE, 2012:7). Além disso, a legislação do ensino superior na Suécia destaca a importância de oferecer aos estudantes a possibilidade de participar no processo de desenvolvimento curricular e planejamento dos cursos. Com base nessa realidade, este trabalho aborda a questão da integração de aspectos linguísticos e culturais nos cursos de língua estrangeira, articulando a análise de questionários aplicados aos estudantes com a análise dos currículos dos cursos em questão. Mantém-se ainda um diálogo com os resultados de pesquisas anteriores sobre didática das línguas e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A ideia é procurar caminhos viáveis para a incorporação de uma perspectiva integrativa, tanto no trabalho de desenvolvimento de currículos como nas atividades de aprendizagem e na avaliação dos cursos.

O projeto foi coordenado pela autora deste artigo e participaram colegas que ensinam português, espanhol, francês e alemão em duas universidades suecas. Com o objetivo de promover um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento de currículos de línguas estrangeiras, discutimos como formular

e programar novos conteúdos e formas de trabalho e avaliação para os cursos universitários de línguas estrangeiras na Suécia.

Para além das reflexões e discussões, o objetivo do projeto foi o de formular uma série de recomendações para melhor integração dos aspectos culturais nos cursos de PLE a partir de pesquisas atuais, centrando o foco nos conhecimentos e experiências anteriores, assim como nas expectativas de nossos alunos com relação aos cursos. Com a finalidade de atingir esses objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa em dois momentos. O primeiro momento, através de pesquisa documental, investiga em que medida as ementas das disciplinas integram os conteúdos de língua e cultura para os cursos do primeiro semestre de alemão, espanhol, francês e português em nove universidades suecas (apenas duas dessas oferecem português, enquanto as outras línguas são oferecidas pelas nove universidades). No segundo momento, o estudo busca averiguar: 1) o perfil dos alunos; 2) as expectativas com relação a um bom curso de língua; 3) os conteúdos e atividades que, de acordo com os alunos, aumentam a motivação e facilitam a aprendizagem. Esse segundo momento foi desenvolvido através de um questionário eletrônico no caso dos alunos de francês, alemão e espanhol da Universidade de Linköping em 2010 e questionários impressos no caso dos alunos de português da Universidade de Estocolmo (aplicados entre 2010 e 2012).

A seguir, apresentam-se os pontos de partida do projeto, um resumo da análise de currículos, ementas e questionários e algumas recomendações para melhor integração de língua e cultura nos cursos de PLE.

Panorama: cursos de língua estrangeira no ensino público na Suécia

Cursos de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio na Suécia

A única língua estrangeira obrigatória na escola pública obrigatória sueca é o inglês. Além do inglês é possível estudar espanhol, alemão ou francês a partir da sexta série, e muitos alunos aproveitam essa oportunidade. Algumas escolas podem oferecer outras línguas modernas no ensino médio, como chinês ou russo. Também existe a possibilidade de estudar línguas clássicas como o latim e o grego no ensino médio. Em geral, o fato de ter conhecimentos de outras línguas é visto como algo positivo e útil na sociedade sueca, mas isso

depende igualmente do prestígio das línguas em questão. A oferta de cursos de línguas estrangeiras no ensino superior sueco é variada e abrange mais línguas que os ensinamentos fundamental e médio.

Os conteúdos culturais nos cursos de línguas estrangeiras nos ensinamentos fundamental e médio na Suécia

Nos currículos nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio, que especificam conteúdos e objetivos dos cursos de línguas estrangeiras, a Agência Nacional de Educação sueca salienta os conceitos de *compreensão intercultural* e *competência comunicativa intercultural* (MALMBERG, 2004). Muitos dos estudantes de línguas estrangeiras em universidades suecas trazem experiências de aulas de línguas na escola sueca, onde o ensino de aspectos culturais tem variado dependendo da época. No currículo nacional do ensino fundamental de 1962, é destacado que os alunos devem ter a oportunidade de ler trechos de obras de escritores conhecidos e cantar músicas tradicionais na língua-alvo, sem especificar o porquê (MALMBERG, 2000:15). Atualmente, os currículos nacionais destacam o uso ativo da língua-alvo, mas ainda não especificam os objetivos que devem ser atingidos no que diz respeito à *competência intercultural*. Essas metas estão implicitamente incluídas nos objetivos que dizem respeito às habilidades comunicativas, divididas em: recepção, interação, produção e mediação (= interpretação e tradução) (MALMBERG, 2000:32).

Conforme acima exposto, os alunos que passaram pela escola sueca (pelo menos os que concluíram o ensino médio na Suécia e no século XXI), chegam ao ensino superior com uma “competência intercultural” básica sobre a qual podem, aos poucos, construir as suas competências em português. Cabe notar que os conhecimentos de base de nossos estudantes devem ser considerados no desenvolvimento de currículos de modo a possibilitar uma progressão continuada na aprendizagem.

Os conteúdos culturais nos cursos de língua estrangeira no ensino superior na Suécia

Geralmente, língua, cultura e literatura constituem a base dos cursos de língua a nível superior, tanto na Suécia como em muitos outros países (ALVSTAD & CASTRO, 2009; cf. TRAN-HOANG-THU, 2010:19). Não é colo-

cado aqui em questão se as ementas devem incluir conteúdos culturais sobre regiões onde a língua-alvo é falada, o eixo da discussão está na integração de conteúdos culturais nos cursos de língua estrangeira, a forma de trabalhar com esses conteúdos e avaliá-los e a visão de ensino e aprendizagem que se reflete nos currículos e ementas.

Em geral, o ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira em qualquer lugar não é só regido por currículos nacionais e locais; tudo varia conforme o professor, os materiais didáticos utilizados, as atividades realizadas e as práticas avaliativas (TRAN-HOANG-THU, 2010:18). Nesse sentido, os conteúdos culturais apresentados no ensino de línguas estrangeiras na Suécia já foram discutidos por pesquisadoras na área da didática das línguas, entre outros, Lundgren (2002), Gagnestam (2005) e Tornberg (2000a). Gagnestam (2005) afirma que tais conteúdos refletem as áreas de interesse dos professores e não aquelas dos alunos, fato que pode, conforme a autora, afetar de forma negativa a motivação dos estudantes. Isso significa que o professor pode apresentar um tema cultural da sua escolha para despertar o interesse dos alunos, embora esses alunos teriam gostado de discutir outros aspectos culturais relacionados com a língua alvo. Por esse motivo, a participação de representantes estudantis nos grupos de trabalho que se dedicam ao desenvolvimento de currículos e conteúdos dos cursos torna-se relevante.

Os conceitos de cultura e compreensão intercultural nos cursos de língua estrangeira

Com frequência, as definições tradicionais de *cultura* atribuem ao termo o sentido de cultura erudita e letrada. O conceito de *cultura* pode igualmente ser definido a partir da dicotomia de *produto* e *processo* (ver, por exemplo, KRAMSCH, 1993; TORNBERG, 2000; GAGNESTAM, 2005). Se a cultura é entendida como um produto, temos sua imagem como algo estático, transferível, isto é, fatos que podem ser decorados. É uma visão que se articula com a *aprendizagem superficial*, quando as informações são memorizadas sem reflexão. A visão da cultura como um processo pressupõe que o conceito seja entendido como uma construção social e discursiva que depende de um contexto: a cultura é algo que se faz (STREET, 1993). Adotando a perspectiva da pedagogia do ensino superior, esse último paradig-

ma se articula com uma aprendizagem ativa, contextualizada e significativa (FINK, 2003). A fim de promover uma *aprendizagem profunda*, isto é, o entendimento dos conteúdos e não apenas a sua memorização, é conveniente considerar os resultados de pesquisas anteriores que problematizam a noção de *compreensão intercultural*.

A compreensão intercultural pressupõe que a cultura seja entendida através do paradigma que entende a cultura como um *processo* (BYRAM, 1997; KRAMSCH & WHITESIDE, 2007). Byram propõe um modelo que inclui cinco competências ou *savoirs* que, juntos, representam partes importantes da perspectiva intercultural (BYRAM, 1997:34):

| | | |
|--|---|--|
| | Skills: Interpret and relate <i>savoir comprendre</i> | |
| Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal <i>Saviors</i> | Education: political and critical cultural awareness <i>savoir s'engager</i> | Attitudes: Relativising self and valuing other <i>savoir être</i> |
| | Skills: discover and/or interact <i>savoir apprendre/faire</i> | |

Enquanto a noção de *savoirs* (competências) pode ser diretamente associada ao paradigma que entende a cultura como um *produto* e à *aprendizagem superficial*, as outras competências (*savoir comprendre*, *savoir s'engager*, *savoir apprendre/faire*, *savoir être*) podem ser integradas no paradigma de *processo* e *aprendizagem profunda*. Essas cinco competências devem ser consideradas para facilitar o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos alunos.

Partindo de uma perspectiva teórica da aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira, a aprendizagem não é apenas um fenômeno cognitivo individual com foco na forma da linguagem, mas também um fenômeno social onde o uso ativo do idioma associado a um conteúdo significativo é enfatizado (TORNBERG, 2000b).

Didática das línguas e pedagogia universitária

Um dos pontos de partida do trabalho foram as pesquisas atuais sobre a didática das línguas e a pedagogia universitária, disciplinas que salientam a importância de centrar o foco no aluno e ativá-lo. Centrar o foco no aluno significa não só observar os processos de aprendizagem, mas também considerar as avaliações de cursos anteriores e promover a participação de representantes dos estudantes nos grupos que trabalham com desenvolvimento curricular (HEDIN, 2006). A participação dos estudantes nesse tipo de atividades é considerada fonte de motivação: “where students’ own experiences become a focus for learning and a basis for curriculum design, students found learning to be more relevant and authentic” (BOVILL et al., 2006:18).

Desenvolvimento de currículos no ensino superior sueco

Nas universidades suecas, o trabalho de desenvolvimento de currículos é realizado em cada departamento e envolve os professores, que muitas vezes carecem de tempo e recursos suficientes para desenvolver esse tipo de trabalho dentro da sua carga horária. Além disso, há uma série de regulamentos a seguir, como a Lei do Ensino Superior e os regulamentos que impõem o processo de Bolonha. Conforme essas regras, os currículos e as ementas de cada disciplina devem estar alinhados de maneira lógica – é salientada a importância do *alinhamento construtivo* de objetivos específicos, conteúdos, atividades de aprendizagem e avaliação final de cada disciplina e de cada curso (BIGGS & TANG, 2007). A partir dos objetivos gerais dos cursos de letras, formulados a nível nacional, cada instituição poderá formular objetivos específicos para as ementas dos cursos oferecidos. Os objetivos nacionais são os seguintes:

Outcomes**Knowledge and understanding**

For a Degree of Bachelor of Arts/Science the student shall

- demonstrate knowledge and understanding in the main field of study, including knowledge of the disciplinary foundation of the field, understanding of applicable methodologies in the field, specialised study in some aspect of the field as well as awareness of current research issues.

Competence and skills*For a Degree of Bachelor of Arts/Science the student shall*

- demonstrate the ability to search for, gather, evaluate and critically interpret the relevant information for a formulated problem and also discuss phenomena, issues and situations critically
- demonstrate the ability to identify, formulate and solve problems autonomously and to complete tasks within predetermined time frames
- demonstrate the ability to present and discuss information, problems and solutions in speech and writing and in dialogue with different audiences, and
- demonstrate the skills required to work autonomously in the main field of study.

Judgement and approach*For a Degree of Bachelor of Arts/Science the student shall*

- demonstrate the ability to make assessments in the main field of study informed by relevant disciplinary, social and ethical issues
- demonstrate insight into the role of knowledge in society and the responsibility of the individual for how it is used, and
- demonstrate the ability to identify the need for further knowledge and ongoing learning.

Uma vez que os objetivos educacionais são formulados nas ementas de cada disciplina a nível local, partindo dos objetivos nacionais, os professores irão discutir o conteúdo e organização das aulas, as atividades a serem realizadas e as formas de avaliação (cf. STEFANI, 2009:51).

Cursos de língua estrangeira em universidades suecas: análise de ementas e questionários

Currículos e ementas

Geralmente, um estudante universitário na Suécia estuda 30 créditos europeus (ECTS) durante um semestre. Quem estuda letras e faz um semestre

de estudos de língua estrangeira terá várias disciplinas que fazem parte do curso de língua estrangeira, por exemplo: gramática, expressão oral, expressão escrita, fonética, pronúncia, cultura e sociedade e literatura.

Os resultados da análise das ementas dos cursos mostram que o projeto pedagógico nem sempre integra língua e cultura. Além disso, varia o número de créditos dedicado a aspectos culturais que constituem entre 20% e 50% do total. De modo geral, as diferenças observadas expressam visões diferentes com relação à aprendizagem assim como ao tipo de conhecimentos buscados. Alguns dos objetivos específicos das ementas salientam os conhecimentos objetivos de fatos; em consequência, sua formulação parece partir de uma visão da cultura como um *produto*, incentivando uma *aprendizagem superficial*. Não obstante, há casos de objetivos formulados visando incentivar uma *aprendizagem profunda*, aproximando-se a uma visão da cultura como um *processo*.

Muitas vezes as descrições dos conteúdos são muito gerais nos currículos e não é possível dizer se constituem meios suficientes para alcançar os objetivos propostos. Caso as pesquisas mais recentes sobre a integração de língua e cultura na área da pedagogia universitária, didática das línguas e aquisição de segundas línguas tenham sido consideradas, isso não se reflete nos conteúdos propostos.

Na documentação examinada nem sempre foi possível deduzir a maneira exata pela qual os conteúdos relativos a aspectos culturais eram avaliados. Porém temos, entre as formas de avaliação mencionadas, avaliação contínua, entrega de trabalhos escritos, apresentações orais, assim como realização exercícios e atividades em grupo.

Finalmente, uma análise panorâmica da lógica interna das ementas revelou casos interessantes de discrepância entre conteúdos e objetivos específicos, isto é, foi constatada a ausência de *alinhamento construtivo*. Só na metade das ementas analisadas os objetivos específicos da disciplina e os conteúdos se correspondiam. Por exemplo, temos como objetivos específicos: “discutir fenômenos culturais” e “explicar aspectos culturais hispânicos”. Esses objetivos específicos devem ser atingidos a partir de um conteúdo formulado com as seguintes palavras: “panorama da geografia, história e vida social espanhola e latino-americana”. O conteúdo que consiste nesse *panorama* reflete uma pers-

pectiva de *produto* e leva a uma *aprendizagem superficial*. A questão é como discutir fenômenos culturais e explicar aspectos culturais a partir de um “panorama da geografia, história e vida social” que ainda por cima envolve vários séculos e dois continentes. Talvez não seja seguindo esse currículo que os estudantes irão atingir o tipo de conhecimentos e capacidades exigidas nos currículos nacionais.

Não cabia no nosso projeto a análise dos motivos que estavam por trás dessa falta de lógica – mas deve-se provavelmente ao escasso tempo de que dispõem os professores para reunir-se com o colegiado e reflexionar e discutir questões relativas ao desenvolvimento curricular.

Questionários

A primeira parte do inquérito diz respeito ao perfil dos alunos e aos seus conhecimentos prévios de línguas estrangeiras. Os questionários analisados foram respondidos por 136 estudantes de alemão, espanhol e francês e 52 de português, num total de 188 (127 mulheres e 61 homens).

Perfil dos estudantes de PLE

Entre os estudantes de português a distribuição é mais equilibrada do que entre o resto das línguas: havia 31 mulheres e 21 homens (alguns não responderam a essa pergunta). No entanto, a idade dos estudantes dos cursos de português varia: 0,5% nasceram na década de 1930; 10% na década de 1940; 5% na década de 1960; 10% na década de 1970; 31% na década de 1980; 15% na década de 1990. A maioria dos estudantes é falante de sueco como primeira língua e 29,5% estudam português porque gostam de línguas; 15% por razões de trabalho; 13% para viajar para regiões de língua portuguesa; 11% porque a família fala português e 10% viveram em países de língua oficial portuguesa. Todos eles estudaram inglês e a maioria estudou também outras línguas, dentre as quais as mais comuns são o alemão, o espanhol e o francês.

O que é um bom curso de língua estrangeira?

As respostas à pergunta sobre o que caracteriza um bom curso de língua estrangeira salientam como deve ser o professor para motivar os alunos. Além

disso, fala-se da organização dos cursos e das formas de ensino em geral, assim como da necessidade de diálogo e colaboração entre os professores e entre estudantes e professores. Outros aspectos salientados são a importância da boa estruturação dos cursos e o fato de seus objetivos serem claros. No que diz respeito à estrutura, entende-se aqui que um curso bem-estruturado apresenta uma ligação clara entre objetivos, atividades de ensino e aprendizagem e formas de avaliação.

Observa-se ainda que os termos *gramática* e *comunicação* se repetem e que muitas respostas sublinham que deve haver um bom equilíbrio entre práticas linguísticas orais e escritas, assim como entre conteúdos teóricos e práticos. Essas respostas expressam opiniões dos estudantes e, ao mesmo tempo, coincidem com o que dizem os pesquisadores, por exemplo, sobre o papel da interação para a aprendizagem de um fenômeno social como é a linguagem (cf. TORNBERG, 2000b).

Sobre conteúdos culturais e atividades

As respostas fornecem a perspectiva dos estudantes sobre quais conhecimentos práticos querem desenvolver; os conteúdos que lhes interessam; os métodos de ensino e atividades que preferem.

No que diz respeito aos conteúdos culturais pode-se constatar que os conhecimentos sobre as regiões onde se fala a língua-alvo são valorizados. Nesses conhecimentos entram, conforme a maioria das respostas, os seguintes itens: tradições, comportamentos, cultura popular, história, sociedade, cultura erudita, língua e povos.

Quanto às atividades consideradas importantes, o que mais ressaí é a possibilidade de participar de forma ativa e poder falar a língua-alvo na sala de aula. Além disso, observa-se um desejo de contato com a língua-alvo, ou de um *input* natural, quando os estudantes afirmam querer ver mais filmes e poder ter mais contato com falantes nativos de português.

Uma questão importante diz respeito aos materiais didáticos que os estudantes preferem. Um bom número de respostas dão ênfase à importância de os professores utilizarem materiais atualizados. Muitas das disciplinas relacionadas com cultura e sociedade dão ênfase aos fatos históricos, mas a

interpretação das respostas dos questionários é que os estudantes gostariam de centrar a atenção nos acontecimentos atuais em comunidades onde a língua-alvo é falada.

Quanto às formas de avaliação, foi observado que, ao falar sobre como deve ser um bom curso, alguns dos estudantes propõem uma combinação de provas variadas, tanto escritas como orais.

Considerações finais

O resultado mais importante de nosso estudo é que percebemos as vantagens de dar voz aos estudantes. Cabe aqui notar que há vários pontos de encontro entre as pesquisas atuais e as expectativas, opiniões e sugestões dos nossos estudantes. O objetivo do projeto foi articular essas perspectivas, o que levou às seguintes recomendações no que diz respeito ao trabalho de desenvolvimento de cursos de PLE no ensino superior sueco, onde língua e cultura poderiam ser melhor integrados:

- Deve haver um espaço para reflexão e discussão entre professores e entre professores e alunos, para colaborarem no trabalho de avaliação de cursos. A partir dessas discussões, pode-se atualizar as ementas de maneira que todos os professores envolvidos no ensino possam entender a lógica da estrutura dos cursos assim como os objetivos gerais e específicos do curso no qual ensinam (ver, por exemplo, ALCÓN SOLER & SAFONT JORDÀ, 2007; HOUNSELL, 2009; STEFANI, 2009). Cabe aqui dizer que um ponto de partida relevante na avaliação da qualidade dos cursos universitários na Suécia é a articulação dos objetivos do curso com as atividades de aprendizagem e a avaliação dos conhecimentos, mas é igualmente importante que cada professor procure orientar os alunos de modo que entendam os motivos que estão por trás da estruturação do curso.
- A redação de objetivos específicos é o fator mais importante no desenvolvimento de novos cursos/disciplinas (WEURLANDER, 2006). A pesquisa na área da pedagogia universitária salienta a importância de integrar a perspectiva dos estudantes nesse trabalho. Língua e cultura podem ser integradas formulando objetivos específicos que salientem processos comunicativos em combinação com conteúdos culturais. As quatro des-

trezas – *ler, escrever, falar e escutar* – se destacam nas respostas dos estudantes, com ênfase na produção oral. A gramática, assim como os aspectos comunicativos da linguagem, são mencionados na maioria das respostas, o que equivale à importância dada a esses aspectos nas pesquisas atuais dentro da área da didática de línguas e culturas. Os questionários analisados indicam que os estudantes veem uma necessidade de comunicar-se e, por isso, as destrezas comunicativas devem ser incluídas nos objetivos específicos de todas as disciplinas de língua estrangeira (ver, por exemplo, GRAY & KLAPPER, 2009; ISHIHARA & COHEN, 2010).

- Se a compreensão intercultural aparece como objetivo específico, o próprio conceito deve ser problematizado e discutido nos cursos, de maneira que os estudantes possam entender os objetivos que devem atingir e por quê. Uma condição para poder atingir um objetivo é que possa ser entendido. As formas de trabalho devem então, em analogia com os objetivos a serem atingidos, criar espaços de reflexão, análise e discussão crítica em um contexto social comunicativo. Já se escreveu muito sobre competência e compreensão intercultural e essa literatura pode servir de apoio aos professores (ver, por exemplo, ALCÓN SOLER & SAFONT JORDÀ, 2007; ANDERSEN et al., 2006). No que diz respeito aos cursos de PLE, a discussão sobre competências interculturais pode partir do fato de que há uma gama de variedades de português (africano, brasileiro e europeu) e conscientizar o aluno sobre essa realidade.
- Os estudantes apreciam cursos com métodos de ensino/aprendizagem, avaliações e conteúdos variados. Neste campo também há muita literatura que pode contribuir com ideias sobre atividades que promovem métodos de ensino e aprendizagem centrados no estudante (ver, por exemplo, AKISTER et al., 2000; ALCÓN SOLER & SAFONT JORDÀ, 2007; ISHIHARA & COHEN, 2010; GRAY & KLAPPER, 2009). Alguns estudantes não apreciam os textos literários, mas estão interessados em informações atuais sobre regiões onde se fala a língua-alvo. Uma possibilidade poderia ser integrar esses textos de forma natural para que possam trabalhá-los com certa orientação. Existem trabalhos com exemplos inspiradores (ver, por exemplo, KIM, 2004).

A experiência mostrou que a análise de questionários aplicados aos estudantes em combinação com a leitura e discussão de pesquisas anteriores é um método adequado no trabalho de desenvolvimento curricular. Muitas vezes adivinhamos, por exemplo, quais as atividades que melhor incentivam os nossos alunos. Por meio dos questionários é possível verificar as intuições dos professores. Não se afirma aqui que os alunos devam estruturar os cursos, mas se os alunos forem consultados, o sistema sueco de ensino superior oferece aos professores a possibilidade reformular currículos e ementas a partir das suas experiências e dos resultados de pesquisas anteriores. Nesse trabalho, o ponto de vista de nossos estudantes é um complemento de grande valor.

Referências bibliográficas

- AKISTER, J.; BANNON, A.; MULLENDER-LOCK, H. (2000). Poster Presentations in Social Work Education: a Case Study. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 229-233.
- ALCÓN SOLER, E. & SAFONT JORDÀ, M. P. (Eds.) (2007). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- ÁLVAREZ LÓPEZ, L.; SUNDBERG, A-K.; SIMFORS, P. (2012). Studentcenterad och forskningsbaserad kursutveckling – em möjlighet? In: EDVARSSON STIWE, E. (Ed.), *Utbildning – undervisning – utmaning – utveckling. En rapport från LIUs utvecklingskonferens 10 mars 2011*. Linköping: Linköpings universitet, p. 43-58.
- ALVSTAD, C. & CASTRO, A. (2009). Conceptions of Literature in University Language Courses. *The Modern language journal*, 93(2), p. 170-184.
- ANDERSEN, H. L., LUND, K. & RISAGER, K. (2006). *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- BIGGS, J. & TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- BOVILL, C., MOSS, K. & BULLEY, C. (2009). Should Students Participate in Curriculum Design? Discussion Arising from a First Year Curriculum Design Project and a Literature Review. *Pedagogical Research in Maximising Education*, 3(2), p. 17-25.

- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- EDVARDSSON STIWNE, E. (2012) Inledning. In Edvardsson Stiwne, E. (Ed.), *Utbildning – undervisning – utmaning – utveckling. En rapport från LIUs utvecklingskonferens 10 mars 2011*. Linköping: Linköpings universitet, 5-11.
- FINK, L.D. (2003). A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. http://trc.virginia.edu/Workshops/2004/Fink_Designing_Courses_2004.pdf.
- GAGNESTAM, E. (2005). *Kultur i språkundervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- GRAY, C. & KLAPPER, J. (2009). Key aspects of teaching and learning in languages. In: FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. (Eds.). *A Handbook for Teaching and learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Nova York/Londres: Routledge, 323-345.
- HEDIN, A. (2006). *Lärande på hög nivå*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- HOUNSELL, D. (2009). Evaluating courses and teaching. In: FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. (Eds.). *A Handbook for Teaching and learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Nova York/Londres: Routledge, 198-211.
- ISHIHARA, N. & COHEN, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, Essex, England: Longman/Pearson Education.
- KIM, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145-166.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. & WHITESIDE, A. (2007). Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 877-892.
- LUNDGREN, U. (2002). *Interkulturell förståelse i engelskundervisningen – en möjlighet*. Malmö: Malmö Högskola. Doktorsavhandling.
- MALMBERG, P. (2000). *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/2167/a/12232>

- _____. (2004). Språksynen i dagens kursplaner. *Språkboken: En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Libers förlag, 16-25.
- STEFANI, L. (2009). Planning teaching and learning: curriculum design and development. In: FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. (Eds.). *A Handbook for Teaching and learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Nova York/Londres: Routledge, p. 40-57.
- STREET, B. (1993). Culture Is a Verb. In: GRADDOL, D. et al. *Language and Culture*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 23-43.
- TORNBERG, U. (2000a). Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. Tese de doutorado. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- _____. (2000b). Vad menas med innehåll i språkundervisningen? In: SÄFSTRÖM & SVEDNER (Eds.). *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur, 93-104.
- TRAN-HOANG-THU (2010). Teaching Culture in EFL/ESL Classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Los Angeles Regional California Teachers of English to Speakers of Other Languages, Fullerton, CA, September 11, 2010.
- WEURLANDER, M. (2006). Att formulera lärandemål. Några praktiska tips. CUL Guide No 2.

Aulas de português língua não materna, e-learning e experiências de ensino

Maria João Marçalo e Ana Alexandra Silva
(Universidade de Évora)

Introdução

Tradicionalmente o *Computer Assisted Language Learning* (CALL) baseava-se na proposta behaviorista, *programmable teaching*, o que significa que, após o *input* fornecido pelo professor, haveria um controle e, por último, um *feedback*. Este *input* era normalmente fornecido em forma de texto corrido, com as regras que se considerassem adequadas para o bom entendimento do assunto abordado. Após esse *input*, o controle seria efetuado através de um determinado número de exercícios fornecidos em suporte informático. Depois de terminados os exercícios e verificados os resultados, o professor daria ao aluno o *feedback* necessário, para que este conseguisse analisar a sua própria aprendizagem.

Atualmente, a metodologia CALL coloca a ênfase nas quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever, sendo dada uma grande importância aos aspectos comunicativos. Mais do que *inputs e feedbacks* criam-se agora textos, áudios e vídeos para suporte das quatro competências a desenvolver.

A metodologia CALL pode ser definida da seguinte forma:

the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning. The subject is interdisciplinary in nature, and it has evolved out of early efforts to find ways of using the computer for teaching or for instructional purposes across a wide variety of subject areas, with the weight of knowledge and

breadth of application in language learning ultimately resulting in a more specialized field of study (LEVY, 1997:1).

Aplicações Possíveis – CALL

A metodologia CALL pode tirar partido de várias aplicações existentes, tais como:

- Processamento de texto
- Correio eletrónico
- Plataforma de aprendizagem à distância, como, por exemplo, o *Moodle*
- Apresentações em *Powerpoint*
- *Chats* em tempo real
- Fóruns online

Com estas aplicações (e outras que também existem para os mesmos efeitos) os alunos praticam a língua real, estabelecendo contatos com alunos de outras cidades e países através da internet. A metodologia CALL e as aplicações dela decorrentes permitem uma aprendizagem de tipo cooperativo, promovendo-se a ajuda entre os pares. Por outro lado, podem ser utilizadas também tecnologias já existentes para outros fins, desde que exista uma adaptação à aula de PL2. Assim, jogos de computador podem ser utilizados na PL2; processadores de texto, escolhendo PL2 como língua de utilização e fazendo assim uso do verificador ortográfico. De tudo isto decorre uma diminuição dos tempos de aprendizagem, aumentando o acesso à língua portuguesa real.

Existem também aspectos menos positivos que podem ser ligados à metodologia CALL. Estes decorrem do fato de o material já existente dificilmente conseguir se adaptar a novas turmas, visto que foi criado para outros ambientes de ensino/aprendizagem. O professor que queira utilizar este tipo de metodologia terá que ter um bom domínio não só de técnicas pedagógicas, mas também um bom domínio das novas tecnologias associadas à *World Wide Web*. Outro aspecto que muitas vezes se refere como negativo será a falta de interação em ambiente de sala de aula, visto que há uma maior interação à distância, mas menor *in praesentia*.

Todas essas problemáticas podem levantar questões que servirão de ponto de partida para reflexões futuras. Interrogamo-nos sobre a importância do papel do professor na utilização da CALL. Será que ele continuará a ser o interlocutor entre o aluno e a sua aprendizagem, ou poderá perder importância? Se o uso das novas tecnologias torna o aluno mais autônomo, ele também condiciona a intervenção do professor em sala de aula. Outras questões se levantam, tal como a seleção do software apropriado, pois muito material existe, mas nem todo se aplica ao grupo de alunos que o professor tem à sua frente. Finalmente, coloca-se a questão da forma de avaliar os alunos, sendo este o aspecto que todo o professor tem em mente.

POOLS-2 (*Producing Open Online Learning Systems*)

POOLS-2 é um projeto baseado no POOLS, que decorreu entre 2005-2007, e é por isso um Projeto de Transferência de Inovação (*Transfer of innovation* – 2010). POOLS ganhou, em 2009, a medalha de prata para Inovação e Criatividade.

O projeto POOLS teve como resultados:

- uma biblioteca digital com vídeos para diferentes línguas; cada vídeo está transcrito e classificado de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas;
- um curso para professores de forma a desenvolver materiais para a aprendizagem de línguas através de suporte informático;
- um curso para professores sobre a metodologia da aprendizagem de línguas assistida por computador; e
- um livro didático e vídeos “faça você mesmo” que mostram como desenvolver materiais online.

Como projeto financiado pela Comissão Europeia, através do Programa *Life Long Learning*, é objetivo do POOLS-2 adaptar e transferir os resultados do POOLS para utilização em Portugal, Chipre e Malta. Para cada língua, POOLS-2 desenvolve conjuntos de vídeos e materiais para cursos-piloto de formação de professores no desenvolvimento de material e metodologia

e-learning. O *website* de POOLS-2 servirá como um portal e *link* para os seus resultados. A partir do *website* também o professor de Português Língua Estrangeira terá acesso a materiais de ensino e ao manual do professor.

O consórcio do projeto integra colegas de escolas de ensino vocacional, universidades e organizações de Reino Unido, Espanha, Dinamarca, Bélgica, Chipre, Malta e Portugal, todos envolvidos no ensino de línguas estrangeiras/não maternas.

A metodologia POOLS-2

A principal transferência da inovação consiste na adaptação linguística feita pelos três novos países nas suas três línguas, o que significa que o grupo alvo do *website* do projeto pode copiar materiais na sua própria língua, daí resultando um número total de ferramentas para 12 línguas europeias (sendo que o atual *site* tem nove línguas).

Num relatório da Comissão Europeia podemos observar:

the use and deployment of ICT in FLT and FLL is far from satisfactory, as ICT resources are traditionally reserved for “(computer) science” subjects, and rarely assigned to arts subjects. A general lack of appropriate training of language teachers in meaningful uses of ICT tends to strengthen this trend (COMISSÃO EUROPEIA, ver referências).

As equipas participantes de Chipre, Malta e Portugal realizaram:

- gravações de vídeo;
- técnicas editoriais;
- produção de software;
- metodologias CALL;
- aprendizagens baseadas em atividades.

Prontos os vídeos das equipas de Chipre, Malta e Portugal, foram operacionalizados cursos nos três países. Cada curso foi sujeito a uma avaliação e as recomendações daí decorrentes fazem parte do projeto final, constituindo-se

um livro que engloba todos os materiais produzidos durante os cursos. Um exemplo dos vídeos produzidos pode ser visto em: http://www.languages.dk/digital/indexPT.html#Vamos_Tomar_um_Café

POOLS-2: *website* com vários materiais para PLE

O *site* do POOLS subdivide-se em três projetos: POOLS-2, POOLS-M e POOLS-T e encontra-se em www.languages.dk.

POOLS-M teve como resultado uma biblioteca de vídeos (com legendas) que explicam cada um dos métodos utilizados no manual, nomeadamente, *Computer Assisted Language Learning in Context*, *Task Based Learning*, *Teaching Simulations*, *The Physical-Emotional and Cultural Approach (PhyEmoC)* e *Tandem Learning*.

POOLS-T teve como resultado a criação de software que auxilia os professores na utilização da metodologia CALL, tais como o *Textblender* e o *Wordlink*. O primeiro possibilita a conversão de páginas de texto em páginas *web*, em que cada uma das palavras utilizadas está ligada a um dicionário online (através do programa *wordlink*). O POOLS-T explora ainda as muitas possibilidades que um programa como o *Hotpotatoes* pode trazer aos professores de línguas.



Imagem 1 – Trabalhando no programa *Textblender*

POOLS-2 fornece ao professores de línguas materiais prontos a ser utilizados (já amplamente testados) sobre os mais diversos temas, desde assuntos mais generalistas a aspectos relacionados com o ensino vocacional. Um exemplo de uma unidade generalista será aquela dedicado ao *London Tube*, onde através de textos, áudios e vídeos se fica a conhecer um pouco desse aspecto importante da cultura britânica. O aluno pode ainda verificar os seus conhecimentos através dos variados testes criados pelo *Hotpotatoes*, verificando e fazendo o controle da sua própria aprendizagem. Este material pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <http://www.languages.dk/online/london/index.htm>

Um exemplo de uma unidade destinada ao ensino vocacional será aquela que mostra as características da *Exploração de pedreiras de mármore em Portugal*, onde através do áudio e do vídeo se descobrem as particularidades deste fenómeno. Os exercícios permitirão ao aluno controlar a sua própria aprendizagem, sempre sob a supervisão de um docente.

Experiências de ensino

Apresentamos o caso de um módulo de Língua Portuguesa no Curso Intensivo Erasmus de fevereiro de 2012. Este é um módulo que faz parte da formação geral dos alunos e tem uma carga horária de vinte horas. Inicialmente traçaram-se alguns objetivos:

- Fazer com que o aluno se responsabilize pela sua própria aprendizagem;
- Desenvolver estratégias que permitam ao aluno lidar com situações novas;
- Criar e fazer um bom uso de ambientes de aprendizagem cooperativos;
- Autoavaliação do próprio progresso do aluno na aprendizagem dos conteúdos programados.

Realizou-se, igualmente, um teste de colocação do aluno num dos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o que permitiu obter os seguintes níveis: cinco – A1; cinco – A2; cinco – B1; três – B2 e um C1.

Na primeira sessão de quatro horas, apresentou-se o *site* www.languages.dk aos alunos, procedendo-se à escolha de uma unidade para trabalho em conjunto.

Todos os alunos observaram o vídeo escolhido, ouviram o texto e traduzi-

ram (com o programa *wordlink*) as palavras que não conheciam. Em seguida procedeu-se à realização dos exercícios. No final de cada um dos exercícios os alunos tinham a opção de controlar a sua própria aprendizagem através do botão “check”.

Uma vez percebido o funcionamento das unidades didáticas, cada aluno escolheu a unidade que mais se adequava, quer ao seu nível de língua, quer ao seu grau de apetência pelo assunto tratado, podendo escolher entre as várias unidades.

No final do módulo ficou provada a autonomia do aluno com a adoção do modelo CALL. Cada aluno, sob supervisão do professor, escolheu os conteúdos de acordo com o seu grau de proficiência na língua e de acordo com as suas próprias preferências. Cada aluno trabalhou ao seu próprio ritmo, não se subordinando ao tempo dos outros estudantes.

O aluno, ao aprender uma L2, processa o *input*, adaptando-o ao seu sistema linguístico. Assim, podemos afirmar que o conhecimento linguístico não é apenas gravado, mas construído pelo aluno. O desenvolvimento das quatro competências será construído tendo um suporte majoritariamente tecnológico e criando um ambiente de aprendizagem muito interativo; acesso a material cultural autêntico e proporcionando ao estudante o acesso a falantes de todo o mundo onde se fala português.

Referências bibliográficas

- COMISSÃO EUROPEIA. Directorate General of Education and Culture. *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*. FELIX, U. (2001). *Beyond Babel: Language Learning Online*. Melbourne: Language Australia. Reviewed at <http://www.camsoftpartners.co.uk/FelixReview.htm>.
- HIGGINS, J. & JOHNS, T. (1984). *Computers in Language Learning*. Londres: Collins.
- KEITH, C. (Ed.). (1999). *CALL, Media, Design & Applications*. Red Barn Publishing.

- _____. (Ed.). (1999). *CALL & The Learning Community*. Elm Ban Publications.
- LEVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTY, F. (1981). Reflections on the Use of Computers in Second Language Acquisition. *System* 9/2, p. 85-98.

Identidade brasileira em material para o ensino de português a falantes de alemão

Norimar Júdice
(PPE-UFF)

Introdução

Na virada do século XX para o XXI, a visibilidade do Brasil no cenário internacional aumentou, resultando em uma maior demanda de falantes de outras línguas pelo aprendizado de nossa língua e cultura. Um número crescente de estrangeiros atraídos, entre outros fatores, por nossa economia em expansão e por nossa cultura multifacetada, vem buscando conhecimentos sobre a variedade do português falada por quase 200 milhões de brasileiros e sobre a realidade em que se inscreve.

Nas Américas, na União Europeia (UE) e na Ásia, observa-se uma curva ascendente em relação ao aprendizado de nossa variedade, que se refletiu inclusive na busca de certificação de proficiência no português brasileiro. Restringindo nosso campo de observação desse reflexo à UE, destacamos que, naquele espaço, em 2002, só havia um posto aplicador do exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, localizado na Alemanha (BRASIL, 2002:25) e que, em 2011, já há 14 postos cadastrados para atender a essa crescente demanda. Esses postos distribuem-se por oito países: Alemanha, Áustria, Espanha, França, Inglaterra, Itália, Polônia e Suíça (BRASIL, 2011:39-48).

Apesar desse interesse crescente na UE pela variedade brasileira da língua portuguesa, denominada em alguns países de “brasileiro”, o português não se

inclui no rol das línguas estrangeiras mais faladas pelos europeus (inglês, francês, alemão, espanhol e russo) (Comissão Europeia, 2008:8).

Em pesquisa realizada naquele contexto, enfocando as competências linguísticas e atitudes dos europeus relativas à aprendizagem de línguas, investigou-se, entre outros pontos, em que situação os falantes haviam adquirido as línguas estrangeiras que praticavam.¹ Para a aquisição da primeira e da segunda línguas estrangeiras, as três situações mais comuns de aquisição declaradas foram, por ordem de frequência: ensino secundário, férias no estrangeiro e cursos de formação profissional. Para a aquisição da terceira língua estrangeira, as situações elencadas como mais comuns foram: ensino secundário, férias no estrangeiro e aprendizagem autônoma.

Considerando-se, então, que só na aquisição de uma terceira língua estrangeira a situação de *aprendizagem autônoma* passa a figurar no rol das mais frequentes (superando a de aprendizado em *cursos de formação profissional*), pode-se acreditar que, no caso do aprendizado do português,² colocado em posição mais desvantajosa ainda no ranking das línguas estrangeiras faladas na UE, essa situação de aprendizagem também tenha alguma relevância.

O aprendiz que por conta própria tenta fazer a aquisição de uma língua estrangeira precisa buscar materiais didáticos³ em diferentes suportes que facilitem a aprendizagem da língua-alvo, entre eles livros disponíveis em livrarias convencionais ou virtuais. Interessando-se pelo português do Brasil, vai se deparar com a escassez da oferta de livros didáticos editados no contexto brasileiro ou fora dele. Destaque-se ainda que, como não vai contar com a orientação de um professor, necessita de materiais que contenham amostras confiáveis da língua e da cultura-alvo. Entre aqueles em uso para o ensino de PBE, alguns apresentam problemas nessas amostras oferecidas ao aprendiz para a construção do seu conhecimento da língua-alvo. Acrescente-se que esses problemas

1 Os dados divulgados pela Direção Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia têm como fonte “Os europeus e as línguas: um inquérito especial *Eurobarómetro*”, 2001. Disponível em: http://ec.europa./education/languages/archives/policy/consult/ebs_pt.pdf. Acesso em: 29 jul.2011.

2 Incluindo-se aí a variedade brasileira.

3 Tomlinson (2004:66) define *material didático* como “qualquer material que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”.

geralmente são mais numerosos em materiais elaborados por autores não nativos. Tomlinson & Masuhara (2005:65), abordando a elaboração de materiais para cursos de idiomas, apontam a “necessidade de um monitoramento linguístico criterioso” de “materiais locais” – aqueles criados para o ensino de uma determinada língua em países nos quais ela seja língua estrangeira.

Não estamos aqui, de forma alguma, desmerecendo o trabalho de autores de materiais de PBE não-nativos, tendo consciência do papel desempenhado por alguns, por muitos anos e a duras penas, na difusão da língua e da literatura brasileiras em variados espaços e tendo respeito por sua iniciativa de criar materiais de ensino. Pretendemos apenas destacar alguns pontos que merecem atenção em novos materiais ou em novas edições dos já existentes, sobretudo naqueles que podem ser usados em situação de autoaprendizagem, na qual o estrangeiro não conta com o apoio do professor.

Sanson (2011), também preocupada com essa questão, pesquisou manuais de PBE que circulam na França (país que, no momento, tem o maior número de postos aplicadores do exame Celpe-Bras), encontrando problemas relativos às amostras de língua e cultura oferecidas ao aprendiz.⁴

Como a Alemanha também se destaca em relação ao interesse pelo “brasileiro”, sendo o país da UE que há mais tempo aplica o exame Celpe-Bras, buscamos para nossa análise um manual de PBE em uso nesse espaço e com várias edições, objetivando nele verificar a propriedade das amostras de língua e cultura oferecidas aos aprendizes falantes de alemão.⁵

Neste texto, apresentamos resultados da análise do material mencionado, enfocando as amostras de língua e as representações⁶ de nossa identidade contidas em textos oferecidos aos aprendizes na abertura das lições.⁷ Para tal,

4 A autora aponta problemas dessa natureza em alguns manuais, dentre os quais destacamos *Le Brésilien (Le portugais du Brésil) sans peine*, de Marie-Pierre Legriel, com várias edições a partir de 1985, sendo a última bem recente.

5 A obra analisada neste texto é *Lehrbuch des brasilianischen Portugiesisch*, de Erhard Engler, com sucessivas edições a partir de 1986, sendo a de 2002 objeto desta pesquisa.

6 Em nossa análise, recorreremos à noção de representações sociais, entendidas com base em Jodelet (2001), como formas de conhecimento elaboradas e compartilhadas socialmente, com propósitos práticos, que contribuem para a construção de uma realidade comum a um grupo social.

7 Tomlinson & Masuhara (2005:45) destacam que os textos utilizados como base para uma unidade/lição devem proporcionar aos alunos “experiência rica tanto de linguagem como de vida”.

procederemos a uma descrição da proposta e da estrutura geral do material, analisando, em seguida, em 37 diálogos e textos narrativos, expositivos e descritivos que abrem as unidades, as amostras apresentadas como porções da língua em uso no Brasil e as representações de nossa identidade neles contidas.

As palavras da língua-alvo que se alinham e constituem textos oferecidos à leitura em livros didáticos de língua estrangeira, ao tecerem cenários, personagens, situações e interações se afiguram aos aprendizes como porções da realidade ligada aos contextos em que essa língua funciona. Cada autor, ao criar seus próprios textos e ao selecionar textos de outros autores para inclusão nas lições/unidades do material de ensino que elabora, recorre a representações do objeto focalizado (no caso, da identidade articulada à língua e à cultura-alvo) que são compartilhadas por seu grupo social, e, ao mesmo tempo, dá insumo para que o leitor, inscrito nesse ou em outro grupo social, possa construir suas próprias representações dessa identidade.

Descrição do material

Primeiramente abordaremos a apresentação da obra feita pelo autor e pela editora, procedendo, em seguida, a uma descrição, em nossa ótica, das características físicas do livro, do seu arcabouço geral, da organização das lições, da temática contemplada e da sua abordagem de ensino.

Na apresentação da obra analisada, o autor e a editora, referindo-se à proposta e ao arcabouço do livro, declaram que o material didático em questão tem por objetivo ensinar o português brasileiro em nível inicial, podendo ser utilizado em cursos regulares ou em situação de estudo individual. Mencionam que foram incluídas nas lições explicações detalhadas dos tópicos gramaticais focalizados e as respostas dos exercícios. Prosseguem informando que o livro destina-se a adultos que desejem aprender essa variedade do português para uso em trabalho, em estudo universitário ou para interação com amigos no Brasil. Acrescentam que o volume contém 20 lições, cada uma abordando um complexo temático e iniciando-se com diálogo e texto seguidos de vocabulário, gramática e inúmeros exercícios. Informam ainda que as lições são sucedidas por três anexos: o primeiro, que amplia os conhecimentos do aprendiz

sobre a língua, a história, a economia e a literatura brasileira; o segundo, que agrupa letras de canções, poemas e extratos de contos de autores brasileiros; o terceiro, que dá uma visão panorâmica de questões gramaticais. Fazem menção ainda à presença de um índice onomástico do final do livro.

A obra, redigida em português e alemão⁸, tem 343 páginas impressas em branco e preto, exibindo raras vezes ilustrações (desenhos simples e mapas).

No que se refere às suas 20 lições, cada uma delas se inicia com um diálogo, seguido, exceto nos textos iniciais, por um texto narrativo, expositivo ou descritivo.⁹ Aos textos que abrem cada lição sucedem-se (geralmente nesta ordem) perguntas sobre os mesmos, vocabulário, exercícios de pronúncia, de gramática e de uso do léxico. Atividades de tradução e resumo estão incluídas em grande parte das lições. Há ainda outros pequenos textos suplementares como alguns articulados à lição pela temática, gramática e vocabulário e também provérbios, anedotas e adivinhas.¹⁰ Arrematando cada lição encontram-se as soluções dos exercícios, indispensáveis em obra que pretende poder também ser usada em situação de aprendizagem individual.

Dos temas abordados nas 20 lições alguns são convencionais em livros didáticos de língua estrangeira: encontro (cumprimentos, apresentações, despedidas), aula, hotel, restaurante, festa, habitação, banho, alimentos, saúde, praia, viagem, correspondência, banco, trabalho (I e II). Outros são específicos: carnaval, Brasil, Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro.

Resumindo, o livro, editado na Alemanha e destinado a aprendizes adultos falantes de alemão, pretende ensinar o português do Brasil, em nível inicial, inclusive em situação de autoaprendizagem. A obra privilegia o ensino de conteúdos gramaticais e de vocabulário, desenvolvido a partir da leitura de textos, explicações de tópicos gramaticais e listas de itens vocabulares, e fixado por meio de exercícios estruturais e atividades de leitura e redação.

8 Na obra, escrita majoritariamente em português, o autor recorre eventualmente à língua alemã em enunciados, explicações gramaticais etc.

9 O conjunto desses textos constituiu o *corpus* analisado nesta pesquisa.

10 A partir da Lição 11, surgem seções denominadas Trocadilhos, Curiosidades, Exercícios de Memória e também solicitações de elaboração de diálogos.

Amostras representativas do uso?

A língua é uma, se não a mais forte, manifestação de identidade de determinado grupo humano. Ao apresentar, com alguma frequência, amostras equivocadas da língua em uso no Brasil, o manual analisado distorce, sob determinados aspectos, a identidade que pretende representar.

Embora, na apresentação, autor e editora declarem que o objetivo é ensinar o “brasileiro” e, no diálogo de abertura da primeira lição, se diga “Nós falamos português, o português do Brasil, naturalmente” (ENGLER, 2002:1), não é isso que atestam algumas amostras de língua oferecidas para que o aprendiz construa seu conhecimento.

Sem esgotar os achados, ilustramos com alguns exemplos de segmentos de texto recolhidos em oito diferentes lições.¹¹

Na lição 1, jovens estudantes, em conversação cotidiana, se saúdam e se despedem recorrendo a fórmulas inusitadas tanto na interação de falantes dessa faixa etária quanto no registro informal em qualquer situação.

- Bom dia, João, como está?
- Passe bem! (p.1)

Na lição 6, novamente a inadequação, desta vez numa despedida que nada tem de definitiva entre dois amigos:

- Muito obrigado pelo cafezinho.
- De nada. Adeus. (p.45)

Na fala que se segue, transcrita da lição 2, um estudante se dirige ao professor usando um vocativo que, denotando excessiva formalidade, destoa do uso contemporâneo do português do Brasil nessa situação de comunicação. Na última frase da mesma fala, a forma verbal imperativa empregada pelo alu-

¹¹ Em alguns segmentos transcritos há indicações de supressão de palavras ou frases do texto original, indicadas por reticências “(...)”. Os cortes foram feitos para deixar em destaque apenas o que está em foco na amostra.

no para fazer uma solicitação ao professor, mesmo atenuada pela fórmula de polidez “por favor” (cf. CUNHA & CINTRA, 1985:470), também não está em sintonia com o uso nesse contexto de comunicação. Em seu lugar, seria mais adequada uma construção do tipo “Pode repetir, por favor?”, na qual a presença do auxiliar modal tornaria o pedido mais delicado.

- Desculpe, senhor. Não entendi bem. Repita, por favor. (p.8)

Na fala que se segue a essa, uma outra aluna, dirigindo-se ao estudante em questão, tenta tornar claro o que o professor havia dito, dizendo:

- Homem! O professor diz que agora falamos português. (p.8)

Além de empregar um vocativo não habitual entre nós, utiliza as formas verbais sintéticas de presente do indicativo – “diz” e “falamos” – em vez das perífrases de uso corrente no Brasil “está dizendo” e “vamos falar” (cf. CASTILHO, 2010:193).

Na lição 9, em situação de consulta médica, o tratamento que, na primeira frase, a mãe do paciente dá ao profissional discrepa do uso brasileiro nesse contexto. Na segunda frase, a artificialidade do emprego da forma do verbo *haver* na fala (cf. CASTILHO, 2010:209) e a maneira de formular os votos de melhoras também não estão em concordância com o uso.

- E o que recomenda o senhor doutor?

- Há somente um remédio eficaz (...) Boas melhoras! (p. 83).

As três amostras que se seguem, respectivamente das lições 14, 10 e 5, são de emprego de pronomes oblíquos em descompasso com o uso brasileiro (cf. CASTILHO, 2010:193), tendo sido destacadas de representações de falas em diálogos entre familiares.

Observe-se a mesóclise na fala do pai para o filho:

- Você merece uma boa surra – diz o pai – em vez disso cometo sempre o mesmo erro: enviar-lhe-ei mais um vale postal. (p. 158)

E também as ênclises em falas de diálogos de casais:

- Dê-me a toalha, por favor, estou com frio. (p.95)
- Como é que vamos divertir-nos sem ela? (p.35)

Merece atenção ainda, na lição 19, o emprego, na fala, da forma sintética de futuro do presente “melhorará” por “vai melhorar” (cf. CASTILHO, 2010:193) e o da interjeição “oxalá” onde seria mais esperado em nosso contexto um “tomara”.

- Por enquanto tenho que pagar as dívidas. Mais tarde, a minha situação melhorará. Oxalá! (p.230)

Nos textos da lição 6, que enfocam uma mudança para um novo apartamento, usa-se o item lexical “casa” por “prédio” ou “edifício”. E o que dizer do “porão” num apartamento de sexto andar?

- O apartamento encontra-se numa casa recém-construída. (p.46)
- Ainda não vi o banheiro, a despensa e o porão. (p.45)

E da “vitrola”, na fala da lição 5, na edição de 2002? _

- Vou ligar a vitrola. (p. 35)

A ênfase no conteúdo gramatical e no vocabulário e o esforço para sua inclusão nos textos de abertura das lições certamente contribuíram para muitos desvios de uso. Algumas inadequações foram decorrentes de apropriação de formas do português europeu, usadas como se fossem do português brasileiro, ou então da não distinção entre a modalidade falada e escrita e entre os registros formal e informal de nossa variedade. Outras ainda caracterizam-se pelo uso de itens lexicais em dissonância com o contexto espacial que se pretendia representar e/ou com o contexto temporal em que se dá o aprendizado.

Situações plausíveis?

Além do emprego de estruturas gramaticais discrepantes do uso do português do Brasil e da escolha de itens lexicais inadequados, encontramos nos diálogos e textos de abertura das lições da obra analisada situações que não são plausíveis.

Na lição 2, por exemplo, nos defrontamos com a clássica e improvável situação de diálogo em sala de aula presente em muitos livros de língua estrangeira, sobretudo nos mais antigos.

Professor: Abram os seus livros e cadernos. O giz está sobre a mesa?

Renate: Não, senhor, o giz não está sobre a mesa. Está junto ao quadro.

Professor: Os senhores escrevem com lápis ou com caneta?

Klaus: Escrevemos com caneta-tinteiro.

Professor: Onde estão os senhores?

Renate: Estamos na aula de português. (p.8)

Outras situações, como a da lição 7, no texto cujo título é “O tio na banheira”, não contribuem para que o aprendiz se familiarize com a realidade em que se inscreve a língua-alvo:

Depois de nossa mudança, o tio Manuel nos visita pela primeira vez no apartamento novo. Ele gosta muito dos quartos confortáveis e está entusiasmado sobretudo com o banheiro ultramoderno com os azulejos azuis, a pia lilás e a banheira cor-de-rosa. Ele mora numa casa velha e cinzenta que não tem banheiro nem ducha. Vemos que o tio está vivamente interessado em tomar um banho de imersão e enchemos a banheira com água morna.

O tio se despe (...). Já está sentado na banheira e para sabermos que está completamente contente começa a cantar uma canção da moda. (...) O tio sai da banheira (...). Na sala de estar tomamos um cafezinho com ele. Ele nos agradece o bom banho e vai embora. (p.57-58)

Na lição 10, no texto cujo título é “Primavera carioca”, novamente o banho – agora de mar e no cenário do Rio de Janeiro – mas com uma representação pouco convincente das atividades dos cariocas na praia. Observem-se as duas frases finais:

Os nadadores não têm medo das ondas (...). Brincam na água, acenam para os veleiros lá fora, mergulham e voltam depressa para a praia porque a água está muito fria. Como estão com frio enxugam-se intensamente com suas toalhas e vestem um calção, ou um maiô secos. Os molhados são pendurados por eles num varal para secarem logo. (p.96)

Um conhecimento superficial de nosso contexto e a tessitura dos textos de abertura como repositórios de itens lexicais e estruturas gramaticais para o ensino da língua-alvo levaram a uma contextualização inadequada.

Estereótipos brasileiros

Em diversas lições surgem os temas carnaval, futebol, praias e mulheres bonitas, frequentemente associados a estereótipos do Brasil, inclusive em publicações de autores brasileiros.

Na lição 20, aborda-se o “Carnaval no Rio” como um momento de excitação em que a população local entra em uma espécie de transe coletivo, dançando frenética e incontrolavelmente, e não medindo gastos com as fantasias nem as suas consequências no “orçamento da família”. É interessante que também é mencionado no texto que o carnaval é um evento em que “toda a vida fica paralisada”, ou seja, parece que a concepção de *vida* se concentra no cotidiano de trabalho e de serviços.

Nenhum carnaval do mundo se assemelha ao do Rio.

(...)

E de repente, durante quatro noites e três dias, toda a vida fica paralisada pois não há força que resista ao império do carnaval no Rio. Os corpos das pessoas irresistivelmente começam a gingar no ritmo quente do samba, seus braços se

erguem e suas pernas dançam automaticamente. Em blocos improvisados, com instrumentos de todos os tipos, com fantasias estudadas e com roupas de todas as cores – pretos, brancos e mulatos, jovens e velhos atiram-se à folia.

O ponto culminante desta grande festa popular em que todo o mundo toma parte cantando, dançando, jogando confete ou serpentina é o desfile das Escolas de Samba. (...)

Passados a alegria, a beleza e o esplendor, os sambistas devem enfrentar novamente os problemas do dia a dia. Para a maior parte dos foliões a hora da despedida da escola, o fim dos aplausos e da excitação é o momento mais triste do ano. Muitos gastaram tudo o que tinham e têm que esperar agora o próximo salário para tentar equilibrar o orçamento da família.

(...)

Mas ouvem-se também vozes que dizem assim:

“Para mim o carnaval não termina. Já estou pensando no próximo.” (p. 248)

Na lição 18, uma menção ao fanatismo dos brasileiros pelo futebol:

- É sócio de algum clube?

- Sim, sou sócio de um clube de futebol porque sou aficionado fanático de futebol.

- Eu também. Passo todos os fins de semana nos campos de futebol. Então nos veremos amanhã no Estádio Magalhães Pinto.

- Com certeza, estou lá. (p.215)

Outra alusão, mais adiante, na lição 20, ressaltando a “paixão” dos brasileiros pelo esporte e o “delírio dos torcedores”:

Rodolfo: Você não me disse que é aficionado de futebol?

Dieter: Sou sim.

Rodolfo: Por isso comprei dois bilhetes para o Estádio do Maracanã, o maior do mundo com seus 200.000 lugares...Você vai ficar admirado. E vai gostar do jogo do Flamengo contra o Santos.

Dieter: O futebol é o esporte preferido dos brasileiros.

Rodolfo: É a nossa paixão, para muitos a única distração e para os espectadores no Maracanã um delírio. (p.247)

Na lição 8, novamente o futebol – com cerveja e cachaça:

Depois do trabalho, Arnaldo vai com 4 colegas a um botequim, bebe 14 cervejas e 5 cachaças e fala sem parar sobre o baixo nível do atual campeonato de futebol. (p.69)

Também mereceu registro, em diversos trechos dos textos analisados, a beleza das praias e das mulheres cariocas. Na lição 10:

As praias maravilhosas da cidade ficam cheias de banhistas.

(...)

Os nadadores não têm medo das ondas grandes e fortes embora sejam perigosas, e em todos os anos haja afogados. Eles só veem o céu azul e o sol brilhante.

(...)

Os homens, entretanto, ficam na sombra da barraca porque têm medo de queimaduras do sol. Fumam e fingem ler olhando para as moças que desfilam na frente deles mostrando a cor de verão e os biquínis em miniatura. (p.96)

E novamente na lição 20:

Dieter: E à noite vem comigo a uma boate para que possamos dançar com as lindíssimas cariocas, não é? (p.247)

O país surge ainda representado nos textos analisados como um espaço em que a beleza da natureza convive com a cultura do desrespeito às leis e ao próximo. Na lição 12, cujo título é “Uma viagem de carro”, pode-se ler:

João: Vou ultrapassar esse caminhão.

Maria: Cuidado! Vem uma curva muito perigosa.

João: A polícia! Ela está em toda a parte.

Maria: Vá devagar! Os policiais controlam a velocidade.

João: Não faz mal. Perdi a minha carteira de motorista já há muito tempo e, além disso, é carro de aluguel.

Maria: Freia, João!

João: Não se preocupe. Só controlam os carros superpotentes dos estrangeiros.

Maria: Mas estou com medo.

João: Feche os olhos, Maria, e pense no Rio, a cidade mais bela do mundo. (p.128)

Na lição 4, “No restaurante ‘Duas Estrelas’”, a representação de péssimos serviços e de falta de profissionalismo. E também inadequações no plano do uso da língua (“garção”) e naquele dos costumes (“cinzeiro” = fumo permitido em restaurantes).

Como estão com sede também desejam tomar cerveja, vinho branco ou pelo menos uma limonada, mas o garção só traz conhaque e um café sem leite. Açúcar falta também. O garção nem se desculpa. Os dois esperam muito tempo. Faltam ainda a toalha de mesa e os talheres. O garção só traz um cinzeiro e um cálice de vinho. Agora Gabriela e Ricardo já têm uma fome canina.

Os outros hóspedes comem e bebem. Recomendam-lhes falar com o gerente do restaurante. Mas o gerente lamentavelmente não está presente. (p.26)

Nos textos da obra analisada, revelam-se também como traços articulados à identidade brasileira a preguiça, o paternalismo e a irresponsabilidade. Na lição 14, o aprendiz pode ler:

Augusto, estudante da Universidade de São Paulo, ainda não recebeu a bolsa para este mês. Como precisa urgentemente de dinheiro dirige-se ao banco (...). Quer ver se a ordem de pagamento do seu pai já chegou (...). Vai telefonar para o seu pai (...). Explica o seu problema e o pai diz que é preguiçoso como sempre. Devia trabalhar no seu tempo livre como os outros estudantes e não gastar tanto dinheiro. “Falta de dinheiro é consequência de preguiça!”

- Por favor, não fique zangado comigo – diz Augusto – Faço tanto esforço, mas às vezes não consigo melhorar.

- Você merece uma boa surra – diz o pai – em vez disso cometo sempre o mesmo erro: enviar-lhe-ei mais um vale postal.

- Agradeço muito a sua ajuda, pai, e prometo ser depois do fim dos estudos, o cidadão mais aplicado de todo o país!

- Não faça promessa que não pode cumprir, meu filho – diz o pai. Mas Augusto já não responde mais talvez por causa do ruído que se ouve no auscultador e que dificulta a compreensão. (p.158)

Na lição 17, “São Paulo – a locomotiva do Brasil”, também é abordada a rivalidade velada entre os habitantes do Rio de Janeiro e de São Paulo, surgindo cariocas e paulistas, como representações de dois brasis. No primeiro Brasil, representado como aquele dos cariocas, destaca-se o trabalho em ritmo lento (“os cariocas trabalham devagarinho”) e o culto aos prazeres da vida (“o carioca gosta da vida”). No segundo Brasil, representado como o dos paulistas, ressalta-se o “ritmo intenso de trabalho”, considerado como herança dos imigrantes. E sublinha-se ainda um perfil marcado pela seriedade, produtividade e pontualidade, em oposição ao do carioca (“o paulista, em contraposição, leva tudo a sério, é mais trabalhador e mais pontual”).

Carioca: Vocês nem têm praias para respirarem ar puro e tomarem banhos pelo menos nos fins de semana.

Paulista: Os ricos vão para o Rio enquanto que nós ficamos em casa ou vamos às praias de Santos.

Carioca: A população de São Paulo compõe-se de descendentes de imigrantes portugueses, italianos, alemães e japoneses.

Paulista: Sim e possivelmente foram eles que introduziram aqui este ritmo intenso de trabalho.

Seja como for, em todo o caso os cariocas trabalham devagarinho e vocês vendem os nossos produtos, não é?

Carioca: O carioca gosta da vida e trabalha com gosto. O paulista, em contraposição, leva tudo a sério, é mais trabalhador e mais pontual. (p.200)

As características atribuídas, nesse texto, ao Brasil dos imigrantes – seriedade, gosto pelo trabalho, produtividade e pontualidade – de certa forma opõem uma coletividade com a qual o autor estrangeiro parece se identificar

(representada no Brasil dos paulistas) a uma outra (representada no Brasil dos cariocas) que, embora não-rotulada explicitamente como pouco séria e preguiçosa, com alguma frequência pode ser assim lida nas representações recorrentes ao longo dos 37 textos analisados.

De acordo com Ribeiro (2001:2):

Os modos de representar coletividades podem ser subdivididos em duas facetas intimamente relacionadas, ambas vinculadas a fenômenos e processos de construção e reconstrução de identidades. A primeira são os “modos de representar nosso pertencimento a uma unidade sócio-político-cultural” (...) A segunda faceta são os modos de representar o pertencimento dos *outros* a outras unidades sociopolíticas e culturais.

Conclusões

- As amostras da língua-alvo apresentadas nos textos de abertura das lições do material analisado não são, muitas vezes, representativas da variedade brasileira do português e/ou de seu uso nas situações configuradas nos textos.
- Muitas situações apresentadas nos textos pesquisados não estão em sintonia com nosso contexto cultural.
- A identidade brasileira configurada nos textos examinados remete, por vezes, a estereótipos vinculados por grupos de outros contextos sócio-político-culturais ao nosso povo e aos latino-americanos em geral.
- Como inúmeros outros, o material didático em questão no que diz respeito aos aspectos analisados possibilita ao aprendiz, sobretudo ao que está em não imersão e em situação de autoaprendizagem, construir representações equivocadas dos usos da língua e do contexto cultural brasileiro.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. (2002). *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: Manual do exame*. Brasília: DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2011). *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: Manual do aplicador*. Brasília: DF.
- CASTILHO, Ataliba de. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- COMISSÃO EUROPEIA. Direção Geral de Comunicação. (2008). *Falar as línguas da Europa. As línguas da União Europeia*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/movel/74/pt.doc>. Acesso em: 29 jul.2011.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luiz. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ENGLER, Erhard. *Lehrbuch des brasilianischen Portugiesisch*. 6.ed. Leipzig: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie, 2002.
- JODELET, Denise. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- JÚDICE, Norimar. (2007). Representações do Brasil e dos brasileiros em material didático de português para estrangeiros dos anos 40. In: *Relatório de conclusão de Pesquisa de Pós-Doutorado apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, PUC-SP, São Paulo.
- LEGRIEL, Marie-Pierre. (2008). *Le brésilien (Le portugais du Brésil) sans peine*. Chennevières-sur-Marne: Assimil.
- MOSCOVICI, Serge. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- RIBEIRO, Gustavo. (2001). *Tropicalismo e europeísmo: modos de representar o Brasil e a Argentina*. Série Antropologia, 297. Brasília. Disponível em: vsites.unb.br/ics/dan/Serie297empdf.pdf >. Acesso em 29 jul. 2011.
- SANSON, Cirlene. (2011). *Representações do Brasil em materiais didáticos de PLE utilizados na França*. Tese (Doutorado em Letras, área de concentração em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense.

- SILVA, T.T. da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- TOMLINSON, B. (2004). Materials development. In: CARTER, R. & NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge.
- TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. (2005). *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS.
- ZARATE, Geneviève. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Perdidos na(s) cultura(s)? A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China

Liliana Gonçalves

(Universidade de Comunicação da China)

Em certa medida, países com a distância cultural da China são assim. Mesmo quando há a oportunidade de conversar com alguém que fale uma língua que consigamos entender, os valores e os conceitos são tão diferentes que fica sempre a sensação de incompreensão.

PEIXOTO, José Luís (2012). Pequim. In: *Volta ao Mundo*, n.209, p.92.

Um dia, o professor de Português Língua Estrangeira (PLE) perguntou aos seus alunos chineses (de nível A2) o seguinte: “Se estiverem a jantar na casa dos pais de um vosso amigo português e quiserem servir-se de mais um pouco da comida que está na mesa, o que podem dizer?” Alguns alunos, sorrindo e dando a entender que a resposta que estavam prestes a dar seria em certa medida jocosa, responderam: “Quero mais!” Logo a seguir, outros alunos corrigiram os primeiros, dizendo: “Queria mais!” E acrescentam: “Usar *queria* é mais simpático.” O professor insiste perguntando se têm outras alternativas para esta situação. Todos os alunos ficaram em silêncio, olhando para o professor e esperando que este lhes apresentasse a *solução* (ou *soluções*) para a situação descrita.

Como a pequena história que acabamos de contar indica, aprender uma língua implica muito mais do que aprender vocabulário e gramática. Aprender uma língua estrangeira implica também aprender uma cultura. Por esta razão, sempre que se fala em ensino de línguas estrangeiras, refere-se também a interculturalidade, ou seja, a interação entre culturas. No entanto, “cultura” é um termo muito abrangente, envolvendo diversos aspectos de um país, de uma comunidade. Grosjean (2008:213) explica:

culture reflects all the facets of life of a group of people: its organization, its rules, its behaviors, its beliefs, its values, its traditions etc.

Lado (2001:52), por sua vez, diz que cultura pode ser sinônimo de “*the ways of a people*”.

Neste estudo, pretendemos abordar apenas alguns aspectos da cultura das relações sociais, necessária para comunicar numa determinada sociedade, permitindo o entendimento e a convivência entre pessoas de diferentes nacionalidades/culturas/línguas. Tendo em conta a nossa experiência profissional numa universidade da capital chinesa, abordaremos sobretudo as relações sociais entre chineses e falantes nativos de língua portuguesa. Será, no entanto, conveniente explicarmos que os nossos alunos de português estão em contato tanto com a cultura brasileira quanto com a cultura portuguesa. Isto porque, em princípio, têm um(a) leitor(a) do Brasil e um(a) leitor(a) de Portugal. Além disso, fazem um ano de estudos (geralmente o 3º ano da licenciatura) no Rio Grande do Sul, no Brasil. Alguns discentes, no 4º e último ano desta licenciatura, terão também oportunidade de estudar na Universidade de Lisboa, em Portugal. Podemos ainda acrescentar que, nas férias de verão do 1º ano universitário, muitos estudantes frequentam o Curso de Verão de Língua Portuguesa na Universidade de Macau, instituição onde contatam com docentes de nacionalidade brasileira e portuguesa. Alguns professores chineses de português fizeram a sua formação não só no Brasil, mas também em Portugal, o que significa que, nas suas aulas, para além da cultura-mãe, em princípio, estarão presentes também as culturas daqueles dois países lusófonos.

Note-se também que, depois de formados, alguns destes jovens rumarão a Angola e, então, uma nova cultura, uma nova forma de agir e de pensar entrará nas suas vidas. Aliás, qualquer país lusófono poderá ser o destino dos nossos estudantes, embora o Brasil e Angola, neste momento, estejam no topo da lista dos que mais oferecem emprego aos chineses formados em língua portuguesa (principalmente através de empresas ou instituições chinesas).

A compreensão entre membros de diferentes culturas é, assim, extremamente importante e não pode ser descurada. Coto & Valderrama (2006:23) afirmam que aprender uma língua estrangeira é adquirir uma competência

comunicativa e, portanto, para além de precisarmos de uma série de conhecimentos a nível lexical, gramatical, morfológico, sintático, semântico, não podemos nos esquecer da cultura dos hábitos sociais ou das formas de relacionamento entre as pessoas. Os mesmos autores (2006:23) acrescentam:

la adquisición de una competencia comunicativa en las segundas lenguas ha de ir unida a la adquisición de una competencia social que posibilite una integración intercultural del estudiante.

Exploremos melhor, em seguida, esta ideia.

A competência comunicativa intercultural

Lado (2001:52) afirma o seguinte:

More often than not the ways of a people are praised [...] [they are] looked upon with suspicion or disapproval by the others, and often in both cases with surprisingly little understanding of what those ways really are and mean.

Apenas se houver mais compreensão mútua, tolerância e respeito pela diversidade cultural (ver MACIEJEWSKA-STEPHEN, 2011:80) é que, provavelmente, a comunicação entre diferentes comunidades ou povos será mais efetiva. Assim sendo, é necessário ao aprendente de uma língua estrangeira adquirir uma “competência intercultural” ou uma “competência comunicativa intercultural”. Não se tratará de se comportar tal e qual um nativo da língua a ser aprendida. Byram, citado por Maciejewska-Stepien (2011:83), defende:

the native speaker model is inappropriate because it creates an impossible target and consequently inevitable failure.

O falante deverá, “simplesmente”, ser capaz de reconhecer e superar as diferenças culturais que surgem no momento da interação (ver APFELBAUM,

1998:219). Paricio Tato (2011:81) ajuda-nos a reforçar esta ideia, tendo já em conta o ensino de línguas estrangeiras:

La enseñanza de las lenguas extranjeras implica un componente formativo importante que va más allá de la adquisición de la competencia comunicativa, teniendo como objetivo el desarrollo de actitudes de tolerancia y respecto hacia la diversidad y la diferencia.

Nos dias que correm, fala-se do modelo dos “falantes interculturais” (ver PARICIO TATO, 2011:83), ou seja, mediadores entre línguas e culturas, expressão que, a nosso ver, pode descrever bem uma das futuras funções dos nossos estudantes chineses formados em português e a trabalhar em/com diferentes países lusófonos. Nesse sentido, será importante, nas nossas aulas, termos em conta não só as capacidades de ouvir, falar (conversar), ler, escrever, mas também a “capacidade intercultural”. Trata-se, no fundo, de desenvolver a consciência intercultural do aluno. Tudo isto fará com que haja um enriquecimento pessoal do aprendente que desenvolve atitudes positivas e receptivas face a outras línguas e culturas, como sugere Paricio Tato (2011:84).

Na verdade, tal como Ishihara & Cohen (2010:75) muito bem notaram:

[w]hen interacting with people who are not native speakers of our language, we may notice that their pragmatic behavior does not always follow expected patterns. This may be true even if they are relatively advanced-level learners.

Uma das explicações para esta situação poderá ser a interferência, que abordaremos de seguida.

A interferência

Quando se estuda uma língua estrangeira, sabemos que há interferência de elementos, por exemplo, da língua materna. Os estudos levados a cabo provam, no entanto, que a interferência dá-se mais frequentemente entre as línguas e as estruturas linguísticas que o aprendente sente como mais próximas

(ver FERNÁNDEZ, 2005:16). Basta pensarmos no *portunhol* para melhor compreendermos esta ideia, uma vez que o português e o espanhol são línguas consideradas próximas. Contudo, vejamos o que nos diz Pissarra (2000:6) já tendo em conta o português e o chinês, consideradas línguas distantes:

As interferências surgem em maior número quando as diferenças entre a L1 e a L2 são poucas, pois que o aprendente, ao verificar a existência de tantas semelhanças nos dois sistemas, tenta utilizar na língua segunda comportamentos linguísticos da língua materna; opostamente para línguas mais distantes, extremas como o caso do português e do chinês, a existência de interferências tende a diminuir; o que nos leva a pensar que, face a um sistema tão diferente, a atitude do aprendente é de contenção, preocupando-se com a lógica interna da L2.

Pissarra refere-se, como se pode verificar, a aspetos linguísticos. No entanto, pensamos ser pertinente aqui inserir também os aspetos que dizem respeito à cultura dos hábitos sociais. Sabe-se que a cultura chinesa possui aspectos muito diversos da cultura ocidental e, como tal, o aprendente chinês de língua portuguesa estará, em princípio, mais atento à cultura que está a aprender, podendo dar especial atenção aos aspectos que mais diferem da sua própria cultura. Isto não quer dizer, no entanto, que o aluno saiba sempre exatamente como agir ou reagir numa determinada interação. Pode acontecer, como sugerem Ishihara & Cohen (2010:77):

[s]ometimes learners may simply not know what is typically said on certain occasions and as a result, inadvertently produce divergent language forms. Or, because their pragmatic awareness has gaps, they decide to take a guess according to what they think most speakers would say, which turns out to be not quite typical in that particular context. On other occasions, they may rely on the sociocultural norms and language behavior associated with another community with which they are familiar.

Assim, os aprendentes chineses poderão recorrer às normas da cultura-mãe, a normas de outras culturas com as quais estão mais familiarizados ou até reagir de uma forma idiossincrásica.

No vídeo que a Embaixada da República Popular da China no Reino Unido publicou recentemente para ajudar os turistas chineses de visita a Londres, por altura dos Jogos Olímpicos, entre outros aspectos, é sugerido aos visitantes chineses que, durante uma refeição, não façam ruído com os talheres nem quando estiverem a comer a sopa. Este vídeo reforça a ideia de que, nas diferenças existentes entre os hábitos da China e do Reino Unido, os visitantes chineses terão a tendência para usar os seus próprios costumes em terras britânicas. Na China, geralmente, as pessoas bebem a sopa (o verbo utilizado é exatamente o verbo “beber”), sorvendo o líquido e, conseqüentemente, produzindo ruído. Trata-se de uma forma de arrefecer a sopa e também de mostrar que se está a sentir prazer na degustação da iguaria. Embora este vídeo se destine também a chineses que nunca estudaram inglês nem as culturas associadas a esta língua, ele denota que certos hábitos podem não ser bem aceitos numa outra cultura, gerando eventualmente incompreensão, desprezo ou discriminação do Outro. O vídeo incentiva a que “em Roma, sê romano”. Citamos novamente Lado (2001:59):

[...] the members of one culture usually assume that their way of doing things, of understanding the world around them, their forms and their meanings, are the correct ones. Hence, when another culture uses other forms or other meanings it is wrong. Hence, when another culture adopts a pattern of behavior from the first one, the imitated culture feels that something good and correct is taking place.

É exatamente este tipo de pensamento que o falante intercultural não possuirá pois terá sido sensibilizado para pensar e agir de forma mais aberta e tolerante.

Mas para mostrarmos que as diferenças culturais entre a China e o mundo ocidental são de fato muitas, podemos aqui deixar mais alguns exemplos. Há muitos chineses que se cumprimentam perguntando ao seu interlocutor “Onde vais/vai?” O “significado do falante”, interpretado por um nativo de português, familiarizado ou não com este hábito, pode não ser bem entendido ou aceite, levando a, provavelmente, sentimentos negativos ou a mal-entendidos. “Não é da sua conta” – poderá pensar para com os seus botões

o interlocutor estrangeiro. Muitos estrangeiros, aliás, sentem a sua privacidade invadida quando, simplesmente para fazer conversa, os locutores chineses lhes perguntam, por exemplo, se a casa onde vivem é alugada ou comprada e quanto pagam pela renda. Neste tipo de situação, geralmente, os portugueses falariam simplesmente sobre o estado do tempo e nunca acerca de questões consideradas pessoais, apenas discutidas com familiares ou amigos.

Em situações de comunicação formal, num serviço público, em Macau, fomos interpelados pelo funcionário chinês da seguinte forma: “Olá! O que quer?” Ou, num outro caso, no ambiente de trabalho, quando não entendia bem o locutor português, o interlocutor chinês reagia da seguinte forma: “O quê?”

Considerando os dois últimos exemplos dados, na aprendizagem dos aspetos linguísticos, não foi incluída a pragmática linguística. Os dois exemplos estão, como se pode verificar, gramaticalmente corretos; porém, não são aceitáveis ou adequados nos contextos descritos. Fernández (2005:30) explica que a *gramaticalidade* diz respeito à conformidade entre a produção e o sistema da língua-alvo, enquanto a *aceitabilidade* depende do juízo do interlocutor que, em cada situação, avalia a mensagem: se a entende, se é confusa, se é adequada à situação, isto é, se é aceitável ou não. Se tivermos em conta a perspectiva comunicativa, o critério prioritário será a *aceitabilidade*. A gravidade do “erro” ou da inadequação será maior ou menor conforme afete a mensagem, dificulte ou distorça aquilo que se pretende transmitir. Nesses exemplos, a mensagem é entendida pelo (inter)locutor nativo; porém, como se trata de situações formais de comunicação, os enunciados escolhidos pelos falantes chineses de português não são adequados.

Já em contexto de sala de aula, ouvimos alguns alunos do primeiro ano do curso de língua portuguesa, em exercícios destinados a falar sobre aquilo que fizeram durante o fim de semana, dizerem: “Fui com a minha irmã jantar fora.” Como na China ainda impera a política do filho único, havendo diversos alunos que são, de fato, filhos únicos, o que o discente pretende aqui expressar é que foi jantar com uma grande amiga sua. Aliás, já ouvimos diversas vezes nos intervalos das aulas, nos corredores do edifício onde lecionamos, alunas cumprimentando os amigos da seguinte forma (tradução à letra): “Irmão mais velho, onde vais?” Esta forma de tratamento e de cumprimento

causará estranhamento num falante nativo de língua portuguesa, em cuja cultura os amigos serão tratados pelo primeiro nome ou até por um nome mais carinhoso (Zé, Flor, Gui, Pati, Luisinho, entre tantos outros).

Antes de passarmos à prática letiva em concreto, gostaríamos de deixar ainda um último costume da cultura chinesa. Será de bom-tom chegar na hora a um almoço, a um jantar, a um evento para o qual fomos convidados. Dizem alguns chineses que até é aconselhável chegar uns cinco minutos antes de, por exemplo, uma cerimônia de casamento começar. Há alunos chineses de português que nos revelaram terem ficado um pouco irritados quando combinaram um encontro com portugueses ou brasileiros e estes chegaram, na maneira de ver dos chineses, extremamente atrasados (uns 30 minutos depois da hora combinada). Por vezes, e neste caso específico, os alunos já têm conhecimento desse hábito português (sobretudo entre os mais jovens) ou brasileiro. No entanto, pelo menos nas primeiras experiências reais de comunicação, tendem a seguir o costume chinês, ou seja, chegam na hora e sentem-se enfadados com tal período de espera.

Todos os exemplos dados são reais, mas devemos dizer que a China é imensa e haverá hábitos sociais que diferem do Norte para o Sul do país, do Este para o Oeste, dos meios rurais para os meios citadinos...

Na prática letiva

Será então possível levar para a sala de aula os hábitos sociais de um país, de uma comunidade e aí ensiná-los? Interessa desenvolver em sala de aula a competência comunicativa intercultural? Claro que sim.

Podemos, tal como sugere Mancera (1999:24), aproveitar os conteúdos situacionais e os conteúdos funcionais das diversas unidades temáticas para expor ou ampliar os conhecimentos culturais do aprendente. No caso do aluno chinês, podemos afirmar, tendo em conta a nossa experiência, que é especialmente motivador e entusiasmante quando na aula existe um tipo de atividade que expõe a forma de pensar e/ou de agir do Outro numa determinada situação. Geralmente, os alunos ficam deliciados com essa aprendizagem da diferença.

Pensemos mais concretamente na situação de uma ida a um restaurante. Trata-se de uma situação em que é possível fazer simulações na sala de aula e, assim, levar os alunos a perceberem a diferença. Consideramos que aqui é deveras importante o professor ter conhecimento e compreender a cultura do aluno para antever e explicar aos aprendentes como é habitual os portugueses (por exemplo) atuarem neste tipo de situação. Assim sendo, se no primeiro ano de estudo de língua portuguesa dermos aos alunos uma ementa de um restaurante português e lhes pedirmos para simularem essa situação comunicativa no restaurante, tendo já previamente sido explicado aos estudantes como se desenrolam os pedidos ao garçom, a refeição em si, o pagamento, evitaremos que os alunos chineses peçam todos os pratos de uma só vez, incluindo a sobremesa: “Eu queria uma sopa de legumes, uma dose de bacalhau no forno, uma dose de vitela assada, uma salada mista e uma mousse de chocolate.” Convém explicarmos que num restaurante chinês, numa refeição informal, os diversos pratos encomendados (carne, peixe, legumes, bolinhos doces, sopa, arroz ou massas) serão servidos praticamente em simultâneo e sem uma ordem especial. As pessoas vão-se servindo dessas iguarias, do centro da mesa, conforme os seus gostos e apetite, usando o seu pratinho (trata-se de um prato pequeno, idêntico ao nosso prato de sobremesa) apenas como apoio. Uma pequena tigela será usada para a sopa, a massa ou o arroz. A sobremesa, como momento final de uma refeição, não é habitual até porque, tendo sido encomendada alguma comida doce, ela pode ser degustada em qualquer altura da refeição.

Feita esta curta apresentação de uma refeição chinesa informal, podemos passar então para uma atividade comunicativa de aula num restaurante português. O professor, depois de ter feito uma descrição breve das diferenças que existem entre a cultura dos alunos e a cultura-alvo (de preferência, mostrando também objetos autênticos ou fotografias), pode preparar um exercício de escolha múltipla, como no exemplo que abaixo apresentamos, antes de se passar à simulação propriamente dita. Deixamos sublinhados os enunciados que o aluno chinês tenderá a escolher/usar caso faça uma *transferência negativa* (ver FERNÁNDEZ, 2005:35) de elementos da sua língua e cultura maternas para a língua e a cultura-alvo.

Está em Lisboa, num restaurante português.

Escolha a opção que considerar mais correta para cada uma das seguintes situações:

- 1. A sua água acabou e quer pedir mais uma garrafa ao empregado de mesa que, neste momento, está numa outra mesa a servir outros clientes. O que faz?**
 - a) Chama em voz alta pelo empregado de mesa: “Empregado de mesa!”
 - b) Decide não pedir a água.
 - c) Espera que o empregado acabe de servir os outros clientes e, quando ele passa perto da sua mesa, diz-lhe: “Desculpe, podia trazer-me mais uma garrafa de água, por favor?”
 - d) Em voz alta, volta-se para o empregado que está a servir numa outra mesa, e diz: “Desculpe, queria mais uma garrafa de água!”
- 2. Está a encomendar a comida ao empregado de mesa. Já viu toda a ementa e optou pela sopa de legumes, a vitela assada e está também com vontade de comer um pudim de ovos. Então, diz ao empregado de mesa:**
 - a) Queria uma sopa de legumes, meia dose de vitela assada e um pudim de ovos.
 - b) Queria uma sopa de legumes e meia dose de vitela assada. [Depois de ter terminado esses pratos, o empregado de mesa virá recolher os pratos sujos e perguntará se deseja comer sobremesa e beber café.]
 - c) Queria uma sopa de legumes. [Depois o empregado voltará para saber do prato principal e, mais tarde, da sobremesa.]
 - d) Queria um pudim de ovos, uma sopa de legumes e meia dose de vitela assada.
- 3. Antes de lhe trazer a comida, o empregado de mesa coloca um cesto de pão, manteiga e queijinhos na mesa. Você pensa:**
 - a) “Que simpático! Tudo isto é oferta do restaurante, porque eu não pedi nada disto.”
 - b) “Ah! Trata-se de um costume nos restaurantes portugueses. Tudo isto será incluído na conta.”
 - c) “Como não quero comer pão, vou pedir ao empregado de mesa para trocar esta oferta por uma outra coisa, uma bebida, por exemplo.”
 - d) “Que aborrecimento! Vou ter de comer tudo isto para expressar respeito e agradecimento.”
- 4. Antes de lhe trazer a comida pedida, o empregado de mesa coloca um cesto de pão, manteiga, queijinhos e chouriço na mesa. Você não gosta nem de manteiga, nem de queijo, por isso diz ao empregado de mesa:**
 - a) “Desculpe, não se importa de levar o queijo e a manteiga? Obrigado/a.”
 - b) “Não gosto de queijo nem de manteiga!”
 - c) “Por favor, tire daqui o queijo e a manteiga!”
 - d) “Isto tem tudo muito bom aspeto. Este restaurante é muito bom!”
- 5. Na hora de pagar, o empregado de mesa, traz-lhe a conta, ...**
 - a) ...coloca-a em cima da mesa e volta mais tarde para recolher o dinheiro.
 - b) ...dizendo em voz alta o valor a pagar.
 - c) ...dizendo em voz alta o valor a pagar e ficando à espera do dinheiro.
 - d) ...coloca-a em cima da mesa e pede-lhe para não se esquecer de deixar uma gorjeta.
- 6. Antes de sair do restaurante, porque gostou da comida e do serviço, pode deixar uma gorjeta em cima da mesa. Decide deixar:**
 - a) 30 cêntimos.
 - b) 1 euro.
 - c) 10 euros.
 - d) Não deixa gorjeta porque não é habitual num restaurante em Portugal e porque poderia ofender o empregado de mesa.

Tratando-se de estudantes dos níveis iniciais, os (poucos) conhecimentos linguísticos poderão de certa forma afetar a sua maneira de atuar na simulação desta situação comunicativa. Pensamos que o exercício de múltipla escolha sugerido (ou outro semelhante) poderá levar o aluno a tomar consciência da existência das diferentes formas de atuar na cultura que está a aprender.

No entanto, há outras formas de sensibilizar o aprendente para a diferença. Nas salas de aula onde isso for possível, o professor pode colocar decorações, como por exemplo cartazes, fotografias, mapas, fazer pequenas exposições de objetos reais, neste caso, portugueses e brasileiros, ajudando o aluno a relacionar o ensino com o mundo real (ver MACIEJEWSKA-STEPIEN, 2011:88-89). Neste momento, na Universidade onde lecionamos, criar uma “ilha cultural” não é possível uma vez que não é permitido, por questões práticas, afixar objetos nas paredes ou deixar outros materiais do nosso curso na sala de aula. De qualquer forma, esse ambiente cultural pode ser perfeitamente criado no Centro de Língua Portuguesa da Universidade.

Podemos ainda optar por expor situações aos alunos e pedir-lhes para descreverem como agiriam ou o que diriam numa determinada situação (ver ISHIHARA & COHEN, 2010:39-41): “Imagine que foi convidado para o casamento de um casal português. Como responderá ao convite? Como felicitará os noivos? O que acha adequado oferecer ao casal?” Este tipo de exercício (escrito) será evidentemente mais adequado para níveis intermediários ou avançados onde os aprendentes já possuem um nível de língua que lhes permite expressar ideias um pouco mais complexas ou completas.

Partiríamos, posteriormente, para a análise das respostas dos alunos. Para o primeiro exercício acima apresentado, o ideal seria termos um vídeo que claramente mostrasse a situação comunicativa em questão. Os próprios aprendentes se autocorrigiriam e, além disso, ficariam com uma ideia mais clara de como os portugueses se comportarão na situação dada. Não sendo possível o vídeo, as respostas podem ser discutidas com o professor. No caso do segundo exercício, depois de ler atentamente os textos dos alunos, o professor pode preparar exercícios diversos, inclusive pequenas dramatizações, para mostrar o que seria mais adequado fazer/dizer naquela situação.

Geralmente, na sala de aula, conforme os temas que se estão a aprender, surgem questões ligadas às relações sociais. Caso esse assunto não surja espontaneamente, o professor pode “provocá-lo” e levar os aprendentes a tomar consciência de que em determinados contextos sociais e culturais espera-se que eles, especialmente em níveis mais avançados de língua, possam ser mediadores culturais.

Nesse sentido, porém, admitimos que, por vezes, possa ser difícil para o professor saber ou explicar claramente aos alunos o que dizer ou fazer numa determinada situação. Ishihara & Cohen (2010:38) alertam:

[w]hat we believe we say is not necessarily consistent with what we actually say.

Os autores (2010:38) ainda acrescentam que confiar na nossa intuição pode não ser fiável:

The use of intuition has in fact been characterized by sociologists as “notoriously unreliable.

Assim sendo, poderemos correr o risco de estarmos

under the mistaken impression that these norms represent the actual speech patterns of the community.

Então, por que não incentivar os alunos a participarem também em atividades extracurriculares onde possam conhecer nativos de língua portuguesa? O aluno chinês a estudar português no seu próprio país deve aproveitar bem essas oportunidades. Hoje em dia, com as novas tecnologias, também é possível ter “amigos a distância” e trocar diversas perspectivas culturais.

Conclusão

É fácil de concluir que o conhecimento da língua é importante, mas não é o suficiente para evitar mal-entendidos ou sentimentos negativos entre pessoas

de diferentes culturas (ver COTO & VALDERRAMA, 2006:36). Assim, na nossa sala de aula ou mesmo na preparação dos nossos cursos, será importante considerarmos vários aspectos (ver PARICIO TATO, 2011:88): devemos proporcionar aos alunos não só uma competência linguística, mas também uma competência comunicativa intercultural. Devemos preparar os alunos para a interação com pessoas de outras culturas; seria importante capacitá-los também para compreender e aceitar pessoas de outras culturas vendo-as como seres humanos com perspectivas distintas, valores e comportamentos diversos, o que será muito enriquecedor para o próprio aluno; podemos ainda ajudar os estudantes a perceber que a interação constitui por si só uma experiência muito rica. Tudo isto deverá ser feito sem que o aluno perca a sua própria identidade.

Referências bibliográficas

- APFELBAUM, Brigit. (1998). Gestión de conflictos interculturales en el discurso mediador. Ejemplo de una situación de formación profesional entre franceses y alemanes. In: *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madri: Edelsa.
- COTO, Manuela Estévez & VALDERRAMA, Yolanda Fernández. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madri: Edelsa.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. (2005). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madri: Edelsa.
- GROSJEAN, François. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- ISHIHARA, Noriko & COHEN, Andrew. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Grã Bretanha: Longman Applied Linguistics.
- LADO, Robert. (2001). How to compare two cultures. In: VALDÉS, Joyce M. (Ed.). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACIEJEWSKA-STEPIEN, Ewa. (2011). Developing Intercultural Communicative Competence in Language Education. In: KOMOROWSKA,

- Hanna (Ed.). *Issues in Promoting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*. Varsóvia: FRSE.
- MANCERA, Ana María Cestero. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Arco Libros SL
- PARICIO TATO, M. Silvinia. (2011). Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el “otro”. In: *Linguarum Arena*, vol. 2, p. 79-89 (disponível em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1339id2549&sum=sim> – consultado no dia 23 de junho de 2012).
- PISSARRA, Raul Andrade. (2000). *Interrogativas em português e em chinês: descrição, confronto e aplicação didáctica*. Macau: Centro de Publicações Universidade de Macau.

Sobre os autores

Rosa Marina de Brito Meyer dedica-se ao Português para Estrangeiros desde 1970, sendo hoje pesquisadora responsável pela área na PUC-Rio e líder de grupo de pesquisa do CNPq. Licenciada, mestre e doutora em Letras pela PUC-Rio, desenvolveu pesquisa pós-doutoral em Cruzamento de Culturas Aplicado às Segundas Línguas na University of Alberta, Canadá. Já tendo orientado mais de 50 dissertações, teses e pesquisas pós-doutorais e publicado seis livros e mais de 100 artigos, desenvolve no momento o projeto de pesquisa “Português como Segunda Língua para Estrangeiros”, tendo como base teórico-metodológica o Interculturalismo.

Alexandre do Amaral Ribeiro possui graduação em Letras (Português-Alemão) pela UERJ (1996); especialização em “Psicopedagogia Diferencial: diferenças na aprendizagem” pela PUC-Rio (1998); mestrado em Letras pela PUC-Rio (2000); doutorado em Linguística pela Unicamp (2006) e Pós-Doutorado em Português como segunda língua pela PUC-Rio (2011). Atualmente, é professor do Departamento de Língua Portuguesa e Filologia (LIPO) do Instituto de Letras da UERJ, onde também atua como coordenador do projeto “Línguas para Comunidade” (LICOM/PLIC) e do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES).

Flavia Di Luccio é licenciada em Letras e mestre e doutora em Psicologia pela PUC-Rio. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Letras da PUC-Rio e da Escola Americana do Rio de Janeiro (EARJ) atuando no ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros. Seu trabalho de pesquisa focaliza o ensino/aprendizagem de português como segunda língua/língua estrangeira, interação social em ambientes digitais e linguagem nas redes sociais.

Regina Igel, nascida em criada na cidade de S.Paulo (Brasil), recebeu sua licenciatura em Letras Neolatinas pela Universidade de São Paulo. A convite de uma bolsa de estudos dos Estados Unidos, fez o mestrado em Literaturas Hispano-americanas na University of Iowa, em Iowa City, e o doutorado em Literaturas em Língua Portuguesa na University of New Mexico. Atualmente, é professora titular e diretora do Programa de Português na University of Maryland, em College Par (EUA). É autora de inúmeros artigos sobre literatura brasileira, publicados em vários idiomas e países. Tem dois livros publicados: *Osman Lins – Uma biografia literária* (1978) e *Imigrantes judeus, escritores brasileiros – O componente judaico na literatura brasileira* (1997). É editora contribuinte para o *Handbook of Latin American Studies* (HLAS), na área de “Brazilian Novels”, publicação da Library of Congress, contribuindo, a cada dois anos, com resenhas e artigo introdutório a romances brasileiros.

Livia Assunção Cecílio possui especialização em Formação de Professores de Português para Estrangeiros pela PUC-Rio. É doutoranda em Tradução, Interpretação e Interculturalidade pela Università di Bologna, Itália, e atua como professora de Português como Língua Estrangeira na mesma universidade.

Laura Álvarez López é professora associada (livre-docente) na área de Língua Portuguesa no Departamento de Espanhol, Português e Estudos Latino-Americanos da Universidade de Estocolmo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: português língua estrangeira, espanhol língua estrangeira, sociolinguística, variedades de espanhol e português em contato com línguas africanas.

Maria João Marçalo é docente na Universidade de Évora, Portugal. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras de Lisboa, tem pós-graduação e doutorado em Linguística pela Universidade de Évora. Autora de vários livros e artigos, ensina, investiga e coordena a área de Português para Estrangeiros na UE. Atua também na Linguística Teórica e nas questões de Leitura.

Ana Alexandra Silva é licenciada em Ensino de Português e Inglês pela Universidade de Évora, com mestrado em Linguística Portuguesa pela Universidade de Coimbra. O doutoramento foi defendido em 2008 com a tese *Estatuto Sintático do Advérbio: Função e Classe*. Atualmente, desenvolve pesquisa na área do ensino de Português a estrangeiros.

Norimar Júdice é graduada em Comunicação Social (Jornalismo) e Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal Fluminense – UFF, com doutorado em Língua Portuguesa pela UFRJ e pós-doutorado na mesma área pela PUC-SP. Atua, como professora associada, no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFF, onde também coordena o programa Português para Estrangeiros.

Liliana Gonçalves é mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira e doutoranda em Didática de Línguas. Trabalha há alguns anos na China como leitora de Português Língua Estrangeira e é a autora do manual didático “Cozinhar em Português”.

