

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

O CULTURAL NA AULA DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA A
PARTIR DAS AÇÕES DE UMA PROFESSORA EM
UMA ESCOLA BILÍNGÜE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO DE CASO

Autor: Leandro Dias Carneiro Rodrigues

Brasília
2008

LEANDRO DIAS CARNEIRO RODRIGUES

**O CULTURAL NA AULA DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA A PARTIR DAS AÇÕES DO PROFESSOR EM UMA
ESCOLA BILÍNGÜE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada – mestrado, do Departamento de Línguas Estrangeiras – LET, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos

**Brasília
2008**

“No domínio da cultura, alteridade é um fator muito importante para a compreensão. É apenas através do olhar de outra cultura que uma cultura estrangeira revela-se completamente e profundamente. (...) Um significado só revela suas complexidades quando encontra e entra em contato com o outro, significado estrangeiro; eles se envolvem em um tipo de diálogo que supera o hermetismo e a unilateralidade deste significados particulares, destas culturas. Nós formulamos novas questões a uma cultura estrangeira, questões que esta cultura não formulou para ela própria; nós buscamos nela respostas para as nossas próprias questões; e uma cultura estrangeira responde-nos ao revelar para nós os seus aspectos novos e novas complexidades semânticas.”

M. Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays* In. Stevens Cristina (org.) **Quando o Tio Sam pegar no tamborim**. Ed. Plano. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília. 2000.

Dedico este trabalho à memória de meu querido avô Ladislau Godofredo Dias Carneiro Netto e à memória da Professora Dra. Haruka Nakayama.

Agradeço

À minha orientadora, pela sua sabedoria, paciência e cautela nas suas orientações.

À professora Dra. Percília Santos, pela sua generosidade, incentivo e carinho.

Aos professores Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, do Departamento que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores que aceitaram o convite para participar da banca: Profa. Edleise Mendes, prof. Dr. Gilberto Antunes

À secretaria do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, pelo carinho e profissionalismo da Telma e do Guilherme.

À colega Rachel Machado pelas valiosas contribuições e produtivas discussões.

Aos colegas de mestrado, pelo carinho, apoio, discussões, sabedoria e conhecimento.

Aos colegas de trabalho da *Interchange English School*.

À Camilla Dalla, pelo seu apoio.

Ao pessoal da Escola das Nações, por terem apoiado o meu trabalho.

À professora Sueli, por ter aceitado o convite para participar da pesquisa.

Aos meus pais Quirino e Luzia Rodrigues, pela paciência e apoio neste período.

À minha irmã, que vive na Espanha, pelo apoio e carinho.

À minha avó, pela sua sabedoria que me inspira a cada dia.

À minha namorada, Ketlen Neves, pela sua paciência, apoio e carinho.

Aos meus tios Manoel Jr. e Josele Abreu e aos meus primos Maneol Neto e Marcela Rodrigues.

Aos amigos-irmãos gregos, pelas suas intervenções interculturais.

Aos amigos-irmãos Márcio Montalvão, Felipe Lopes e Fernando Giacomitti

Aos que não foram citados e participaram, de alguma forma, deste momento da minha vida.

RESUMO

Cultura é um assunto vasto e tem sido fonte de pesquisa de diversas áreas do conhecimento e foco de investigação na área de ensino e aprendizagem de línguas. Todavia, cultura tem várias acepções. Algumas delas são as de registros de costumes, música, culinária, valores de um povo, entre outros. Muitos destes aspectos são investigados sob a perspectiva estática, presente no material didático ou como curiosidade e acessório no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Partir da concepção da cultura como a própria realização da língua, em um contexto específico de uso, sob a perspectiva comunicativa, é o enfoque que esta pesquisa busca. O presente trabalho trata da investigação acerca do cultural no momento da aula a partir das ações de uma professora, facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem de uma língua e de cultura no contexto de uma escola bilíngüe. O estudo foi realizado com base nas teorias de cultura, ensino e aprendizagem de língua, abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, em específico, a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). O método da investigação é a etnografia com base interpretativista, por meio dos instrumentos de observações de aulas e notas de campo, entrevista e conversas com a professora-sujeito da pesquisa, e questionário. Os resultados mostram que a professora considera o ensino da cultura, apesar de não ter conhecimento acerca da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), possibilita, a partir de suas ações, momentos culturais significativos. Portanto, a partir deste estudo, almeja-se que novas pesquisas e olhares sob o fenômeno língua-cultura sejam aflorados, pois este assunto é de riqueza inesgotável e é objetivo de nós, professores-pesquisadores, aperfeiçoar e pensar acerca do fenômeno cultura na linguagem, além de buscar lucidez em nossas ações para um processo de ensino e aprendizagem de língua efetivo. Deste modo, sugere-se tratar o fenômeno língua e ensino de língua além da mecanicidade de se proferir palavras e se combinar elementos a partir de um repertório próprio. A cultura dá vida à língua. Ela estabelece os caminhos da comunicação humana.

Palavras-chave: cultura; ensino e aprendizagem de línguas; abordagem; português como segunda língua

ABSTRACT

Culture is a wide subject, and has been the source for research among many different fields of knowledge and the focus on the teaching and learning languages field. However, culture has many definitions. Some of them are customs, music, cuisine, values of a people, and others. Many of these aspects are studied on one perspective, as it is in the material used in class or as a curiosity or even an extra activity in the process of teaching and learning languages. Considering culture as the language in use, in a specific context and a communicative view, it is the focus of this research. This work researches the cultural essence at the moment of the class from the actions of the teacher in a bilingual school context. This study is based on culture, the teaching and learning languages, the teaching and learning language approaches – the Intercultural Communicative Approach (INCA), in specific. The research method is the ethnography, and its tools are observation and field notes, the interview and conversations with the teacher, and a questionnaire. The outcomes show that the teacher considers the teaching of culture, although she doesn't know much of this approach, she makes it possible to, through her actions during the classes, achieve culturally meaningful moments. Therefore, it is expected that new researches and views to this phenomenon be emerged, for this subject is very rich and it is our goal, teachers and researchers, to improve and think about the cultural phenomenon, and furthermore, our practice in the classroom. In this perspective, it is suggested that the language and the teaching and learning language phenomenon be considered beyond its mechanical approach of speaking and combining structures from a given glossary. The culture itself provides life to the language. It establishes the ways to the human communication.

Key words: culture; teaching and learning languages; approach; Portuguese as a second language

CÓDIGOS DAS TRANSCRIÇÕES DAS AULAS

P: fala da professora

A: fala de um aluno

A2: fala de um aluno

A3: fala de um aluno

A4: fala de um aluno

A5: fala de um aluno

A6: fala de um aluno

[] comentários do observador

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- DA GÊNESE À PESQUISA	12
1.1 Contextualização e justificativa	13
1.2 Pergunta de pesquisa e objetivos	14
1.3 Metodologia da pesquisa	15
1.4 Organização da dissertação	16
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 Conceitos de cultura	17
2.1.1 A gênese do conceito de cultura	18
2.1.2 O desenvolvimento do conceito de cultura	21
2.2 A relação entre linguagem e cultura	27
2.2.1 Língua, linguagem e cultura	27
2.2.2 Língua materna, língua estrangeira e segunda língua	35
2.3 Ensino e aprendizagem de línguas	39
2.3.1 Conceitos de abordagem	39
2.3.1.1 Abordagem Gramatical e Abordagem Comunicativa	44
2.3.1.2 Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)	51
2.3.2 Competências	54
2.3.2.1 A competência lingüística e a competência comunicativa	56
2.3.2.2 Competência comunicativa intercultural	57
2.4 A educação bilíngüe	60
CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DE PESQUISA	64
3.1 A pesquisa etnográfica	64
3.1.1 Características da pesquisa etnográfica	65
3.2 O estudo de caso	67
3.3 Participantes da pesquisa	68
3.4 Instrumentos de pesquisa	71
3.4.1 A entrevista com a professora	72
3.4.2 Observações de aula e notas de campo	72
3.4.3 O questionário	73
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	74
4.1 Análise da entrevista com a professora	74
4.2 Análise das observações e notas de campo	81
4.2.1 A língua como cultura	83
4.2.2 O Foco no ensino do sentido	86
4.2.3 O lugar do aspecto intercultural e o diálogo entre culturas	87
4.3 Análise do questionário	94
4.4 Análise geral	97
4.4.1 A percepção de ensino de língua	104
4.4.2 O ensino de cultura	104
4.4.3 O intercultural	105
4.4.4 O lugar da cultura no ensino de português como segunda língua	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	115
ANEXOS	116
Anexo A: trechos de textos originais	
Anexo B: entrevista com a professora	
Anexo C: transcrição de observações de aulas e notas de campo	
Anexo D: questionário aplicado à professora	
Anexo E: conversa com os alunos	

CAPÍTULO 1: DA GÊNESE À PESQUISA

Introdução

Este trabalho tem como finalidade uma pesquisa de cunho etnográfico, de natureza interpretativa, em Lingüística Aplicada, na área de concentração do ensino/aprendizagem de línguas e linha de pesquisa: a interculturalidade no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

A relação língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas tem sido discutida sob ângulos diversos e tem trazido contribuições sob vários enfoques aos paradigmas de pesquisa em Lingüística Aplicada, considerando-a como uma área do conhecimento humano “preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais do uso de linguagem no contexto social” (ALMEIDA FILHO: 2006, p. 23). Dentre as inúmeras possibilidades de se investigar o fenômeno da linguagem humana, a cultura é um enfoque bastante presente na pesquisa aplicada. A relação linguagem e cultura é tal como as duas faces da mesma moeda, não se pode falar de cultura sem se mencionar a linguagem e o mesmo para o inverso, embora muitos pesquisadores possam dar ênfase a um fenômeno sob um ângulo mais ou menos dissociado ao outro.

Na lingüística aplicada e na pedagogia de línguas, a cultura tem sido analisada sob diversos ângulos. Um dos enfoques já bastante estudados é a cultura como um fenômeno de realização lingüística, ou como afirma Almeida Filho (2006), “a linguagem em condição real de uso.” Em outras palavras, o uso da linguagem no seu contexto real de comunicação efetiva, o uso da cultura. Muitas vezes, esta concepção não é considerada, pois há o uso freqüente da dramatização da linguagem para praticar algumas estruturas de determinadas funções para contextos específicos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o que pode torná-lo artificial. Todavia, deste modo, busca-se compreender o uso da linguagem em contexto real, com falantes reais e em situações de necessidade comunicativa real.

Neste capítulo, é desenvolvido o *porquê* desta pesquisa na contextualização e justificativa, o *que* se pretendeu investigar por meio da pergunta de pesquisa e objetivos que conduzem ao *para quê* desta pesquisa e, finalmente, o *como* desta investigação, o qual é a metodologia e os participantes no fim do presente capítulo.

1.1 Contextualização e Justificativa

Como professor de inglês e de português para estrangeiros tenho percebido que no processo de ensino/aprendizagem de Português como L2 no Brasil – português para estrangeiros, em específico – a interação entre alunos e professor tem proporcionado a estas trocas de experiências e compartilhar o conhecimento a respeito de culturas de países distintos e, principalmente, por motivação do professor, como um dos agentes principais e fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Esta interação, quando realizada de forma democrática, criativa, indutiva, natural, possibilita o interesse para a aprendizagem de culturas diversas, além da língua portuguesa do Brasil e, possivelmente, o reconhecimento da cultura do professor, no caso desta pesquisa, do professor, enquanto brasileiro e o dos alunos enquanto aprendizes e oriundos de outras culturas.

Ensinar língua portuguesa no contexto brasileiro para alunos de nacionalidades diversas tem sido uma experiência muito rica devido à possibilidade de se olhar para o processo de ensino/aprendizagem de línguas como uma troca de experiências e impressões culturais entre as línguas dos alunos e a língua portuguesa, costumes, etc. No entanto, percebo que há, neste processo, uma falta de preparo de professores, inclusive minha, de material didático e abordagem – esta é entendida, aqui, como concepção de ensino/aprendizagem na ação deste processo – de como se desenvolver um trabalho de ensino de uma segunda língua-cultura mais eficaz, mais comunicativo e significativo. A partir das ações do professor, este como motivador do processo e, ainda, negociador de significados, pode-se fazer uma reflexão para que haja melhores práticas pedagógicas, a fim de se atingir o objetivo da aprendizagem da nova língua, a qual, neste texto será considerada também como nova cultura. Portanto adota-se o termo *língua-cultura* neste texto.

Quando fiz estágio obrigatório em uma instituição bilíngüe para poder cumprir os créditos restantes e obrigatórios do curso de Letras – habilitação em Português do Brasil como Segunda Língua, pude perceber que o ambiente que abarcava alunos e professores de diversos países, com uma filosofia de ensino e de formação com base no princípio da unicidade das línguas, etnias, religiões e, enfim, culturas diferentes, possibilitava mais do que um ensino de línguas, o ensino e aprendizagem de língua e cultura, por meio de um processo mútuo, dos alunos e professores. Ou seja, a instituição apresenta a concepção de que as diferenças culturais são essenciais para o entendimento e a formação do ser humano, o qual este passa por um processo de crescimento por meio do contato com diversas culturas.

Creio que, em um ambiente em que experiências de culturas diversas – também se pode arriscar em falar de identidades culturais diversas – a troca de informações, observações, indagações acerca de culturas podem tornar a aula de língua portuguesa, como segunda língua, uma aula de interação lingüístico-cultural. Portanto, entendo este processo como duplo: ensina-se língua e, direta ou indiretamente, também se ensina cultura. Seja esta algum aspecto cultural da variedade lingüística que é ensinada e aprendida, seja ela a forma lingüística canonizada, algum registro de prestígio – considerado como tal por instituições de influência – ou de alguma região geográfica específica. Também há a possibilidade de se ensinar sobre a cultura: aspectos do cotidiano de um povo, seus costumes, seus hábitos, música, culinária, etc. E dentro deste processo, poderá, ainda, ocorrer o ensino de língua via cultura de prestígio – autores renomados, obras de arte – entre outros. Também se pode ensinar a língua por meio das ocorrências de funções eminentemente culturais, como o uso do diminutivo na língua portuguesa da variedade brasileira, os verbos anômalos, por exemplo, entre outras.

Portanto, há diversas maneiras de se trabalhar o ensino de língua e de cultura. O enfoque ao fenômeno cultural e lingüístico no processo de ensino e aprendizagem desta pesquisa é a perspectiva da língua-cultura como um fenômeno uníssono, pois se considera língua um fenômeno cultural, como prática social (HALLIDAY, 1977). Contudo, este trabalho volta-se à prática pedagógica de um professor de língua portuguesa como segunda língua em uma instituição bilíngüe que apresenta uma filosofia de ensino específico, dois currículos – o internacional e o nacional, para objetivos diferentes – e abarca alunos de várias partes do mundo.

Pretende-se, com este estudo, proporcionar aos pesquisadores, professores de português como segunda língua (PL2) ou língua estrangeira (PLE) e outros profissionais da área da Lingüística Aplicada, a reflexão de suas práticas de ensino de uma segunda língua a partir da consideração do cultural neste processo, para que, no futuro, este texto possa acrescentar e possibilitar mais leituras no âmbito do ensino de línguas em comunhão à sua cultura. Em outras palavras, buscou-se abrir discussões acerca das ações dos professores e sua relação com o ensino de língua e cultura, ou, de uma nova língua-cultura.

Procurou-se investigar a aula de língua portuguesa para estrangeiros como um momento cultural, por meio das ações conduzidas pelo professor. A utilização da cultura como ilustradora do processo ou da cultura como parte do processo de ensino e aprendizagem, em comunhão às diversas culturas dos estrangeiros, as quais coadjuvam o processo, é o enfoque deste trabalho.

1.2 Pergunta de pesquisa e objetivos

Por acreditar que o professor exerça um dos papéis mais importantes por ser propulsor das ações e também um motivador – e, por vezes, desmotivador – do grande processo de ensino e aprendizagem de línguas, a presente pesquisa baseia-se nas teorias de abordagem.

Portanto a pergunta de pesquisa acerca do tema surgiu a partir das concepções de abordagens de ensino de línguas na perspectiva das ações do professor na prática pedagógica de língua e cultura. Neste âmbito, desejou-se investigar de que modo e como as ações do professor evidenciam o cultural no momento da aula de português para estrangeiros. Por meio destas indagações, propôs-se uma pergunta de pesquisa que as abarca:

- De que modo o cultural está em evidência na aula de PL2?

Para se atingir o problema desta pesquisa, propõe-se um objetivo geral.

Objetivo geral:

- Identificar e analisar, a partir das ações do professor conduzidas na aula, o cultural no momento da aula.

Os passos para se chegar à análise do cultural na aula de PL2, por meio da identificação deste pelas ações do professor, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

Objetivos específicos:

1. Identificar a concepção do professor quanto ao ensino de uma língua-cultura;
2. Identificar as ações do professor na aula como um momento cultural;

1.3 Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa adotada é baseada na etnografia, e seus instrumentos são as observações de aula, com as notas de campo, as quais se tratam de anotações feitas durante as observações e conversas com a professora e, por fim, o questionário.

A metodologia de pesquisa é desenvolvida no terceiro capítulo.

1.4 Organização da dissertação

Este trabalho está dividido em quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo compreende da introdução da pesquisa, contextualização e justificativa, pergunta e objetivos da pesquisa. No segundo capítulo é revisada a teoria da dissertação e se divide em: conceitos de cultura, a gênese do conceito de cultura, o desenvolvimento do conceito de cultura, a relação entre linguagem e cultura, língua, linguagem e cultura, língua materna, língua estrangeira e segunda língua, ensino e aprendizagem de uma língua/cultura, conceitos de abordagem, a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa, a abordagem comunicativa intercultural (ACIN), competências, a competência lingüística e a competência comunicativa, competência comunicativa cultural e a educação bilíngüe.

O terceiro capítulo deste trabalho é reservado para a metodologia da pesquisa, a qual engloba os participantes e instrumentos utilizados nesta pesquisa.

O quarto capítulo é a análise da pesquisa. Neste encontram-se: a análise da entrevista com a professora, a análise das observações e notas de campo, a análise do questionário e a triangulação dos dados (entrevista; observação e notas de campo; e o questionário).

As considerações finais deste trabalho, das quais se busca o significado desta investigação se encontram após o quarto capítulo, seguido da bibliografia e dos anexos das transcrições das observações, notas de campo e entrevista.

CAPÍTULO 2: REVISÃO DE LITERATURA

Introdução

O presente capítulo inicia-se, sob uma perspectiva macro, com a apresentação dos conceitos de cultura – objeto de investigação de diversas áreas do conhecimento humano, desde sua gênese, às atribuições que tangem o enfoque da pesquisa. Em seguida, são revisadas algumas questões acerca de conceitos de língua e linguagem – língua materna, língua estrangeira e segunda língua – para se relacionar aos conceitos de cultura anteriormente discutidos.

No terceiro subtítulo deste capítulo, afunila-se ao ponto mais importante: o ensino de língua-cultura. Tal ponto discute a relação do ensino de uma segunda língua e o ensino de uma segunda cultura. Para o embasamento teórico no ensino de línguas, foram apresentados alguns paradigmas da abordagem. Pretendeu-se mostrar as principais concepções de abordagem de ensino de línguas e, mais especificamente, expor alguns pontos da mais atualmente discutida abordagem, a Abordagem Comunicativa e, em seguida, a abordagem que é o escopo deste trabalho, a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Neste mesmo subtítulo, são revisados alguns conceitos de competência e finalizando o capítulo de revisão de literatura, é apresentada uma concepção de educação bilíngüe, a fim de que se ofereça o pano de fundo deste trabalho.

2.1 O(s) conceito(s) de cultura

O fenômeno cultura tem sido estudado em diversos ramos do conhecimento, sob inúmeros enfoques e concepções. *Cultura* é um termo que tem várias acepções e entendimentos, desde as Ciências Humanas às Ciências Agrárias. Por esta razão, sugeri utilizar os parênteses para denotar a complexidade e possibilidades do conceito de cultura. Mediante esta rica variedade de visões acerca da cultura, são apresentadas, neste capítulo, acepções provindas das ciências humanas que coadjuvam no processo de se compreender as ações sociais, simbólicas, representativas e ideológicas do ser humano, as quais constituem direta ou indiretamente a linguagem. Por esta razão, também se atribui o termo *cultura* no plural.

Portanto pretende-se nesta seção apresentar alguns conceitos de cultura, partindo-se de uma perspectiva das ciências humanas para, em seguida, chegar ao enfoque das ciências lingüísticas.

2.1.1 – A Gênese do conceito de cultura

Desde o desenvolvimento da complexidade da linguagem humana, das categorizações e atribuições de conceitos, se entende que esta essência, até onde se sabe, eminentemente humana, a cultura, ainda não claramente categorizada e didaticamente investigada, se fez presente.

O termo *cultura* foi apresentado por Tylor (1817), no seu livro: *Primitive Culture – Cultura primitiva*, cuja acepção pode ser considerada o primeiro passo dos estudos antropológicos desta natureza humana. Para ele, cultura “é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (*apud* LARAIA, 2001, p.25). É interessante notar que este conceito abrange o homem como um ser social, constituído e constituído em conjunto. O homem como indivíduo não era constituído somente por si, mas pela pluralidade dos seres que vivem em uma determinada região, que adotam e categorizam costumes, etc.

Esta definição foi elaborada com base nos pensadores iluministas que, embora já se conheça o fenômeno denominado *cultura*, não se tinha uma definição clara desta. Muitos estudiosos investigavam a relação entre as atribuições humanas e suas condições físicas, o que se poderia entender o fazer do homem atribuído à sua origem genética ou hereditária. Neste âmbito, John Locke (1632 –1704) refutou a idéia de verdades inatas impressas hereditariamente, geneticamente concebidas, e ensaiou os primeiros passos do relativismo cultural. Como afirma Ronaldo Campos¹: “John Locke, em 1690, afirmou que a mente humana era uma caixa vazia no nascimento, dotada de capacidade ilimitada de obter conhecimento, através do que hoje chamamos de endoculturação – movimento de fora para dentro, de absorção.” Neste sentido, Tylor desenvolve a concepção primitiva – entende-se: de primeira ordem – de Locke de que o homem necessita do contato com outros homens para se constituir, o qual, deste modo, forma a diversidade, o indivíduo, nas palavras do próprio

¹ Campos, Ronaldo. “Apontamentos para a história de uma antropologia cultural.” disponível em: <<http://www.esnips.com/doc/fc8b9f2a-88cd-4648-b219-7fff60e8ca00/Apontamentos-para-a-Hist%C3%B3ria-de-uma-Antropologia-Cultural---Ronaldo-Campos>>.

Tylor: “a diversidade é explicada como o resultado da desigualdade de estágios no processo de evolução” (LARAIA, 2001, p. 33).

No século XVIII, a idéia de cultura estava presente, embora o termo *cultura*, ainda no início deste século, não teria sido desenvolvido. Jacques Turgot (1727-1781) contribuiu com o seu pensamento de que o cerne da composição de uma sociedade é a passagem de valores de geração em geração, o que constituía e preservava, portanto, a cultura de um povo: “(...) o homem é capaz de assegurar a retenção de suas idéias eruditas, comunicá-las para outros homens e transmiti-las para os seus descendentes como uma herança crescente” (*apud* LARAIA, 2001, p. 27). Entende-se, portanto, “idéias eruditas”, como um modo de vida relevante a uma sociedade e que há a necessidade de transmiti-las às gerações que se sucederiam.

No final do século XVIII, o termo *kultur*, em alemão, e com a tradução dúbia para o francês como *civilization* – *civilização*, em português – designava todos os aspectos espirituais de uma comunidade. Em vista da semelhança de conceitos, *civilization* destina-se às realizações materiais de um povo e reconhecidas em gerações posteriores – idéia concebida até os dias de hoje como “cultura”. Portanto tal questão terminológica implica um estudo aprofundado, pois os termos *cultura* e *civilização* estão presentes em várias línguas e apresentam problemas de circularidade semântica, por exemplo, se constata brevemente na língua portuguesa, retirados do dicionário eletrônico Aurélio (século XXI):

Exemplo: **Civilização**: [De civilizar + -ção; fr. civilisation.]:1. Ato, processo ou efeito de civilizar(-se). 2. Estado ou condição do que se civilizou: 3. O conjunto de características próprias à vida social coletiva; cultura. 4. Processo pelo qual os **elementos culturais concretos ou abstratos de uma sociedade (conhecimentos, técnicas, bens e realizações materiais, valores, costumes, gostos, etc.)** são coletiva e/ou individualmente elaborados, desenvolvidos e aprimorados. 5. P. ext. O estado de aprimoramento ou desenvolvimento social e cultural assim atingido. 6. P. ext. **Tipo de sociedade resultante de tal processo, ou o conjunto de suas realizações; em especial, aquele marcado por certo grau de desenvolvimento tecnológico, econômico e intelectual, considerado ger. segundo o modelo das sociedades ocidentais modernas, caracterizadas por diferenciação social, divisão do trabalho, urbanização e concentração de poder político e econômico.** **Cultura**: 5. **O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade.** [Nas ciências humanas, opõe-se por vezes à idéia de natureza, ou de constituição biológica, e está associada a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais.] 11. Antrop. O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, **normas de comportamento, crenças,**

instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. [Como conceito das ciências humanas, esp. da antropologia, cultura pode ser tomada abstratamente, como manifestação de um atributo geral da humanidade (cf. acepç. 5), ou, mais concretamente, como patrimônio próprio e distintivo de um grupo ou sociedade específica (cf. acepç. 6).] etc.² [grifo meu].

Embora não seja o foco do trabalho examinar o tratamento terminológico de *cultura* e *civilização*, é importante verificar as semelhanças de conceitos através das palavras destacadas. Em *civilização*, pode-se perceber que a cultura está constituída no seu conceito: conhecimentos técnicos, valores, gostos, etc. Também há no conceito de cultura, algumas palavras que também poderiam ser entendidas como *civilização*: crenças, instituições, criações materiais, normas de comportamento, etc. Portanto, esta imprecisão de definições, para o senso comum, muitas vezes se pode entender cultura como civilização e vice-versa, embora ambas tenham características semelhantes.

No decorrer do século XIX, a concepção de cultura tornou-se eminentemente laica, geral. Esta visão teve como preocupação o entendimento da origem e transformação da sociedade e das espécies vivas. O evolucionismo era a principal característica e o paradigma deste tipo de concepção. Os fenômenos do comportamento humano eram explicados sob esta perspectiva. A razão de um determinado costume de um povo existir, por exemplo, teria explicações de ordem histórica, evolutiva. Nesta época, o expansionismo das nações européias, assim como o desenvolvimento da ciência e da tomada de territórios, foram fatores determinantes para a colonização, a qual incorporou a tecnologia e a visão de mundo dominante, o que configurava a ocidentalização do mundo, entre outras. Deste modo, a idéia de cultura – ainda, muitas vezes, presente nos dias de hoje – se fundamentou na dicotomia conceitual: cultural e selvagem. O primeiro é considerado pertencente à cultura dominante, do europeu, e a segunda era atribuída ao modo de vida do povo dominado, indígena, nativo e até mesmo exótico.

A relação entre cultura e a natureza biológica humana instigou muitos pensadores. Neste contexto, Alfred Kroeber (1876-1960) levantou um ponto interessante para se estabelecer um conceito de cultura por meio da afirmação: “o homem passou a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas” (*apud* LARAIA, 2000, p. 36). Um pouco desvirtuado da acepção evolucionista que explicava os fenômenos do

² Para mais detalhes, consultar dicionário eletrônico Aurélio Século XXI. Nestes exemplos, consideram-se, aqui, somente algumas definições de cultura que têm alguma relação hipônima com a definição de civilização. Tal exemplo realça a complexidade terminológica destes dois termos – *civilização* e *cultura* – e que, entretanto, não é o enfoque do trabalho fazer uma análise neste sentido.

comportamento humano via condições físicas e genéticas, o homem conceitua, classifica e categoriza o seu mundo.

Contudo, pode-se afirmar que as idéias de cultura, a partir da gênese de sua concepção, e demais atribuições, estendem-se a outros campos do conhecimento humano. Para os leigos, ou não estudiosos, *cultura* pode ser considerada os aspectos espirituais de uma comunidade, a ação humana, a realização material, ou o complexo de crenças e atributos humanos, como afirmou Tylor, anteriormente.

Entretanto, este termo complexo tem sido definido, adaptado, reformulado e desconstruído de acordo com cada ciência e fins específicos, conforme os paradigmas de pesquisa e visão do mundo de cada época. Para tanto, não se pretende entrar a fundo em tais questões de âmbito terminológico, mas apresentar, em seguida, o percurso do que se entenderia acerca deste fenômeno para, posteriormente, atribuir alguns de seus paradigmas ao ensino de línguas.

2.1.2 O desenvolvimento do conceito de cultura

Como foi afirmado anteriormente, a intenção deste trabalho não é explorar a fundo os conceitos de cultura, mas apresentar alguns que se referem à área de ensino/aprendizagem de línguas. Já foi exposta uma idéia sobre a gênese desta concepção de forma geral.

Nesta parte, são apresentados alguns conceitos de autores diversos, de diversas áreas para, posteriormente, analisá-los na perspectiva de ensino/aprendizagem de línguas.

Primeiramente, considera-se uma definição de cultura bastante interessante, a do antropólogo Clifford Geertz³, referência em estudos de cultura e antropologia em vários âmbitos do saber humano.

Acreditando (...) que o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu, entendo a cultura como sendo essas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados (...) [A cultura é] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (CLIFFORD GEERTZ, 1973, p.5 apud ÁVILA, 2003, p.28).

³ Clifford Geertz – antropólogo simbólico que utiliza esta concepção em sua obra: “A interpretação de Culturas” (1973).

Esta definição abrange a visão de mundo particular que o homem, animal consciente e auto-consciente, tem e a partir desta categoriza as coisas, atribuindo-lhes nomes e organizando-as de acordo com o seu universo específico. Este processo de categorização complexa, uma habilidade eminentemente humana – até onde se sabe – pode ser considerado a simbolização, como bem afirma Geertz. Estes símbolos são construídos pelo social, comum, e estabelecem normas, padrões de comportamentos, atribuições lingüísticas de registro – padrão, não-padrão – manifestações verbais, concepções acerca do mundo, entre outros fazeres humanos. Ainda, nesta visão, Geertz expõe algumas palavras-chave no seu entendimento acerca da cultura que podem compreender a área dos estudos lingüísticos e da lingüística aplicada – e a área de ensino e aprendizagem de línguas – formas simbólicas; ações; manifestações verbais; objetos significativos; comunicam-se. Tais termos utilizados por Geertz irradiam a função da linguagem neste processo, ou seja, o uso da língua(gem) para manifestar ações por vias simbólicas – constituídas a partir do social – a fim de se comunicar objetos significativos deste mundo.

De maneira semelhante ao pensamento de Geertz, outro estudioso da cultura – e muito importante para o ensino/aprendizagem de línguas e profissionais da área de Lingüística Aplicada – Nicolau Coll, a define como:

o conjunto de valores, crenças, instituições e práticas que uma sociedade ou grupo humano desenvolve num certo momento do tempo e do espaço, em diferentes campos da realidade, a fim de assegurar sua sobrevivência material e a plenitude espiritual, tanto individualmente como coletivamente (COLL, 2003)⁴

Este ponto de vista remete-se ao conceito de cultura de modo geral. O “conjunto de valores, crenças” é a habilidade do ser humano de categorizar o mundo que o rodeia em forma de regras de sistemas simbólicos – como afirmou Geertz anteriormente – dos quais se constroem significados e interpretações diversas. A partir do que conhecemos a respeito de nossos valores – religiosos, morais, éticos, etc – avaliamos o sistema alheio de forma categórica, na perspectiva da nossa própria visão de mundo e de nosso tempo. Por construirmos nosso mundo, temos a capacidade de definir, por exemplo, família, o que é considerado moralmente certo e errado, as noções de crime, pecado, entre outros.

No processo de desenvolvimento da constituição humana, entende-se que o homem possa compreender os seus atos e o porquê deles. Também compreende-se o homem como ser

⁴ Trecho retirado de um impresso consultado na página eletrônica: <http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontros/catalisador/2encontro_catalisador/c_nicolau_> Acesso em: 09 mai. 2003.

histórico que busca entender o fenômeno da cultura, tem se remetido, até certo ponto, ao estudo de sua relação com a natureza. Neste ângulo, Marilena Chauí, uma filósofa que também estuda a cultura e os sistemas simbólicos, define cultura como “o conjunto de criações humanas.” Tudo que é criado seria o fruto da cultura e, portanto, das ações humanas. Desse modo Chauí faz uma relação da natureza, como o reino da repetição, e da cultura, o fenômeno de transformação de todo um complexo de significados moldados, construídos na interação humana. Sendo o homem capaz de criar linguagem a partir da comunicação e classificá-la em categorias que são transformadas no decorrer da história, a natureza humana seria, deste modo, a própria visão do concebido. Em outras palavras: o saber de um indivíduo acerca do mundo, a partir da concepção de mundo do social – isto é, pai, mãe, irmãos, escola, trabalho, região, país etc. – em que ele esteja inserido, somente o é por ser, neste meio, afirmado como tal. Portanto, as noções de valor, registro – língua e variações –, justiça, refinamento e outros, são unicamente o resultado de todo o complexo de “criações humanas”, como afirma Marilena Chauí, dentro daquela visão.

Desta perspectiva, compartilha Laraia (2001), atribuindo ainda a questão da reflexão acerca da cultura em comparação aos outros modos de vida e o passado:

(...) cada cultura é o resultado das experiências particulares da população, passada e presente, que vive de acordo com ela. Deduz-se assim, pois, que a cultura só se pode compreender tendo em conta o mais plenamente possível, o seu passado, utilizando todos os recursos admissíveis – fontes históricas, comparações com outros modos de viver, manifestações arqueológicas – para entender seu conteúdo e evolução (LARIAIA, 2001, p.36).

O tratamento evolutivo atribuído ao estudo da cultura possibilitou outro tipo de análise a partir do pressuposto que a cultura é dinâmica, por meio da análise comparativa entre modos de vida de povos diferentes, estudados com o conhecimento do passado e do presente, o que caracteriza a mudança cultural, de fato. Segundo Laraia (2001, p. 96): “existem dois tipos de mudança cultural: a interna – resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com outro.” Portanto, podemos perceber a dinamicidade cultural através de valores e avaliações como as mudanças dos padrões de beleza, o modo de se vestir, comportar-se, padrões de linguagem, etc. ao longo dos anos.

Segundo Santos (2000, p.47): “cultura é uma construção histórica, seja como concepção seja como dimensão do processo social, ou seja, cultura é um produto coletivo. (...) Nada do que é cultural pode ser estanque porque a cultura faz parte de uma realidade onde a

mudança é um aspecto fundamental.” Assim, a dinamicidade da cultura, no âmbito diacrônico, possibilita reformas conceituais e o (re)arranjo de visões de mundo e padrões de comportamento. No plano sincrônico, ou seja, com vistas ao momento, de forma atemporal, a cultura pode ser concebida como universal na experiência do homem. Cada manifestação local ou regional desta é única.

O estudo da cultura contribui para o respeito às diferenças e à harmonia das relações humanas. Procurando ler, compreender a cultura alheia significa entender-se através da auto-reflexão.

Na verdade, se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque eles estão em interação. Se não estivessem, não haveria necessidade, nem motivo, nem ocasião para que se considerasse variedade nenhuma. (...) Portanto, a humanidade, em toda sua riqueza e multiplicidade de formas de existência, é a cultura (SANTOS, 2000, p.9).

É interessante verificar que a complexidade da definição de cultura se inter-relaciona com o conceito de identidade. Na atual conjuntura, as condições de estabelecimento e afirmação de um indivíduo ou, por vezes, de um povo, têm atravessado fronteiras devido ao acesso frenético e democrático à comunicação midiática global. Como bem afirma Hall (2005, p. 47):

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou gauleses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressa em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.

Portanto, o indivíduo, pertencente a uma sociedade específica, falante de uma língua materna, mas conhecedor, possível, de outra(s), completa a sua formação formal, escolar, acadêmica, e cultural, como indivíduo não pertencente a um país, mas a um conjunto de sociedades que se interajam. Assim, no âmbito educacional, a formação do indivíduo ocorre sob perspectiva pluralizada, a partir de percepções que vão além de demarcações territoriais, que nos fazem e nos constituem como indivíduos. E tal formação ainda pode entrar em choque com a formação cultural primitiva – individual, de primeira ordem – a partir de uma cultura nacional, pois há toda uma constituição de percepção de mundo que o indivíduo adquiriu ao longo de seu crescimento em possível confronto à rede mundial de comunicação, a outros padrões, portanto, como afirma Hall (2005, p. 49-50): “a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única

língua vernácula como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais como o sistema educacional nacional.” Esta homogeneização cultural, como afirmou Hall, atribui efetiva de forma exacerbada os padrões culturais, que, por meio de invasões culturais e guerras são instituídos e forçados a serem adotados em sociedades diversas. A partir desta reflexão, Werneck (2003, p.61) afirma que:

o homem nasce não apenas em meio à natureza, mas, ainda, numa cultura. A criança vem ao mundo num meio cultural determinado e recebe numa fase de sua vida, caracterizada pelo conhecimento preconceitual, uma série de informações, de normas de conduta, de usos considerados como válidos pelo meio social em que nasceu.

A expressão “preconceitual” a que Werneck refere-se diz respeito à cultura homogênea de Hall, como afirmado anteriormente. Ainda, a criança, em formação individual, recebe o que Werneck (2003, p.61) aprecia como “imaginário social, de uma cultura, uma visão de mundo, uma visão do outro, uma interpretação do real que vai aceitar de modo passivo, acrítico, preconceitual.” Ou seja, um conceito pré-estabelecido e determinado das coisas, que pode ser transformado com o amadurecimento.

É interessante se pensar na cultura, no que se entende por este fenômeno, em perspectiva de sua instrução, se isto é possível, no âmbito da educação formal. Em que lugar este fenômeno se encontra neste processo? A aprendizagem de uma língua implica diretamente ou indiretamente na aprendizagem de uma cultura? Os sujeitos envolvidos neste processo compartilham culturas diversas, por apresentar visões de mundo diferentes ou há uma visão que se estabelece e se institui como a que deva ser apreendida e ensinada? Estas questões nos fazem pensar sobre o papel do professor, ainda de forma geral, no âmbito educacional, no tratamento e na sua percepção acerca deste fenômeno.

No contexto de uma possível instrução da cultura, Milton Bennett (1996) apresenta a definição de cultura sob dois ângulos. O que ele denomina “Cultura”, com “C” maiúsculo, a qual se refere às instituições: música clássica, dança, literatura, arte, arquitetura, sistemas políticos e econômicos. Quando se visita um museu ou se vai a uma palestra ou concerto, segundo Bennett (1996), faz-se, deste modo, algo “Cultural”.⁵ A cultura com “c”, minúsculo, subdivide-se em comportamento verbal; comportamento não verbal e como este modifica a linguagem; os estilos de comunicação e as formas como os padrões de comportamento e

⁵ “First of all, are we talking about big “C” culture or “little C” culture? Big culture refers to cultural institutions: classical music, dance, literature, art, architecture, political systems, economic systems. You go to a museum. You go to a lecture. You’re doing something “Cultural”. (Bennet, Milton. 1996, “Intercultural Communication in a Multicultural Society.” TESOL Matters. Vol. 6, No. 2, pp. 1-15.

pensamento são constituídos. Portanto, a cultura “c” a que Bennett se refere engloba os valores, normas de comportamento e configurações simbólicas regidas pela sociedade.

Conseqüentemente, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente na aula de Português para estrangeiros, em uma instituição bilíngüe, cujos alunos são estrangeiros oriundos de diversos países, a dicotomia cultural “C” e “c”, pensada por Bennett pode fazer-se presente. O professor, com sua formação, suas normas de conduta em sala de aula, sua concepção de ensino e aprendizagem de línguas, entende-se, aqui, abordagem, sua concepção de cultura, seu registro – variação lingüística: regional, por idade, classe social, etc. – no momento da aula. As técnicas utilizadas, as tarefas, a interação com os alunos e o ensino, ou não, da cultura com “C” e esta, segundo Bennett, ainda poderia ser instrumentalizada e ensinada, enquanto que a cultura “c” estaria imbricada na própria situação da aula, no momento da aula, em todas ações na aula, pois esta constitui-se das concepções internas e formadas da pessoa.

Quanto a esta instrumentalização e didática do ensino da cultura, considera-se sua definição por Muniz Sodré, de que “cultura é o conjunto dos instrumentos de que dispõe a mediação simbólica (língua, leis, ciência, artes, mitos) para permitir ao indivíduo ou ao grupo a abordagem do real. Os instrumentos ditos culturais são equipamentos coletivos ou grupais postos à disposição de todos” (2001, p.85 *apud* WERNECK, 2003, p.78). Ainda, para Werneck (2003, p.78):

a ação criadora da cultura, embora produzida pela liberdade do sujeito, é marcada por uma visão de mundo que manifesta sua concepção de Deus, do Cosmo, da vida, da morte e da natureza em geral e por uma visão ideológica que revela a sua primordial avaliação do outro e do relacionamento social.

A interação é um jogo de julgamentos entre o que está inserido como percepção de mundo de um indivíduo em relação ao outro, o que pode ser feito de forma produtiva no ensino de línguas, tratamento que terá teor específico nas próximas seções.

Para finalizar esta seção, apresenta-se o conceito de cultura do antropólogo brasileiro, Roque Laraia: “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (LARAIA, 2001, p. 68).

Portanto, considera-se cultura, nesta pesquisa, na perspectiva dinâmica: a linguagem humana em suas diversas variações de realização, normas de comportamento social e a cultura canonizada ou estática – o refinamento e o gosto pelas artes, música, literatura, etc.

Na próxima seção, será considerado o fenômeno cultural sob uma perspectiva mais específica: a cultura e a língua e linguagem, para, posteriormente, ser tratado este fenômeno no ângulo do ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

2.2 Relação entre linguagem e cultura

Pretende-se, nesta seção, apresentar o conceito de linguagem, língua e fazer uma relação com o(s) conceito(s) de cultura. Em primeira instância, pretende-se rever alguns conceitos relevantes acerca de língua, linguagem, de forma geral e relacionar com as possíveis discussões da cultura. Dentro deste item também pretende-se abordar a questão das línguas – materna, segunda língua e língua estrangeira – em relação à cultura.

2.2.1 Língua, linguagem e cultura

No pensamento geral deste trabalho, parte-se do princípio de que a cultura molda os padrões do comportamento humano e conseqüentemente se inclui o papel da linguagem. A língua, ou pode-se afirmar, sob um ângulo geral, a linguagem, tem uma relação direta com a cultura de um povo. Em todos os atos humanos, a cultura está em evidência, o que faz com que a habilidade de nos comunicarmos se molde em nossa linguagem. Em outras palavras, a forma como andamos, utilizamos o nosso corpo para comunicar algo, o tom de voz quando nos dirigimos a alguém, em uma determinada situação, e o nosso repertório lingüístico, bem como a seleção deste para a manifestação da nossa linguagem para tornar a comunicação efetiva – os termos, os registros de variação lingüística – são construídos e concebidos a partir da experiência coletiva. A categorização de normas de comportamentos são regidas por um sistema social, ao qual se atribuem as adequações de linguagem.

A complexidade da relação entre linguagem e cultura tem sido o foco dos estudos lingüísticos, desde o surgimento do homem. É importante se rever a importância do pensamento acerca das concepções de língua e linguagem humana no marco da fundação da Lingüística Moderna de Saussure, pois este, embora não destacou com muita propriedade o cultural na linguagem, faz uma relação de forma muito simples, mas relevante, pois abriu a possibilidade para outros pesquisadores da área pensarem nesta questão.

Saussure, o fundador da Lingüística Estruturalista Moderna, define linguagem a partir da dicotomia: *langue* e *parole*. A primeira refere-se à concepção de linguagem como língua – ou *langue* – uma entidade social, comum. A segunda refere-se à fala – no termo

específico *parole* – uma entidade individual. Seguindo este pensamento, ele ainda faz a relação da linguagem ao aspecto histórico e evolutivo: “A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 2006, p. 16).

Língua é a faculdade da linguagem, para Saussure – pensamento que influenciou muitos lingüistas contemporâneos – e que linguagem e língua são concepções que apresentam algo em comum, algo humano, mas se distinguem. “Para nós, ela (língua) não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e dum conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17). Portanto em se considerar o social na formação da linguagem, embora ele não a contemple como a essência da cultura, pois ele a distingue da língua, pode-se afirmar que o próprio Saussure contempla a linguagem como um fenômeno social, algo comum concebido entre os homens, resultado de convenções culturais.

Ao se revisar Saussure, pretendeu-se avaliá-lo como o marco da lingüística moderna, pois ele foi fundamental para a introdução aos estudos de Semiótica. Todavia, ele afirmou o fenômeno língua como algo distinto da linguagem, o que significaria, segundo ele mesmo, também algo distinto da cultura. Ou seja, a língua é diferente da linguagem que é diferente da cultura, considerações que, neste trabalho, se pensa absolutamente o oposto: língua – pode-se até se falar em linguagem – e cultura são indissociáveis. Elas estão juntas, são inseparáveis.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a cultura é o todo fazer humano e a linguagem a manifestação deste conjunto de sistema simbólico representativo e regido por regras específicas. A linguagem, de modo geral, integra este sistema.

A linguagem é um caso particular dessa subclasse de signos que, sob o nome de símbolos, nos foi descrita de modo tão penetrante por Chao que, diga-se de passagem, encarna simbolicamente o que há de melhor tanto no pensamento ocidental como no pensamento oriental. É por isso que, quando determinamos o que seja linguagem, devemos com H. L. Smith, compará-la aos outros sistemas simbólicos, por exemplo, o sistema de gestos... (...) a linguagem é, de fato, o próprio fundamento da cultura (JAKOBSON, 1995, p. 17-18).

O homem é um ser eminentemente cultural e social, por possuir linguagem e se organizar em sociedade. A linguagem é uma faculdade humana nas palavras de Saussure. Não há linguagem, e mesmo língua, código de um grupo, sem indivíduos para a utilizarem. A língua é criada todos os dias, pois a interação entre os seres humanos é constante. Um

dicionário está sempre atrás do código, ou seja, sempre está desatualizado, em relação à língua oral.

Já tanto discutido, Saussure, como foi apresentado e revisto no início desta seção, introduziu o conceito de signo lingüístico possibilitando estudos de ordem da linguagem e sua relação com o meio e a mente humana, tais como a semiologia, a lingüística cognitiva entre outros. Todavia, sua abordagem em relação ao tratamento lingüístico não teve cunho fundamentalmente cultural. Desta forma, o comportamento lingüístico não pode existir fora do contexto de função. “A língua é uma ferramenta, um meio, desenvolvido e utilizado para várias funções, ambas social e psicológica, as quais podem ser classificadas em duas categorias principais: a comunicativa e a cognitiva” (CRAWFORD, 1989, p. 8). A língua não existe por si só, mas como o uso de um comportamento geral significativo de uma dada cultura. Em outras palavras, não se pode dissociar a língua – entende-se também por linguagem – da cultura, tampouco dos aspectos do comportamento humano.

A constituição do sistema lingüístico pode ser compreendida a partir de sua forma – a estrutura lingüística em si, língua, seus constituintes, a combinação entre estes nos sistemas formais: os níveis fonêmico, fonológico, morfológico, sintático, e etc. – e a sua função – o propósito do uso das formas lingüísticas, o contexto, a realização da prática social, como bem afirma Halliday (1975 *apud* HOMERS & BLANC, 2000; p. 8): “a língua não é somente um dispositivo utilizado para gerar estruturas, mas é visto como um potencial de formação de significado. (...) as funções precedem as formas no desenvolvimento e uso da língua, no sentido que as formas são mapeadas nas funções que eles servem.” A relação entre forma e função coadjuva a realização cultural do comportamento humano, seja no nível individual seja no social, ou coletivo, das ações humanas e da realização lingüística.

Nesta realização ou neste fazer lingüístico, pode-se afirmar que se concebe o cultural também. Utilizando o pensamento de Claire Kramsch (1998, p.3), as palavras que as pessoas falam designam algo que compartilham, ou experimentam, em comum:

elas expressam fatos, idéias ou eventos que são comunicáveis porque elas referem-se a um repertório de conhecimento acerca do mundo que as pessoas compartilham. Palavras também refletem as atitudes e crenças dos seus autores (e criadores), seu ponto de vista, que também são palavras de outras pessoas. Em ambos os casos, a língua(gem) expressa a realidade cultural. [Tradução minha].⁶

⁶ “They express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share. Words also reflect their authors’ attitudes and beliefs, their point of view, that are also those of others. In both cases, *language expresses cultural reality*” Kramsch (1998, p. 3).

Portanto, ainda o que Kramersch mostra é a realização da cultura via linguagem, a qual engloba a realidade cultural, ou seja, ela é um sistema de signos que é visto como possuidor de um valor cultural.

Partindo da forma da linguagem-cultura como um sistema simbólico, Palmer (1996, p.23) afirma que “a linguagem é um jogo de símbolos verbais utilizados na imaginação. A imaginação é algo que vemos com a mente, mas também é o sabor de uma manga, a sensação de caminhar embaixo de um ‘chapadão tropical’, a música de Mississipi (...) O que imaginamos está assentado nas experiências individuais adquiridas através de todas as formas de percepção, e falamos.” Além desta percepção da relação entre linguagem-cultura e mente, por meio da memória, e da experiência, dialogando com Palmer, Duranti (1997, p. 337) acrescenta que:

a linguagem está em nós tanto quanto estamos na linguagem. Por conectar pessoas aos passados, presentes e futuros, a linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações lingüísticas, estórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo (*apud* KLEIN & BELL-SANTOS, 2006, p.64).

De alguma forma, a relação entre linguagem e pensamento pode ser concebida como uma inter-relação entre língua e cultura determinando um pensamento. Este tipo de premissa, durante a década de 1950, constituiu uma grande teoria acerca da lingüística cognitiva, desenvolvida pela hipótese dos antropólogos Sapir e Whorf, que, de forma resumida, seu pensamento compreende-se nas palavras de Lyons (1991, p. 276):

Nós estamos, em todo o nosso pensamento e para sempre, à mercê da língua determinada que se tornou o meio de expressão para a nossa sociedade, porque só podemos ver e ouvir e experimentar de outras formas em termos das categorias e distinções codificadas na linguagem; as categorias e distinções codificadas em um sistema lingüístico são exclusivos àquele sistema e incompreensíveis aos de outros sistemas.

Esta teoria incitou, de alguma forma, o pensar acerca do fenômeno lingüístico determinado pelo pensamento humano. Trata-se, contudo, de uma teoria de cunho determinista: a linguagem determina o pensamento em combinação com a relatividade lingüística, cuja premissa é “não há limites para a diversidade estrutural das línguas” (LYONS, 1991, p. 276). Portanto, nesta época, a idéia que se tinha a respeito de língua, linguagem e cultura, era a do paradigma estruturalista. Descrever-se-ia a língua de um

determinado povo, com base em uma teoria determinista voltada aos sistemas internos dessa, de um lado, e os sistemas externos de outro.

Mais do que a linguagem ser a comunicação em si, ela é a forma de organização dos pensamentos e, sobretudo, entendimento do exterior, como afirma Reynaldi (1998, p. 28): “linguagem não é mais vista somente como uma forma de comunicação, pois é através dela que pensamos, organizamos nossos pensamentos, nos comunicamos, nos entendemos e entendemos o mundo a nossa volta, relacionando linguagem ao processo mental.”

Algo passa a existir para um indivíduo quando a este se atribui um significado, e tal somente é adquirido e formalizado em um determinado universo particular, concebido e processado como significantes, como afirma Condon (1973, p.17 *apud* BROWN, 2000, p.177): “o universo significativo no qual cada ser humano existe [e coexiste] não é uma realidade universal, mas uma categoria de uma realidade que consiste de características seletivamente organizadas consideradas estas significantes pela sociedade em que este vive.” [Tradução minha].⁷

Portanto, a realidade de significados somente é considerada como tal a partir daquela realidade em específico. O universal é criado a partir da relativização do particular. As concepções de certo e errado, o que é moralmente aceitável e o que não o é são reflexos de uma visão de mundo particular. Assim como quando dois indivíduos de países e de culturas e línguas diferentes procuram encontrar uma forma de se comunicar, ou por meio de uma língua de comunicação, ou por gestos e outros artifícios paralingüísticos, a cultura de comunicação também é compartilhada. Ou seja, trata-se da intersecção do comum entre estes dois universos culturais. Isto é, o entendimento significa o intercâmbio cultural. Há um universo cultural complexo entre estas.

Voltando novamente a Saussure, na sua obra a que foi concebida como marco da ciência lingüística moderna, apresentou a relação entre língua e cultura através da dicotomia: língua (*langue*) e fala (*parole*). A primeira, Saussure considerou uma entidade social e a segunda individual. Contudo, pode-se afirmar que ambas fazem parte de um construto mental simbólico de ordem social comum, plural, embora estas conclusões não tenham sido traçadas pelo próprio.

Então, este construto mental tem a sua significação conjunta sólida, social e simbólica, como afirma Oliveira Santos (2004, p.162):

⁷ “The meaningful universe in which each human being exists is not a universal reality, but a category of a reality consisting of selectively organized features considered significant by the society in which he lives” (Condon 173:17 *apud* Brown, 2000,177).

a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta.

A possibilidade intrínseca do homem de criar linguagem e atribuir significados ao mundo que o cerca é uma característica, até onde se sabe, eminentemente humana. A linguagem se realiza em viés do símbolo. O repertório de mundo particular, constituído como algo comum em uma sociedade – e até em algumas sociedades – compreende-se das ações humanas, tais quais a linguagem, os rituais diversos, o ato e as maneiras diversas de se cumprimentar, as normas de comportamento, mitos, arte, religião, padrões de beleza, etc. – ou seja, tudo que, de alguma forma, pode ser considerado cultura faz parte de uma realidade lingüística própria, como afirma o filósofo Ernst Cassirer (1944):

O homem vive em um universo simbólico. Linguagem, mito, arte e religião são parte desse universo. Constituem os fios diversos que tecem a rede simbólica, a complicada trama da experiência humana. O homem já não pode enfrentar a realidade diretamente, não pode vê-la, por assim dizer, cara a cara. A realidade física parece retroceder na medida em que avança a atividade simbólica do homem. Em lugar de tratar com as próprias coisas, o homem está certo consigo mesmo. Envolveu-se de tal modo em formas lingüísticas, imagens acústicas, símbolos míticos ou ritos religiosos, que não pode ver, nem conhecer nada a não ser pela interposição desse meio artificial. Sua situação é a mesma tanto na esfera teórica como na prática. Tampouco nesta vive o homem num mundo de fatos brutos ou de acordo com suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes na névoa de emoções imaginárias, entre esperanças e temores, em ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos. O que perturba e alarma o homem, diz Epicteto, não são as coisas, mas suas opiniões e fantasias sobre elas (E. CASSIRER, 1944, p. 25 *apud* M. J. HERSKOVITS, 1967, p. 44).

A contribuição de Cassirer nos faz pensar a respeito do universo complexo da linguagem em sua atribuição ao universo complexo simbólico, de significado, cultural. A linguagem parece ser mais do que uma gramática – a combinação lógica dos constituintes da língua – e léxico – o vocabulário. Ela, sob uma perspectiva maior, é definida como entidade oficial de um país, nação ou povo, além ser também outras formas de comunicação não oficiais, mas registradas nos ritos sociais. Em tais ritos, o cultural pode ser entendido na sua própria ação, ou seja, nas suas formas de expressão e comunicação comuns de um povo. Todas estas categorias, valores e ritos de usos lingüísticos são de cunho simbólico, cultural.

A cultura é muitas vezes estudada como se fosse um fenômeno dissociado da linguagem. Muitos professores, lingüistas e lingüistas aplicados estudam o fenômeno

linguagem como gramática e léxico, sem levar em conta fatores extralingüísticos, tais como a idade dos falantes/aprendizes de línguas, proveniência, ritos culturais como casamento, refeições, danças típicas, etc. Desse modo,

Agar (1994) compara a linguagem a um círculo e dentro dele estão contidas informações como as da gramática e as do léxico (conhecimento dicionário). Contudo, fora deste círculo existe um mundo muito maior no âmbito da linguagem e, para entrar em contato com ele, precisa-se da cultura. Afirma, ainda, que ‘essa linha divisória, que muitos lingüistas, professores e também as pessoas de modo geral costumam desenhar em torno da língua, separando-a do mundo, deve ser apagada, e para esse fim a cultura deve ser a borracha’ (AGAR 1994, p.20 *apud* KLEIN & SANTOS, 2006, p.65).

Portanto, nesta pesquisa, procura-se investigar o cultural no momento da aula e parte-se do princípio de que a língua é uma entidade cultural ou, como já foi exposto, uma prática social que põe em jogo princípios culturais e particulares. À luz destas premissas, considera-se o aparato teórico pensado por Claire Kramsch (2000, p. 205-206) acerca da investigação da cultura neste trabalho. Portanto, pode-se afirmar que ao se pensar no papel da língua como uma prática social, sugerem-se quatro linhas de pensamento para o ensino de uma língua-cultura, como se segue abaixo:

1. ***Estabelecer uma esfera intercultural.*** O elo entre as formas linguísticas e a estrutura social não é explícito, tem de ser estabelecido. Semelhantemente, entender uma cultura estrangeira requer expor aquela cultura em relação à outra. Como vimos, para interações sociais, bem como textos escritos, o significado é relacional. Desse modo, por exemplo, uma abordagem intercultural de ensino da cultura é radicalmente diferente de uma mudança de informação entre culturas. Esta inclui uma reflexão sobre ambas a cultura nativa e a cultura-alvo. Este processo é visto como um processo eminentemente educacional. (e.g. Zarate 1982, Porcher 1986, Kramsch and McConnell-Ginet 1992a).
2. ***Ensinar cultura como um processo interpessoal.*** Se o significado emerge a partir da interação social, então não faz sentido tentar ensinar fenômenos fixos, normativos de uso da língua. Deveríamos, como muitos educadores, substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos no ensino de um processo pelo ensino do processo que se aplica à compreensão do que seja estrangeiro, do outro. (e.g. Abdallah-Preteuille 1983, Müller-Jacquier 1986). (...) tal como o educador francês Zarate (1986) defende que os professores deveriam ser encorajados a reconhecer os pontos de ruptura na lógica das explicações trazidas por seus alunos para levar aspectos interculturais de comunicação.
3. ***Ensinar cultura como diferença.*** Com a recente revivificação do nacionalismo, e ao mesmo tempo, identidades nacionais no mundo inteiro estão sendo colocadas em questão, a tentação de enxergar a cultura somente no âmbito dos traços nacionais é grande: os franceses fazem isso, os alemães, aquilo. Porém, questões tradicionais como *o que significa ser francês ou alemão?* se tornam acentuadamente

difíceis de serem respondidas, quando se considera o crescimento das *multietnicidade e multiculturalidade* das sociedades francesa e alemã. Não que as características nacionais não sejam importantes, mas elas não podem ser representadas sem se ter uma especificação mais aprofundada de outros fatores culturais tais como idade, gênero, origem regional, histórico étnico e classe social. As características nacionais são um dos vários aspectos de uma cultura pessoal.

4. ***Cruzando Limites disciplinares.*** Vários educadores (e.g. Debyser, 1981, Kramsch 1988a, Byram 1989) unem o ensino da cultura ou de *civilização* às disciplinas academicamente reconhecidas da antropologia, sociologia e semiologia. Eles encorajam professores de línguas a expandir suas leituras para incluir, além da literatura, estudos de cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas em ambas as sociedades que eles estão inseridos e as que falam a língua que eles lecionam.⁸[grifo meu].

Estas características que Kramsch aponta como fundamentais de um ensino de línguas, em que a relação entre culturas seja o principal do processo, parte de uma necessidade humana de se abordar estes aspectos do fenômeno cultural e da comunicação entre línguas-culturas. As passagens destacadas, sublinhados pelo autor-pesquisador deste trabalho, são atribuídas como essenciais no processo de ensino e aprendizagem de língua no âmbito do presente trabalho. Em outras palavras, Kramsch aponta estes itens como essenciais em um ensino em que o processo envolva a questão cultural. Isto é uma realidade.

Seria obsoleto admitir uma educação lingüística voltada para a forma e desvinculá-la de todo um conjunto que estrutura o pensamento de um povo. A educação, nos tempos atuais, ultrapassa barreiras geográficas. Conceitos são todos os dias reformulados por causa desta imensa capacidade de interação entre sociedades que se encontram geograficamente em eixos totalmente opostos. Nos dias de hoje, as sociedades humanas têm, cada vez mais, se interagido de forma intensa e em perspectiva global. O que antes se configurava um cenário de interação entre sociedades que compartilhavam fronteiras geográficas, em dimensão regional, por exemplo, atualmente, o contato entre os povos, com concepções de vida e línguas diferentes e distantes, tem ocorrido de modo a ultrapassar tais fronteiras. Os meios de comunicação, a tecnologia e o acesso à informação têm possibilitado e facilitado esta interação. É comum, por exemplo, um americano fazer negócios com um japonês, ou o Brasil ter relações comerciais com a China. Para tal, entretanto, há a necessidade da utilização de um código comum para que os povos se comuniquem. Há, desta forma, a escolha da língua de comunicação e indiretamente pensa-se na necessidade de se saber algumas normas de comportamento, registro lingüístico e conduta. Deste modo, procura-se aprender a língua

⁸ Vide texto original no anexo A no final da dissertação.

comum e a sua cultura. Portanto, mais do que a estrutura lingüística e a combinação destas para se formar palavras, frases e parágrafos e discurso, na perspectiva formal da linguagem, as pessoas que necessitam do conhecimento de uma segunda língua buscam mais do que isso, pois estes fatores não são o suficiente. Para se entender e falar uma segunda língua necessita-se saber, pelo menos, algum aspecto situacional de uso de estrutura lingüística e do seu repertório. O eixo formal do ensino deve fazer parte do processo, pois para se comunicar, necessita-se saber, em alguma instância, a ordem das palavras, a conjugação de verbos, a sintaxe, etc. Porém, para se falar efetivamente a nova língua, outros aspectos estão em jogo, tais como as regras de uso, as situações, os símbolos e os significados reais.

Portanto o fenômeno cultura não deve ser abordado somente no material didático – de forma estática e legítima de como um povo fala, seus ritos culturais, religião, música, costumes, datas comemorativas, etc. Este é um enfoque muito investigado e amplamente relido por diversos pesquisadores. Este trabalho, entretanto, enfoca o fenômeno cultural como no momento da aula, o que engloba as técnicas utilizadas pelo professor, a interação com os alunos e o material abordado utilizado naquele momento. Portanto, acredita-se que o próprio uso da língua “expressa a realidade cultural (...) e incorpora, (...) e simboliza esta realidade” (KRAMSCH *apud* DIAS, 2006, p.6). Ensinar uma língua significa ensinar uma cultura.

2.2.2 Língua materna, língua estrangeira e segunda língua

Após a reflexão acerca da natureza da linguagem humana, a relação entre os seres humanos e a interação lingüística, bem como a relação cultural e intercultural envolvida no processo, nesta seção discutem-se as questões de língua materna, língua estrangeira e segunda língua na atual conjuntura de comunicação global e ensino de línguas.

Este trabalho se trata de uma pesquisa em que o ângulo da investigação se volta ao professor brasileiro que leciona a língua que adquiriu em território brasileiro, em que tal língua é oficial e falada pela maioria da população, a língua portuguesa, portanto, a um grupo de alunos oriundos de vários países e, ou alunos brasileiros, filhos de estrangeiros ou residiram muito tempo no exterior, sob uma perspectiva de segunda língua.

Pesquisadores na área dos estudos da linguagem têm de se preocupar com a natureza do fenômeno, linguagem, investigado. Isto é, como foi abordado anteriormente, se o fenômeno é estudado sob uma perspectiva macro, ou seja, se considera o além do núcleo lingüístico: os fatores extralingüísticos, tais como as relações sociais entre interlocutores, sendo estes professores e alunos, também; a motivação dos falantes; a força discursiva

envolvida entre estes papéis sociais que geram linguagem; a relação de comunicação entre indivíduos de origem social, cultural e étnica diferentes, etc. Por outro lado, os pesquisadores têm outro olhar sobre o fenômeno lingüístico: os sistemas da língua e os seus subsistemas: morfologia, sintaxe, fonologia e fonética, semântica, terminologia, lexicografia e lexicologia, entre outros. Estes se relacionam com o que é considerado extra-lingüístico, mas não concebendo tais fatores como sujeitos de investigação do fenômeno em questão. Desta forma, esta perspectiva é considerada micro, a micro lingüística.

Os estudos da linguagem, relacionados à aquisição e aprendizagem de línguas seja materna seja segunda língua, têm tomado rumos paralelos. Um viés de estudo é o da aquisição de língua materna, em geral, a partir de uma visão micro, direcionada ao sistema interno da linguagem. Na perspectiva dos constituintes da linguagem, como funcionamento interno, em subdivisões internas, tais como a Sintaxe, Fonética e Fonologia, Morfologia, Lexicografia, Terminologia, entre outras. O fenômeno investigado é o que se denomina “lingüístico”, dentro destes sistemas. O outro paradigma de pesquisa é o da aquisição e a aprendizagem de uma segunda língua ou uma língua estrangeira – termos não equivalentes, entre outras áreas como a tradução, etc., o qual tende a abarcar no seu campo de investigação alguns paradigmas provindos de áreas afins às das ciências lingüísticas: psicologia, antropologia, pedagogia, sociologia, análise do discurso, antropologia, entre outras. Isto significa que a visão é mais ampla. Observa-se o fenômeno considerando estes fatores, antes extra-lingüísticos – tais como idade, condição e posição sociais, etc. – como fatores que constituem o “lingüístico” em si, como parte essencial da investigação.

Para se ter uma idéia geral das possibilidades de tratamento investigativo do fenômeno da linguagem, Brown (2000, p.5-6) apresenta algumas áreas, que são expostas a seguir:

1. Considerações formais e explícitas do sistema da língua em vários possíveis níveis (mais comumente o fonológico, sintático e o semântico);
2. A natureza simbólica da linguagem; a relação entre linguagem e realidade; a filosofia da linguagem; a história da língua;
3. Fonética; fonologia; sistemas de escrita; *kinesics (movimento)*, *proxemics (relação entre interlocutores)*, e outros aspectos paralingüísticos da língua;
4. Semântica; linguagem e cognição; psicolingüística.
5. Sistemas de comunicação; interação entre interlocutores; processamento de frases;
6. Dialetoлогия; sociolingüística; a língua e cultura; bilingüismo e aquisição de segunda língua;
7. Linguagem humana; comunicação não-humana; a fisiologia da linguagem;
8. Universais lingüísticos; aquisição de primeira língua. [tradução minha]⁹

⁹ 1.Explicit and formal accounts of the system of language on several possible levels (most commonly phonological, syntactic, and semantic). 2. The symbolic nature of language; the relationship between language and reality; the philosophy of language; the history of language. 3. Phonetics; phonology; writing systems; kinesics, proxemics, and other “paralinguistic” features of language. 4. Semantics; language and cognition;

Como mostra Brown, de forma geral, há várias possibilidades de se investigar a linguagem. Na perspectiva deste trabalho, pode-se considerar, segundo a visão de Brown, o item referente aos sistemas de comunicação, mais especificamente, na perspectiva de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Todavia, o tratamento da linguagem deve ser delimitado no que tange à primeira ou segunda língua.

A discussão das definições de primeira e segunda língua deve ter o seu princípio na natureza das investigações acerca da aquisição e aprendizagem de línguas. A aquisição de primeira língua ocorre, indiscutivelmente, de forma natural, fisiológica.

A definição de primeira língua é clara, mais do que discutida entre lingüistas e estudiosos. No entanto, o aspecto à luz do pensamento central desta pesquisa é a definição de falante nativo. Seria o falante nativo, o falante que tem a língua materna a língua oficial do país em que nasceu? Esta questão não é tão simples. Segundo Kramsch (1998) muitos lingüistas consideram o falante nativo aquele cuja precisão e fluência gramatical são naturais, bem como o seu senso de uso próprio da língua. E, ainda, os falantes nativos têm tradicionalmente tido prestígio como professores de línguas por não somente terem a capacidade de incorporar o uso autêntico da língua, mas de representar o contexto original. Ainda, Kramsch (1998) afirma que há três tipos de privilégios que têm sido associados ao falante nativo: língua de nascimento (intitulada pelo nascimento), direito adquirido através da educação, prerrogativa de ser membro de uma comunidade.

Se não for o suficiente nascer com uma língua que faz o indivíduo um falante nativo, seria o suficiente afirmar que esta língua como uma língua nacional? Se, porém, considerarmos o ‘nativo’ o mesmo que ‘nacional’, como muitas pessoas fazem, então, todos que vierem de uma família vinda do País de Gales ou da Escócia saberiam automaticamente o inglês padrão, e todas as crianças que nascerem nos Estados Unidos e, diríamos, descendentes de imigrantes falantes do chinês seriam qualificados automaticamente como falantes nativos do inglês, o que não é o caso. Não é suficiente nascer de pais falantes nativos de inglês? (KRAMSCH 1998, p.19) [Tradução do autor].¹⁰

psycholinguistics. 5. Communication systems; speaker-hearer interaction; sentence processing. 6. Dialectology; sociolinguistics; language and culture; bilingualism and second language acquisition. 7. Human language and nonhuman communication; the physiology of language. 8. Language universals; first language acquisition (Brown, 2000, p. 5-6).

¹⁰ “If then it is not enough to be born into a language to count as a native speaker, is it enough to have been born into a national speech community that claims this language as its national language? If, however, we take ‘native’ to mean ‘national’, as many people do, then all those born into a Welsh or Scottish family would automatically know standard English, and all children born in the United States of, say, Chinese speaking immigrants would automatically qualify as native speakers of English, which as we know, is not the case. Is it enough to be born of English native speaking parents?” (idem. p. 20)

Em primeira instância, o significado de aquisição de uma segunda língua parece ser, claramente, a aquisição de uma língua que não seja a língua materna de um indivíduo. Por um momento, neste contexto, *segunda* pode significar qualquer língua aprendida ou adquirida de forma subsequente à primeira língua adquirida na infância. Ou seja, pode-se, desta forma, considerar *segunda língua* a aprendizagem de uma *terceira* ou *quarta língua*, em termos de ordem de aprendizagem e aquisição. Desta forma, Ellis (1997, p.3) afirma que “a aquisição de uma segunda língua (L2) pode ser definida como a forma na qual as pessoas aprendem outra que não a sua língua materna, dentro ou fora da sala de aula, e a aquisição de segunda língua (AL2) como o seu estudo.” [tradução minha]¹¹

Não entrando no mérito da dicotomia Krasheniana *aprendizagem/aquisição* em questão, embora esta seja muito importante e contribuiu muito para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tanto a aprendizagem quanto a aquisição de uma segunda língua podem ocorrer no momento da aula, como já havia postulado o próprio Krashen. Portanto, deste modo, pode-se asseverar que assim como aquisição de língua, se adquire cultura, uma nova cultura, de forma que se pode recapitular Geertz no início do presente capítulo: “cultura como uma teia de significados que o homem teceu”, ou seja, a *cultura*, de natureza interpretativa, que é compreendida por meio da “negociação de significados”, como ainda Geertz afirmou anteriormente.

Dialogando com Geertz, Melman (1992; *apud* BRUN In: MOTA & SCHEYERL, 2004, p.77) afirma que

a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita. Nesta língua falada, que nos priva da mãe é necessário distinguir pai e mãe reais de pais e mães simbólicos, exatamente porque a língua realiza tal interdição a partir de significados que representam a castração. Na língua estrangeira, ao contrário, a mãe não está interdita uma vez que o locutor, ao possuir a língua, triunfa seu desejo.

A questão simbólica, de negociação de significados e da questão eminentemente identitária como mostra Melman e Brun, revela que as posições de *materna*, *segunda*, *nacional* e *estrangeira* é relativa. Depende das suas representações quanto ao que é desejado, almejado e, ainda, aprendido.

No presente trabalho, a investigação acerca do fenômeno cultural na aula de língua portuguesa é considerada sob a perspectiva de aprendizagem desta língua como segunda, aprendida em uma escola bilíngüe por alunos que não a tem como língua materna.

¹¹ “L2 acquisition, then, can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom, and ‘Second Language Acquisition’ (SLA) as the study of this” (ELLIS, 1997, p.3).

2.3 Ensino e aprendizagem de línguas

Nesta seção é desenvolvido, na primeira parte, o significado do tratamento do ensino de uma segunda língua em seus paradigmas teóricos do que se entende e se pesquisa tal. Portanto, faz-se uma revisão teórica acerca do conceito atual e mais tratado de abordagem de ensino de línguas e, neste âmbito, faz-se uma comparação de ordem pontual das abordagens mais vigentes: a gramatical e a comunicativa, a segunda, cujo paradigma teórico encontra-se em ascensão. Após esta explanação, de ordem geral, apresentam-se as características fundamentais que abarcam uma abordagem complementar à comunicativa: a abordagem comunicativa culturalmente sensível, pois esta contempla o uso da linguagem como o uso da cultura no ensino de línguas, o foco do presente trabalho.

Na segunda parte deste, afunila-se para o ponto que se investiga nesta pesquisa: as ações do professor na aula de português como segunda língua. Pretende-se apresentar o que se entende por competência, de modo geral, e competência lingüística e competência comunicativa, de forma específica. A última sendo abrangente de uma subcategoria: a competência cultural, a qual também é revista na literatura nesta seção.

Por último, para fechar a discussão do processo de ensino e aprendizagem de línguas, pelas concepções de filosofia de ensino de línguas e pelas competências envolvidas neste processo, contextualiza-se todo este processo com a educação bilíngüe institucional, a qual é o pano de fundo desta pesquisa.

2.3.1 Conceitos de abordagem

A linguagem, como objeto de investigação, tem sido foco sob diversos ângulos. Alguns, pode-se até arriscar dizer, se aproximam de paradigmas das ciências básicas, biológicas. Chomsky apresentou sua base teórica da linguagem humana a partir do ponto de vista biológico, naturalista. Apesar desta contribuição ter sido muito relevante, muitas vezes, este fenômeno somente é considerado como tal, desconsiderando o seu contexto de uso e fatores que são vistos por aqueles que adotam esta perspectiva como extralingüísticos.

No decorrer do estabelecimento do grau de cientificidade das ciências da linguagem, de um lado está a lingüística, ciência que ocupou o território de pesquisa, que muitas vezes pode ser considerado legítimo, e do outro está a lingüística aplicada, uma disciplina que trata o fenômeno da linguagem sob uma perspectiva mais ampla, aplicada, considerada uma ciência mais atual, por adotar uma visão aplicada de pesquisa, como afirma Kleiman (2008, p. 53):

(...) a questão é atual porque as mudanças paradigmáticas nos estudos da linguagem têm ampliado, para muitos lingüistas, o objeto da lingüística – a gramática – para a linguagem, o que implica pensar nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralingüísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências lingüísticas. Essa concepção ampliada explica, em parte, a ausência crescente de fonólogos e sintaticistas atuando na universidade brasileira e o crescente interesse por áreas periféricas ao núcleo original da Lingüística, isto é, áreas que, em princípio, poderiam ter mais a contribuir para os problemas da vida social relacionados ao uso e à aprendizagem de uma língua.

A partir destas considerações apontadas por Kleiman, conceber a linguagem como um fato passível de observação significa, ou tem significado, estabelecer duas grandes vertentes que foram fundamentais para as concepções atuais acerca do que seria uma língua, uma linguagem, uma segunda língua e de ensino desta. Estes paradigmas são: o formal, de ordem estrutural, o qual concebe à linguagem a sua estrutura interna e o funcional, o qual considera a linguagem um fato social, externo e influente.

O paradigma que investiga o fenômeno lingüístico de forma homogênea, interna e cuja concepção de língua advém de uma unidade de frases denomina-se: formalista. Este paradigma considera o fenômeno lingüístico descontextualizado, a análise de sua forma. Não há a preocupação, portanto, com a pretensão ou situação de uso. Este tem como base as idéias do estruturalismo e as fundamentações teóricas de Noam Chomsky. Tal concepção de linguagem, que de um modo influenciou as abordagens de ensino de línguas, parte do princípio de que a língua é uma faculdade da mente humana, de natureza inata, que tem a habilidade de formar sentenças infinitas por meio de combinações de ordem sintática – seja no nível morfológico ou fonológico – a partir de um conjunto de regras constituído por universais lingüísticos comuns da linguagem humana. Este pensamento volta-se aos conjuntos de sistemas internos da língua: o sistema de sons, o conjunto de frases, um sistema de signos, etc” (NEVES, 2001, p. 41). Tal concepção foi fundadora da gramática transformacional, de Chomsky, e também contribuiu para a formação e elaboração de metodologias de ensino de línguas, embora não de forma direta, para a elaboração de metodologias de ensino de línguas com base em reprodução de frases e combinação de constituintes.

Por outro lado, a partir desta concepção de língua, linguagem e estudo deste fenômeno, surgiu um outro grande paradigma de análise do fato lingüístico: o funcionalista. Este pode ser considerado o berço da abordagem comunicativa a que se tem conhecimento atualmente.

Para se compreender o quê e como o direcionamento de abordagem de ensino de línguas tem caminhado, expõe-se um quadro comparativo dos dois grandes paradigmas de concepção de línguas, o paradigma formal, de Chomsky, e o funcional, de Halliday e outros, como se segue:

Quadro 1:

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
Língua	Conjunto de orações.	Instrumento de interação social.
Função da língua	Expressão dos pensamentos.	Comunicação.
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quando do uso.
Língua contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação.	As descrições das expressões devem fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso de propriedades inatas, com base em um <i>input</i> e não-estruturado de dados.	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural.
Universais lingüísticos	Propriedades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições: comunicativas, biológicas ou psicológicas contextuais.
Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.
Gramática	Conjunto de regras lógicas internas. Ênfase nos traços universais da língua (sintaxe como base: organização em torno da frase).	Conjunto de regras paradigmáticas, em uma rede de relações e interpretações destas. Ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto ou discurso.)

Referência: NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. Pág. 47 – adaptado de S. Dik, 1978:5, retomado e explicitado em 1989^a: 2-7. Adaptação de M.H.M. Neves (1994c). Neves (2001, p. 46-47).

Nesta disputa saudável de qual paradigma seria melhor, de um lado os funcionalistas criticam os formalistas por considerarem o seu objeto de estudo também as circunstâncias da interação social, o contexto do uso. Por outro lado, os formalistas criticam os funcionalistas por utilizarem outras fontes do conhecimento humano – da psicologia, sociologia, antropologia, etc. – sem credenciar o lugar científico da lingüística.

Contudo, pode-se afirmar que as visões de língua, de aquisição, de gramática e do sistema e de seu uso, entre outros, são os definidores de análise e tratamento e elaboração de métodos de ensino de línguas e, por conseguinte, a elaboração de conceitos de abordagens de ensino de línguas. E tais visões – tanto a formalista, quanto a funcionalista – não podem se

anular em absoluto. A visão funcionalista não nega totalmente ou despreza totalmente a investigação da forma da língua, tampouco a formalista faz o mesmo em relação àquela.

De modo geral, o conceito de abordagem de ensino de línguas apresenta problemas de terminologia com o conceito de método e metodologia. Nos anos 60, o conceito de abordagem de ensino de línguas era quase inexistente. Havia a idéia de que se ensinava uma língua a partir de uma concepção teórica provinda de várias áreas do conhecimento, as quais estabeleciam e constituíam um determinado método. Portanto, método “era o patamar distinto da teoria, mas logicamente uma teoria derivada de si mesma e, (...) intelectualmente unitária e unificada” (ALLWRIGHT, 1991, p.21 *apud* ANTHONY, 1963).¹²

As concepções de língua e suas características de análise, como se pode observar no quadro 1, arquitetam os princípios de se ensinar e aprender línguas e seus instrumentos que concretizam tal processo: as técnicas e os procedimentos. Este arcabouço teórico, constituído por crenças internas e externas, além de fatores que vão adiante do processo de ensinar e aprender, pode ser definido, de forma geral como abordagem. Nas palavras de Brown (2000, p.14): “(...) abordagem parte do princípio em que o professor escolhe como técnicas e design particulares para ensinar uma língua estrangeira em um contexto particular.”¹³[tradução minha]. Estes princípios podem ser considerados como conceitos que se constituem na formação e crenças do professor que direcionam a prática pedagógica e norteiam suas ações. O conceito de abordagem de ensino e aprendizagem, como afirmou Brown, anteriormente, compactua de mais dois elementos essenciais que constituem o processo: o método e a técnica. Anthony (1963, p.63-7 *apud* RICHARDS & RODGERS 2001, p.22) propôs um modelo hierárquico de abordagem, método e técnica:

(...) Uma abordagem é um conjunto relacionado de pressupostos com respeito à natureza do ensino e da aprendizagem da língua. Uma abordagem é axiomática. Descreve a natureza da matéria que se ensina...

(...) o método é um plano geral para apresentação ordenada do material lingüístico, em que nenhuma parte se contradiz com outras e todas se baseiam em uma abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, enquanto que o método é procedimental.

Sob a base de uma abordagem, pode haver muitos métodos.

(...) a técnica é a aplicação, o que na realidade ocorre na aula. É um truque, um estratagema ou um artifício que se usa para conseguir um objetivo imediato. As técnicas devem ser coerentes ao método e, portanto, devem também estar em harmonia com a abordagem. [tradução minha]¹⁴

¹² Trecho retirado do artigo “A morte do método”, de Dick Allwright, traduzido por Silma Carneiro Pompeu, revista Horizontes de Lingüística Aplicada, ano 2, número 2, Brasília, 2004.

¹³ Fragmento no original: “this approach is a principled basis upon which the teacher can choose particular designs and techniques for teaching a foreign language in a particular context.”

¹⁴ “... Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña... el método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras, que el método es procedimental. Sobre la base de un enfoque puede haber

Nos anos 1970s, Anthony havia estipulado uma hierarquia que se configurava como: abordagem, método e técnica. Contudo, entende-se que abordagem é um conceito não palpável, não se pode verificar a abordagem na sala de aula, pois trata-se de um conceito abstrato, o qual encontra-se no plano intrínseco dos agentes do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesta via, Maia et al. (2000, p. 45), contribuem: “o construto teórico de abordagem se define a partir de três conceitos básicos: o conceito de língua, linguagem e língua estrangeira, (...) o conceito de ensinar e o conceito de aprender.”

A fim de que se situe o conceito – ou concepções – acerca de abordagem nas ações do professor, o fundamento desta pesquisa, Almeida Filho apresenta a sua contribuição a partir de uma definição bastante ampla acerca da abordagem de ensinar:

Abordagem é o resultado da plasmagem de um conjunto de concepções, sejam elas crenças implícitas ou pressupostos revelados à guisa de hipóteses em alguma configuração específica que a história de vida de cada professor se incumbem de gerar num campo de idéias onde forças outras atuam buscando se impor: idéias de ensinar de outros professores e agentes escolares (orientadores, coordenadores, diretores, pais de alunos) que têm poder nos contextos onde estiverem, idéias de autores de materiais adotados e de formuladores de exames ou outros tipos de instrumentos de avaliação introduzidos no processo. Incide ainda como força concorrente à da abordagem do professor a concepção de aprender (a cultura de aprender) (ALMEIDA FILHO, 2005, p.93).

A plasmagem a que Almeida Filho se refere compreende-se de um modelo formado a partir de um conjunto de concepções. Ou seja, a abordagem é um conceito que está acima da prática pedagógica. Ela é, enfim, a filosofia que rege, configura e conduz a prática. Ainda, Almeida Filho reafirma sua definição de abordagem como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios até de crenças ainda que implícitas (...)” (2005, p.93). Tal conceito é tão abstrato que nem sempre o que o professor considera ser o processo de ensino e aprendizagem de línguas, na teoria, é regido por fatores externos como crenças e filosofia da instituição, do material didático, da diretoria da instituição e de sua própria formação continuada, ou não, é realizado em sala de aula. É a famosa frase: penso de uma forma, mas ajo de outra.

A abordagem, ainda, segundo Almeida Filho (2005, p.93), constitui seis formadores de tal construto teórico e equacionam, de algum modo, em cada caso de ensino e aprendizagem de línguas:

muchos métodos... la técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque.”

- i – um conceito de aluno aprendiz de língua como pessoa no processo de escolarização humanizadora;
- ii – um conceito de língua estrangeira e de linguagem humana;
- iii – um conceito de aprender língua outra que não a L1;
- iv – um conceito de ensinar uma nova língua a quem deseja ou precisa dela;
- v – um conceito de sala de aula de língua estrangeira (ou de representação do lugar de aprendê-la);
- vi – um conceito de papéis a desempenhar no processo, seja como aluno seja como professor.

Considera-se a abordagem, em poucas palavras, a combinação destes princípios formadores e constituintes no processo, ou seja esta é, segundo Almeida Filho (2005), uma filosofia, ou um conjunto de concepções integradas, que se constitui através da combinação de competências – saberes e habilidades – em várias composições.

Contudo, pode-se afirmar que o ensino e aprendizagem de línguas, como área científica, tem gerado concepções diversas que se apropriam a algum paradigma dominante. Conforme uma “revolução de paradigmas”, nas palavras de Kuhn (2006), surge uma nova visão de linguagem e de ensino e de aprendizagem de língua na constituição de um novo modelo formado pelas combinações de concepções que estão e subjazem este processo, uma nova abordagem. Estes conceitos de ensinar, aprender, adquirir, planejar, elaborar material didático, elaborar programas de ensino, currículo e outros, têm se firmado a partir de dois grandes paradigmas como foi visto nesta seção: o paradigma formal e o funcional.

Na seção seguinte, são apresentadas as principais características das grandes abordagens de ensino de línguas: a abordagem gramatical e a comunicativa.

2.3.1.1 A Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa

Nesta seção, apresenta-se um paralelo das principais características das duas grandes abordagens: a gramatical e a comunicativa, formadas a partir de dois grandes paradigmas: o formal e o funcionalista, para situar o problema da pesquisa. Contudo, não se pretende delongar esta discussão teórica com base em rótulos e fatos, mas expor alguns pontos e conduzi-los ao foco deste trabalho, o qual é as ações do professor na aula de português como segunda língua.

De modo geral, duas grandes abordagens têm sido fruto de análises nas investigações na área da pedagogia de línguas, as quais são: a abordagem gramatical e a comunicativa. A primeira pode ser considerada o resultado do conjunto de concepções do paradigma formal da língua, como se pode verificar no quadro 1, na seção 2.3.1. A segunda, provinda de uma

visão de língua como prática social, a partir de uma competência comunicativa, tem sofrido mudanças desde os primeiros sinais de revolução paradigmática, nos anos 1970s.

Durante vários séculos, o ensino de línguas tem sido voltado ao ensino da forma lingüística como primordial. Acreditava-se que ensinar a gramática, estrutura e combinação de constituintes internos de uma língua, significava ensinar uma língua. O ensino de línguas como o Latim e o grego clássicos, por exemplo, serviram de modelo para a elaboração de métodos de ensino de línguas modernas. Ensinava-se a estrutura lingüística e praticava-se o novo conteúdo por meio da leitura e tradução de textos literários clássicos, memorizava-se o vocabulário e faziam-se exercícios de morfologia e sintaxe. Esta concepção de ensino de língua, até onde se sabe, fez-se presente “desde o século XVIII até o início da década de 1970” (MAIA et al., 2002, p. 31).

Tal abordagem ou concepção de língua e de ensinar, no sentido geral, deu origem aos métodos: clássico, da gramática e tradução, método direto, método de leitura e o método do exército, do qual surgiu o audiolingual, a partir da década de 1950 (MAIA *et al.*, 2002).

A concepção de língua, ensino e educação, na abordagem gramatical, firmou-se no princípio de que se aprende uma segunda língua, ou língua estrangeira, com base na memorização de estruturas – um tanto quanto descontextualizadas – por meio de métodos de imitação, exercícios rotinizantes, mímica e a combinação destes como uma espécie de formação de hábitos por meio de condicionamento. (Maia *et al.*, 2002). A visão geral era a de que a mente humana era uma “tabula rasa” e que o mundo ao redor impõe o conhecimento (BLOOMFIELD, 1933 *apud* MAIA *et al.*, 2002).

Esta concepção de língua, de ensinar e aprender língua, tem sido até nos dias atuais, ainda, de alguma forma, contemplada em algumas instituições, por alguns professores. Muitos cursos de línguas têm ainda se preocupado primeiramente com a forma – estrutura da língua. Esta concepção atribui a aprendizagem de uma língua a partir da prática de sua estrutura e do vocabulário novo para, em seguida, utilizá-los em situações que ilustrariam o uso destas. Ou seja, até mesmo em uma ampla concepção comunicativa, a partir do uso real da língua, de forma autêntica, ou próxima desta, alguns professores, livros didáticos e instituições, em geral, ainda têm como base a abordagem gramatical.

A abordagem gramatical é oriunda do paradigma formal dos estudos da linguagem e este baseou-se no princípio do inatismo de Noam Chomsky (1965). Embora este não tenha sido elaborado especificamente para o ensino de línguas, ele teve um significado muito importante para a construção da abordagem. Chomsky considera a linguagem humana como uma faculdade da mente, um órgão característico dos seres humanos. Considera a linguagem

a partir do seu estado inicial, ou seja, de aquisição de primeira língua, como posse comum aos seres humanos. Chomsky acredita que a gramática a qual significa uma relação lógica das estruturas da língua é uma propriedade completa das propriedades internas da língua. Os seres humanos nascem com a capacidade de criar formas de linguagem e fazer relações lógicas entre estas formas a partir de um órgão interno mental. Para ilustrar, será citado um trecho de seu pensamento que explica a abordagem que ele construiu para o seu estudo:

A abordagem puramente internalista que estive delineando preocupa-se com a faculdade de linguagem: seu estado inicial e os estados que ela assume. Suponhamos que o órgão de linguagem de Pedro esteja no estado L. Podemos imaginar L como a língua de Pedro; quando falo de uma língua aqui, é isso que quero dizer. Assim compreendida, a língua é algo como ‘o modo como falamos e compreendemos’, uma concepção tradicional de língua. A teoria da língua de Pedro é freqüentemente chamada de gramática de sua língua e a teoria do estado inicial da faculdade de linguagem é chamada de ‘gramática universal’, numa adaptação de termos tradicionais a um arcabouço distinto. A língua de Pedro determina um leque infinito de expressões, cada uma com seu som e seu significado. Em termos técnicos, a língua de Pedro ‘gera’ as expressões de sua língua. A teoria da língua dele é então chamada uma gramática gerativa. Cada expressão é um complexo de propriedades, que fornecem ‘instruções’ para os sistemas de desempenho de Pedro; seu aparato articulatório, seus modos de organizar os pensamentos, e assim por diante. Com a sua língua e seus sistemas de desempenho associados nos seus devidos lugares, Pedro tem uma vasta quantidade de desempenho, Pedro tem uma vasta quantidade de conhecimento sobre o som e o significado de expressões e uma correspondente capacidade de interpretar o que ouve, de expressar os seus pensamentos e de usar a língua de inúmeras outras maneiras (CHOMSKY, 1998, p.20-21)

Como se pode perceber, Chomsky foi essencial para o desenvolvimento de uma teoria de natureza básica, biológica para a linguagem. Não se pode descartar a sua importância para a formação da concepção de gramática – combinação de constituintes mínimos para a formação de sintagmas maiores – e de sua universalização, a gramática universal. Estes princípios são, sem dúvida alguma, muito importante para o estudo de língua voltado, principalmente, para o paradigma básico, menos aplicado. A concepção de gramática como a teoria interna da língua, de associação lógica, contribuiu para o desenvolvimento de abordagens de pesquisa na área dos estudos da linguagem.

No entanto, o ensino de línguas, além de englobar o paradigma formal, básico, ou até mesmo gramatical, envolve essencialmente o valor da linguagem como um fenômeno social, além do estrutural, biológico, proposto por Chomsky. Deste modo, a partir de estudos básicos, mas já com indícios de uma natureza aplicada, foi possível uma revolução de paradigma (KUHN, 2006), no final dos anos 1960 com o desenvolvimento do paradigma funcionalista. (vide quadro 1, seção 2.3.1).

No ensino e aprendizagem de línguas, há indícios de que a abordagem comunicativa surgiu com o modelo funcionalista da linguagem humana (vide quadro 1). Para resumir esta concepção, Martinet (1978) considera que o objeto – aqui, sujeito – da investigação é o modo como as pessoas utilizam a língua para se comunicar, ou “o que constantemente guia o lingüista é a competência comunicativa, já que toda língua se expõe, (...), tanto em seu funcionamento como em sua evolução, como um instrumento de comunicação da experiência, entende-se o que ele percebe, o que ele compreende em todos os momentos de sua vida” (NEVES, 2001, p. 2). Como se pode ver, é mencionada a competência comunicativa no novo paradigma de investigação lingüística, embora este não foi mencionado diretamente em referência ao ensino e aprendizagem de línguas.

Givón (1995 *apud* NEVES, 2001, p. 3) afirma o seu postulado: “a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução.” É interessante notar que o estudo sistemático de uma língua, não para se aprender a falar, mas para investigá-la, de modo científico, o paradigma atual muito discutido entre os pesquisadores da linguagem, das ciências básica e aplicada, tem sido o funcionalista. Áreas da sociologia, da psicologia social, pragmática, análise da conversação, análise do discurso, interacionismo social, antropologia e outras têm contribuído para a constituição deste paradigma de investigação lingüística.

Contudo, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, os lingüistas aplicados, professores de línguas, tradutores e afins, têm discutido o fato da linguagem humana a partir do seu uso. Ou seja, por meio da ciência aplicada, com base em princípios de análise da linguagem em contexto e situação reais, também no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, a abordagem comunicativa tem entrado em ebulição.

O conceito de comunicação, ou seja, em poucas palavras, o uso da linguagem para efeito comunicativo tem apresentado diversas variáveis. Há diversas interpretações para o que se considera como “comunicativo” no ensino de línguas. Alguns professores consideram o comunicativo na aula de línguas desenvolver a habilidade oral ou, até mesmo, a aproximação do professor com os alunos de forma que ele desenvolva conversas com estes, e como complementa Almeida Filho (2005, p. 82): “o conceito de comunicação passa a designar gradualmente todo um conjunto de princípios, pressupostos e procedentes que, ao término da década de 1980, ainda está muito longe de esgotar seu potencial para a lingüística aplicada.”

O comunicativismo, então, de modo geral, significa trabalhar a nova língua a fim de se atingir um efeito comunicativo que, segundo Widdowson (1991) é muito mais do que

produzir sentenças a partir da combinação de itens lexicais (vocabulário) e gramaticais. Este processo envolve as esferas das circunstâncias de uso e propósito de uso da forma (estrutura lingüística). O uso da linguagem inclui o estabelecimento do propósito, intencionalidade e situacionalidade para a finalidade da linguagem como prática social, real.

Wilkins (1974), por meio do seu programa de ensino de línguas, voltado para situações que se aproximavam do uso real da linguagem, no início da década de 1970, contribuiu para a elaboração de uma teoria comunicativa para o ensino e aprendizagem de línguas, por meio da descrição da utilização da língua para dois tipos de significado: “categorias nocionais: as quais se referem aos conceitos de tempo, seqüência, quantidade, localização, freqüência e categorias de funções comunicativas: as quais referem-se aos pedidos, recusas, ofertas e queixas”(MAIA *et al.*, 2002).

Nota-se que ainda se utiliza a terminologia “função” nestas categorias, pois se trata do ensino de um repertório de estruturas a fim de que se configurem, em certa instância, o significado do aprendizado da nova língua para alguma função de uso situacional.

Comunicação é um processo contínuo de expressão, interpretação, e negociação. Nas palavras de Savignon (1986, p.8):

As oportunidades de comunicação são infinitas e incluem sistemas de sinais e símbolos (que não conseguimos classificar ou até identificá-los) dos quais a língua faz parte. A cor da nossa pele, a forma como nós vestimos, a forma como nós penteamos o nosso cabelo, a nossa postura, o nosso sorriso, a forma como ouvimos, acenamos, e pausamos comunica tudo com outras pessoas com o som de nossa voz e as palavras que falamos. Estamos preocupados com a comunicação desde o nascimento e aprendemos a responder em novos contextos conforme o nosso acúmulo de experiências. O significado que nós *pretendemos comunicar* e as *convenções* não são sempre as mesmas. Variam de pensamentos e sentimentos a suas representações simbólicas – de forma escrita ou falada, gestos, design, cor, movimento, ou som – as escolhas devem ser feitas. Fazemos o melhor uso que podemos destes sistemas simbólicos que conhecemos. O significado que nós carregamos depende dos outros com quem compartilhamos a nossa compreensão destes símbolos e quem possa ou não interpretá-los como pretendíamos.¹⁵ [tradução minha].

¹⁵ “Communication, then, is a continuous process of *expression*, *interpretation*, and *negotiation*. The opportunities for communication are infinite and include systems of signs and symbols (which we cannot begin to classify or even identify), of which language is but a part. The color of our skin, the way we look, the way we wear our hair, the way we stand, smile, listen, nod, and pause all communicate to others along with the sound of our voice and the words we speak. We are concerned with communication from birth, and we learn to respond in new contexts as we accumulate life experiences. The meaning we *intend* and the meaning we *convey* are often not the same. In going from thoughts and feelings to their symbolic representation – in written or spoken words, gesture, design, color, movement, or sound – choices must be made. We make the best use we can of the symbolic systems we know. The meaning we convey depends on others who share an understanding of these symbols and who may or may not interpret them as we intend.”

Ensinar uma língua para a comunicação, de fato, significa ensiná-la a partir do seu “uso apropriado”, nas palavras de Widdowson. O propósito de usar a língua e a linguagem para a interação real, significativa, a partir de uma “força comunicativa”, Widdowson (1991), para fins comunicativos específicos orienta o pensamento do comunicativo no lingüístico. Ou seja, o que é comunicativo é o conjunto de maneiras específicas de usar a língua em um determinado contexto, uma situação específica, sob o jogo de ideologias entre interlocutores entre outros fatores.

Contudo, ser comunicativo, utilizar o comunicativo na aula de línguas não significa abandonar o ensino da gramática e utilizar o uso da língua sem a sua sistematização. Ser comunicativo significa uma “negociação de significados”, seja esta de ordem sistemática ou empírica, e “construção de sentidos”, entre professor e alunos, em forma de compreensão mútua (MAIA *et al.*, 2002, p.36).

No entanto pode-se afirmar que o comunicativismo é uma teoria de natureza aplicada que tem sido desenvolvida na atualidade. Não podemos considerar a comunicação no ensino de línguas como algo já pronto a ser aplicado. Esta teoria envolve procedimentos mais amplos, de situacionalidade, intencionalidade, ideologia, propósitos e outros elementos que contemplem o uso da língua como prática social dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A seguir apresenta-se um recorte do quadro comparativo das duas grandes abordagens, proposto por Maia *et al.* (2002, p. 37-38):

Abordagem Gramatical	Abordagem Comunicativa
Concepção de Linguagem – uma língua estrangeira que será desvendada por meio de estudos da estrutura gramatical da língua, de leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário.	Concepção de Linguagem – A função principal da língua é a interação e a comunicação. A linguagem tem um significado real. O significado, as formas e as funções e o contexto social são relevantes para que a mensagem seja passada de forma apropriada. Aspectos não verbais são considerados para que a comunicação seja completa.
Concepção de Aprender – O aprender é feito de forma consciente, monitorado, por meio de regras gramaticais, e/ou traduções. O aprender segue um só sentido – professor → aluno.	Concepção de Aprender – O aprender é feito de forma subconsciente. O aprendiz se envolve em situações reais significativas que são construídas na interação com outros aprendizes e com o professor. O aprender se faz em vários sentidos – professor → aluno, aluno → professor, aluno → aluno.
Concepção de Ensinar – Transmissão de conhecimentos. A língua é objeto de estudo.	Concepção de Ensinar – A comunicação deve ter propriedade cultural e pouca ênfase na parte gramatical. Só serão dadas explicações gramaticais se estas se converterem em desempenho fluente. É necessário o uso constante da língua-alvo, pois ela é o veículo de comunicação.
Papel do Professor – O professor é predominantemente o emissor, o provedor de informações. Ele tem um papel dominante, pois ele é o controlador das ações. Tudo que acontece em sala é centrado na pessoa do professor, pois ele é a autoridade.	Papel do professor – O professor é o facilitador do processo comunicativo. Ele gerencia as atividades em sala e é encarregado de estabelecer situações que promovam comunicação entre os alunos e ele próprio. Ele monitora o que acontece em sala.

Papel do aluno – O aluno tem uma atitude passiva onde seu papel é o de receptor de informações. Sua interação em sala é mínima.	Papel do aluno – O aluno é um participante ativo, pois é um colaborador dentro do grupo. O aluno tem um papel muito mais significativo, pois ele expressa suas opiniões, propõe idéias e negocia significados. Ele desenvolve estratégias para se comunicar e é responsável pelo seu aprendizado.
Conceito de sala de aula – O ambiente promove aprendizagem consciente. A parte física é composta por carteiras enfileiradas, lousa, giz e toca-fitas.	Conceito de sala de aula – O ambiente promove aprendizagem consciente e inconsciente e deve ser tranquilo. Por ser também um cenário social, deve ter espaço para formação de grupos. A parte física é composta por carteiras que podem ser reorganizadas e reagrupadas, lousa, giz, televisão, gravador e/ou aparelho de CD e material visual.
Competência Lingüística – Conhecimento sobre a língua, das regras gramaticais.	Competência comunicativa – conhecimento da gramática, vocabulário, das regras de uso formal e informal da língua. Saber usar e responder aos mais diversos tipos de ações da fala, tais como pedidos, desculpas, agradecimentos, convites, etc. e também saber como usar a língua apropriadamente nos mais diversos papéis.

Este quadro comparativo foi recortado porque nele ainda constam outros aspectos que completam as abordagens, os quais não foram destacados aqui porque se pretende somente ilustrar a concepção de língua, os papéis do professor e do aluno, a sala de aula e as competências lingüística e comunicativa para enfocar as ações do professor e destas analisar o cultural na aula de português como segunda língua em uma escola bilíngüe.

Por meio de uma breve análise deste quadro comparativo, pode-se destacar que na concepção de linguagem da abordagem comunicativa, a palavra “forma” associa-se aqui ao registro, na dicotomia “formal/informal”, não como forma lingüística, como é concebida na abordagem gramatical. A questão do significativo é muito discutida na abordagem comunicativa, o que implica pensar a respeito do que seria o significativo. Tudo isso envolve questões como o porquê de ensinar e aprender uma língua e para que finalidade, porque é interessante considerarmos significativo, também na perspectiva da teoria da abordagem comunicativa, o aprendizado concreto, negociado entre professor e alunos, via uso com funções significativas. No entanto, poder-se-ia arriscar em falar de significado na abordagem gramatical também, pois a aprendizagem de uma língua pode ser via textos literários, tradução e exercícios de estrutura, se a finalidade de tal aprendizagem envolver esta competência.

Um outro aspecto discutido neste quadro são os papéis do professor e do aluno. Enquanto é destacado na abordagem gramatical que o aluno é passível do conhecimento e que este é adquirido pelo professor, somente de forma simples e reduzida, na abordagem comunicativa, o aluno é o centro e faz parte do processo em si. Ele faz parte da construção do aprendizado, junto a outros alunos e ao professor. Há também, como se pode ver no quadro, diferenças no ambiente de aprendizagem. Enquanto a abordagem gramatical considera um

ambiente formal de ensino, para se trabalhar a nova língua de forma consciente, como no conceito de Krashen, de aprendizagem, em oposição ao conceito de aquisição, que ocorre de modo inconsciente, assistemático.¹⁶

Portanto, afirma-se que tanto a abordagem gramatical quanto a comunicativa são importantes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A primeira veio com muita força para favorecer a segunda e, contudo, não se pode negar totalmente uma em relação à outra, pois para que ocorresse a construção de uma concepção comunicativa para o ensino e aprendizagem de línguas, a análise da abordagem vigente na época, a gramatical, portanto, era essencial.

2.3.1.2 Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)

Como foi revisado, a teoria comunicativista do ensino e aprendizagem de línguas tem desenvolvido diversas linhas de investigação no campo aplicado e contribuído para se pensar e teorizar acerca do fenômeno língua e ensino de línguas sob parâmetros sociais, reais. Uma teoria que foi desenvolvida recentemente que veio da luz desta concepção de aprender e ensinar língua, que considera a língua como um fenômeno, além de uma prática social, uma essência cultural, é a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Considera-se, nesta perspectiva, o ensino de uma língua-cultura e não de uma cultura de forma dissociada da língua. Ensinar uma língua significa, portanto, ensinar cultura. Ensinar e aprender línguas de forma comunicativa, considerando-se a concepção de ensino e aprendizagem de língua e de cultura, na perspectiva da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) envolve os quatro princípios que se seguem:

- 1) A visão de língua como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, confunde-se com ela;
- 2) A organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais;
- 3) A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes;
- 4) A noção de *competência comunicativa* como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, que funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem. (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 145-146)

¹⁶ Para mais detalhes, consultar: <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>

“Numa abordagem de ensino que se quer intercultural, na qual a cultura deixa o seu papel coadjuvante, isso quando aparece, e assume o papel central dentro das experiências de contato intercultural” (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.162).

O sentido que é atribuído ao termo *intercultural* é, segundo Oliveira Santos (2004, p.147), o “de um esforço, uma ação integradora, (...) para a promoção da interação, integração e cooperação entre indivíduos de diferentes mundos culturais, de modo a partilhar experiências e construir novos significados.”

Neste trabalho, o exame das ações do professor na aula de português para estrangeiros em uma escola bilíngüe tem como princípio fundamental o cultural neste processo. Portanto, são apresentadas as principais características da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), proposta por Oliveira Santos (2004) abaixo, das quais parte são o filtro para a análise nesta investigação:

1 – A língua como cultura.	A visão de língua, ou linguagem, como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos de <i>língua-cultura</i> .
2 – O foco no sentido.	A organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais. Quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem, o importante é o modo como esses conteúdos, sejam relativos a informações culturais ou não, funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.
3 – Materiais como fonte.	A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes; materiais didáticos organizados como fonte, apoio e orientação para a realização de atividades e tarefas e não única referência no processo de aprendizagem.
4 – A integração de competências.	A noção de competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, a qual funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem. A <i>competência comunicativa</i> como uma competência global que inclui diferentes subcompetências: a <i>competência gramatical</i> ou formal, a <i>competência sociolingüística</i> , a <i>competência discursiva</i> , a <i>competência estratégica</i> e a <i>competência intercultural</i> .

5 – O diálogo de culturas.	Ensinar e aprender uma língua-cultura como processos que englobam, além dos aspectos lingüísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem; processos que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta. Pressupõem também o desenvolvimento da intersubjetividade, pela construção conjunta de conhecimentos, através da partilha de experiências, antigas e novas, de pessoas que se reconhecem como pertencentes ao mesmo mundo, ao mesmo processo de construir as suas vidas ao vivê-las.
6 – A agência humana.	A ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, os quais promovem o diálogo entre culturas através da interação e produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância, ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade.
7 – A avaliação crítica, processual e retroativa.	A avaliação como dimensão da análise crítica das experiências de ensinar e aprender, a qual inclui a avaliação de aproveitamento do seu processo de aprendizagem; a avaliação do professor, da abordagem de ensino e dos materiais pelo aluno; a avaliação do professor sobre o processo como um todo, que inclui a abordagem de ensino, os materiais didáticos e o seu próprio desempenho em sala de aula. A avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, assim como se preocupa com a qualidade do que foi aprendido e não com a quantidade, num contínuo movimento de alimentação e retro alimentação.

Tabela apresentada por Edleise Mendes Oliveira Santos (2004, p.157-158)

No presente trabalho, buscou-se adotar as características da língua como cultura; o foco como sentido; a integração de competências; o diálogo entre culturas e a agência humana como filtro de análise. A integração de competências compreende-se de um item em que está interligado aos outros, portanto não será utilizado de forma objetiva nesta pesquisa. O item *agência humana* é o conjunto das ações que conduzem o processo. São agentes que possibilitam que o ensino e aprendizagem de línguas por meio da participação conjunta de professores e alunos, bem como a troca de experiências, anseios e sentimentos. Este item não faz parte da análise objetiva desta pesquisa, mas está na triangulação dos dados, pois se trata de uma característica que está interligada em todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, esta pesquisa tem como foco a professora. Busca-se investigar este agente nos itens anteriormente destacados. Entende-se que a professora pode ser propulsora de um ensino com qualidade, em que permita que as vozes interculturais dos seus alunos façam parte desta construção. Para que isso aconteça, suas ações devem ser facilitadoras deste processo.

A questão do cultural no processo vai além de artifícios premeditados para a receptividade do aluno – modos de vida, alguns padrões de comportamento e etiqueta, por exemplo – ou seja, a questão cultural é ativa. Não há explicações para se entender o que faz

uma pessoa se identificar com o aspecto cultural – ou aspectos culturais – de um país tão diferente e distante. A competência cultural e a cultura individual fazem o jogo de significados, os quais, muitas vezes, são ignorados por instituições e normas escolares e currículos que procedem ao ensino de línguas como o oferecimento de “unidades semânticas”¹⁷ advindas de uma tradição estruturalista e gramatical. Portanto, neste domínio, desconsidera-se a experiência pessoal. Para Almeida Filho (1992, p. 210 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.162) “quando a meta é ensinar para que alunos possam com mais chances adquirir a capacidade de uso de uma nova língua, o cultural não constitui, portanto, uma outra faceta do porte gramatical.”

2.3.2 Competências

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, dentro das teorias de abordagem de ensinar e aprender línguas, algumas competências são envolvidas no processo. Portanto, nesta seção, são discutidos alguns conceitos de competências e quais desempenham um papel crucial no processo.

O conceito de competência foi apresentado e desenvolvido, primeiramente, fora da área de ensino e aprendizagem de línguas, como afirma Savignon (1983, p.2):

Uma perspectiva útil do termo *competência* vem de *fora* da área de ensino. David McClelland, um psicólogo de Harvard, teve reconhecimento no mundo dos negócios por seu trabalho definindo e avaliando a competência para um determinado trabalho. A teoria da competência de McClelland afirma que testes de aptidão padrão são medidas cruas, irrelevantes, principalmente, ao sucesso real no trabalho. Ele mostrou a incongruência entre os tipos de testes de aptidão tipicamente administrados por empregadores previdentes – testes de inteligência padrão e aptidão semelhantes àqueles exigidos aos candidatos ao ingresso à universidade e às escolas profissionais – e ao próprio emprego. [tradução minha]¹⁸

É interessante verificar que competência referia-se a aptidão a determinados tipos de trabalho ou a executar tarefas. Nas teorias da psicologia, o termo *competência* foi introduzido a outras áreas do conhecimento humano.

¹⁷ Termo utilizado por Almeida Filho (2005).

¹⁸ “A helpful perspective on the term *competence* comes from *outside* the language teaching field. David McClelland, a Harvard psychologist, has gained recognition in the business world for his work in defining and assessing competence for a particular job. McClelland’s competency theory asserts that standard aptitude tests are crude measures, irrelevant, in the main, to real-life job success. He has shown the incongruity between the kinds of aptitude tests typically administered by prospective employers – standard intelligence and aptitude tests similar to those required of applicants to college and professional schools – and the job itself.” (Savignon, 1983, p.2).

No âmbito dos estudos da linguagem, Noam Chomsky, como foi revisto na seção anterior, elaborou uma teoria de formalização lingüística. Por meio desta ele definiu a competência lingüística, a qual é definida como *competência gramatical*, inata ao ser humano. Esta é um arcabouço teórico abstrato, que se realiza por meio da performance, ou desempenho, o qual é a sua manifestação (SAVIGNON, 1983). Constrói-se aí a teoria da gramática gerativa-transformacional, como afirma abaixo:

A teoria lingüística tem como base primeiramente com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetada por condições gramaticalmente irrelevantes como limitação de memória, distrações, desvios de atenção e interesse, e erros (aleatórios ou característicos) na aplicação de seu conhecimento de língua no desempenho real (CHOMSKY, 1965, p.3 *apud* SAVIGNON, 1983, p.11).¹⁹

Chomsky considera a língua como uma faculdade mental do ser humano, e sua teoria tem uma base biológica. A gramática a que ele se refere trata-se das relações lógicas internas, no aparelho do cérebro. Portanto, a competência lingüística, para ele, é a mesma que a competência gramatical, a construção infinita de frases a partir de um repertório finito de palavra. No entanto, não é somente isso, trata-se do fenômeno lingüístico em si, a formação e combinação dos elementos da língua que são formalizados devido ao aparelho interno no cérebro, responsável por este tipo de função. A performance, ou desempenho, é a realização da competência gramatical de Chomsky, é o que é visto, denotado e avaliado. Contudo, ele desconsiderou os fatores extra-lingüísticos de ordem social, ideológica, etc., por analisar a linguagem sob o ponto de vista de um falante-ouvinte ideal, para se investigar este fenômeno sob a perspectiva básica e interna da linguagem.

A preocupação com o significado do desempenho lingüístico tomou uma dimensão maior do que o escopo da teoria gerativa-transformacional de Chomsky, como afirma Coulthard (1977, p.3 *apud* SAVIGNON, 1983, p.11):

as intravisiões alcançadas pelos gramáticos transformacionais foram enormes, mas com o passar dos anos, os problemas se tornaram mais sérios. Tornou-se necessário discutir os graus de gramaticalidade ou aceitabilidade; exemplos cruciais foram atacados como agramaticais e defendidos como ‘aceitáveis como um idioleto’. Enquanto isso, a bomba-relógio do *significado* estava de lado.²⁰[tradução minha]

¹⁹ Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitation, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.[1965:3]

²⁰ “The insights achieved by transformational grammarians were enormous but as time passed the problems became more serious. It became necessary to talk of degrees of grammaticality or acceptability; crucial examples were attacked as ungrammatical and defended as ‘acceptable in my idiolect.’ Meanwhile the timebomb *meaning* was ticking away.”

O antropólogo Del Hymes reformulou a teoria de competência lingüística de Chomsky passando a considerar o falante-ouvinte *real*, ao invés do *ideal*, *abstrato*, como propunha Chomsky. “É na performance lingüística que enfoca Hymes” (SAVIGNON, 1983, p.11). Surge uma teoria de uso da linguagem ou uso do desempenho, desenvolvida por Hymes, como parte integral da nova competência.

2.3.2.1 A Competência lingüística e a competência comunicativa

Em vista de considerar a performance lingüística como o enfoque de sua teoria, ao invés da competência, como havia proposto Chomsky, Del Hymes considerou o desempenho como crucial para construção de uma nova teoria de competência: a competência comunicativa:

O problema do lingüista é explicar como uma criança é capaz de produzir e entender (em princípio) rapidamente quaisquer e todas as frases de uma língua. Se considerarmos uma criança capaz de produzir todos os tipos de sentenças ela seria provavelmente institucionalizada, particularmente se não somente as sentenças mas também o discurso e ou o silêncio forem aleatórios ou imprevisíveis. Podemos, então considerar o fato que uma criança normal adquire conhecimento de sentenças não somente como gramaticais mas também como apropriadas. Isto não é considerado na gramática transformacional, a qual divide a teoria lingüística em duas: a competência lingüística e o desempenho lingüístico (HYMES, 1971, p. 5 *apud* SAVIGNON, 1983, p.12).

Del Hymes defende as condições reais do falante e a apropriação de uso da linguagem. Sob uma perspectiva diferente da de Chomsky, Del Hymes considera a questão do discurso, as posições dos interlocutores, os propósitos da comunicação entre outros.

O desenvolvimento da teoria da competência comunicativa de Del Hymes teve como principal característica a integração da teoria lingüística com a cultura e a comunicação. A competência comunicativa de “Del Hymes constitui-se do conhecimento da gramática e da capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situação de interação.”²¹ Com o conceito de *função* na linguagem, Halliday foi além da dicotomia competência e desempenho, desenvolvida por Chomsky e criticada por Del Hymes. Para Halliday, a função é o uso no qual a linguagem é colocada, o propósito de uma fala, mais do que uma forma gramatical particular. O que está em jogo não é somente aquilo que é proferido, mas a intencionalidade, o propósito e a forma de comunicação.

²¹ ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Lingüística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação*. Pontes editores, Campinas – SP, 2005, pág. 81.

2.3.2.2 Competência comunicativa intercultural

Durante vários anos, pesquisadores têm investigado a competência comunicativa na área de pedagogia de línguas. Nestes estudos, um dos elementos integrantes desta competência é a cultura. O contexto, o conhecimento de mundo dos falantes, suas crenças, sua formação de vida, as situações de uso, as funções sociais e a linguagem como prática social são os constituintes da cultura e da competência comunicativa. Portanto, quando se fala de competência comunicativa, pode-se afirmar que há uma outra competência neste processo: a competência cultural ou comunicativa cultural.

A competência cultural (CC) abrange outras competências que formam o seu conjunto: a competência gramatical, a qual, como já foi revista, apresenta-se no nível de formação e combinação lógica de constituintes da estrutura lingüística, proposta por Noam Chomsky (1965); a competência sociolingüística, a qual “revela o conhecimento do uso apropriado e adequado da língua em diferentes contextos e situações sociais de interação”; a competência discursiva, a qual diz respeito à formação construção de textos em discursos apropriados e modulados ideologicamente; a competência estratégica,

a qual é a habilidade do aprendiz de criar e adaptar estratégias e modos que contribuam para o avanço da sua aprendizagem; e a competência intercultural denota o conhecimento e habilidade do aprendiz em interagir através da língua-cultura, em estabelecer um diálogo entre culturas, pelo reconhecimento, respeito e aceitação das diferenças e pela colaboração na construção de significados (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.170).

A partir desta idéia de competência, a de compartilhar experiências e leituras de mundo diferentes entre línguas-culturas, propicia-se a construção de identidades, este fenômeno considera o modelo proposto por Byram (1997, p.71) seria um quadro mais complexo do que seria a competência comunicativa intercultural (CCI):

Alguém com *Competência Comunicativa Intercultural* está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competências lingüística e sociolingüística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente.²²

²² Trecho retirado da tese de doutorado de Edleise Mendes de Oliveira Santos, cujo título é: *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua como cultura*, sob orientação do professor doutor José Carlos Paes de Almeida Filho. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2004, pág.123.

Mais do que cultura como um repertório de crenças, atitudes, hábitos herdados de uma tradição de um povo comum, relaciona-se este termo – a partir de uma competência comunicativa intercultural, como sugere Byram (1997) – em diálogo à proposta de Caws (1994), que considera cultura uma identidade, ou processo de identidade.

Tal tema é tão complexo que transformar cultura como produto – o que é o senso comum – é entender língua como uma caixa pronta que e quando abri-la se pode encontrar muitas utilidades prontas de forma a se imaginar um mundo não real, não natural, de situações não reais, artificiais. O currículo também contribui para esta artificialidade quando apresenta situações de língua e cultura que devem ser abordadas em sala de aula sem o conhecimento de mundo dos alunos ou da comunidade. Byram (1989 *apud* CIANCIO, 2005, p.10) explica que “palavras são relacionadas a objetos (a parte tangível da cultura) e eventos através de pensamentos e emoções (a parte subjetiva da cultura). Por isso, o idioma é considerado simbólico e socialmente aprendido”. Em diálogo com Byram, Ciancio (2005, p.10) complementa: “à medida que os aprendizes de línguas se tornam mais competentes interculturalmente, eles começam a interpretar os significados das palavras da L2 com mais precisão, de modo que podem também entender melhor o seu comportamento dentro da segunda cultura e o comportamento dos nativos.” Embora a questão de *nativos* seja muito complexa e relativa, o essencial de Ciancio é que se trabalhe a competência intercultural dos alunos na aula. Desta forma estes conseguem visualizar a nova língua de modo mais natural, no sentido de entender a nova cultura de forma implícita, assim como eles entendem a língua materna.

No processo de aprender uma segunda língua, portanto, o estudante aprende uma nova cultura, não somente sobre esta cultura, ou seja, o modo geral como o povo desta se comporta, as datas comemorativas, os principais eventos culturais, aspectos sobre músicas populares, arte em geral, formas de se cumprimentar, saudações, algumas variações lingüísticas, etc., mas compartilharia o seu conhecimento de mundo, suas percepções acerca de religião, casamento, família, educação, identidade(s), símbolos nacionais, mitos, etc. aos da nova língua-cultura. Portanto, nas palavras de Ciancio (2005, p.9): “quando o indivíduo se imerge no ambiente natural onde a língua-alvo é empregada, ele se expõe às novas normas culturais. A língua representa, expressa e transmite a cultura simbolicamente.”

Na presente pesquisa, os alunos oriundos de culturas diversas, inseridos no Brasil, relacionam-se com outras culturas dentro de uma escola bilíngüe, há a possibilidade de desenvolver a competência intercultural. O aluno pode compartilhar suas experiências com as de outros alunos por meio das ações que favoreçam tal evento a partir do professor. Com isso,

ele pode reconhecer-se e aprender sobre outras culturas, e vivenciá-las com outros alunos pertencentes àquelas. Não é o professor que apresenta a cultura alheia, não sendo este pertencente a tal, mas trata-se de uma troca de experiências entre alunos oriundos de várias culturas, que podem apresentar impressões autênticas, sem se correr o risco de generalizar comportamento e normas.

Logo, o professor necessita apresentar uma formação intercultural, ou seja, buscar conhecer a cultura da língua-alvo que leciona, sendo esta sua língua materna ou não, por meio de leituras, vivências em outros países, formação continuada em cursos, palestras, congressos e encontros de professores de línguas e áreas afins.

2.4 A Educação Bilíngüe

Nesta seção, apresenta-se, primeiramente, uma idéia geral do que se entenderia por bilingüismo e, em seguida, por educação bilíngüe. Não se pretende, contudo, aprofundar nas definições diversas, pois não se trata do foco desta pesquisa. O bilingüismo e, por conseguinte, a educação bilíngüe compõem um pano de fundo deste trabalho.

De modo geral, há inúmeras definições e conceitos para bilingüismo, o que dificultaria abordar todas, ou sua maioria, neste trabalho. Portanto, apresenta-se, primeiramente, uma definição do âmbito macro, a partir do dicionário eletrônico Aurélio, que define bilingüismo como a “utilização regular de duas línguas por indivíduo, ou comunidade, como resultado de contato lingüístico.” Sob esta perspectiva, pode-se entender como bilíngüe uma pessoa que, independentemente de sua língua materna, conheça e fale uma segunda língua. Nos anúncios de classificados de jornal, por exemplo, constantemente há a procura de secretário(a) bilíngüe. O que significa: “precisa-se de uma pessoa que saiba falar uma língua estrangeira.” Este exemplo mostra claramente que o bilingüismo, em questão, não é um termo de uma literatura específica.

Nesta pesquisa, é foco o bilingüismo como parte de uma política educacional específica de uma instituição. O bilingüismo seria, neste âmbito, simplesmente a utilização de duas línguas para disciplinas específicas. Ou seja, as disciplinas como: língua portuguesa, geografia e matemática, por exemplo, no ensino fundamental, são ministradas em língua portuguesa e as outras mais em língua inglesa.

Por conseguinte, afirma-se que se entende por bilingüismo uma política institucional educacional que adota duas línguas para o ensino de disciplinas escolares. Uma língua tomada como língua de dimensão cultural e territorial de âmbito muito abrangente, que é a língua inglesa, e a outra língua é a oficial do país em que reside a instituição, a língua portuguesa, no caso do Brasil, portanto.

Todavia, quando se discorre acerca da educação bilíngüe, como é o caso desta pesquisa, deve-se ter em mente uma idéia concreta de educação. Quando se fala de educação, neste caso, seria educação formal, porque se trata de instrução escolar, em mais de uma língua. Segundo a Unesco, “educação é a comunicação organizada e sustentada baseada na promoção da aprendizagem” (CRAWFORD, 1989, p.318).

Na literatura especializada, o termo “educação bilíngüe” é usado para descrever uma variedade de programas educacionais envolvendo duas ou mais línguas a variantes níveis. “Sob uma perspectiva menor, educação bilíngüe compreende-se, simplesmente, no sistema

educacional, no qual, em um dado momento, a instrução é planejada e dada em, no mínimo duas línguas” (CRAWFORD, 1989, p. 21).

A educação em questão é a formalizada, instruída e institucionalizada. No entanto, há duas categorias de educação bilíngüe que David (2007) apresenta:

É possível dizer que há duas categorias de educação bilíngüe: aquela que tem como objetivo inserir uma comunidade minoritária num contexto dominante e outra que visa o aprendizado de outra língua e revela um caráter mais elitista de educação. No Brasil ocorrem estes dois tipos de educação. No primeiro caso são as escolas que atendem grupos de imigrantes e grupos indígenas (Cavalcanti, 1999) e no segundo caso estão as escolas internacionais (que utilizam um currículo desenvolvido prioritariamente em uma língua estrangeira) e as escolas com programa de imersão (que são as escolas que defendem a idéia de quanto mais cedo a criança tiver contato com a segunda língua e por um tempo maior na escola terá melhores resultados). São considerados sistemas de educação bilíngüe os programas escolares que apresentam uma proposta curricular desenvolvida em duas línguas, entendendo o ensino da língua como objeto de estudo e também como ferramenta para aprender conteúdos acadêmicos (HAMERS & BLANC, 2000).²³

A segunda categoria desenvolvida por David é a tratada neste trabalho. A educação bilíngüe de cunho internacional apresenta dois currículos: o brasileiro e o internacional, e as escolas apresentam um contingente expressivo de alunos estrangeiros. É interessante destacar que este tipo de educação está inserido em um país determinado, mas apresenta várias formas de se estender a educação cultural. Os alunos são ativamente impulsionados a participar deste processo. Suas vozes são ativas, constrói-se um ambiente em que mais de uma língua é aprendida: a língua oficial do país, no Brasil, o português, e o inglês, no caso da instituição investigada neste trabalho.

Há algumas variáveis, segundo Crawford (1989, p. 323) que direcionam um programa de educação bilíngüe, da qual, a tipologia comum engloba quatro tipos básicos:

- (1) – a língua de importância primária *verso* a língua de importância secundária para a educação;
- (2) A língua do país (home language) *verso* a língua da escola;
- (3) língua de dimensão mundial *verso* a língua de dimensão territorial (menor); e
- (4) língua institucionalizada *verso* uma língua não-institucionalizada na comunidade.

²³ Retirado do site: <http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=977>

Título do artigo: “A concepção sociocultural de alfabetização na educação bilíngüe.” Ana Maria Fernandes David. Data: 14 de outubro de 2007.

Dentre estas variantes, a que pode ser considerada neste trabalho é a variante (3), pois a instituição observada adota a língua inglesa não por ser uma escola estrangeira, financiada pelo capital estrangeiro de um país específico, mas por ser uma instituição financiada por um grupo de pessoas de vários países diferentes, e adotaram a língua inglesa por sua dimensão mundial. Sendo a escola em questão conceituada como escola de educação internacional bilíngüe: “(...) is a bilingual (English- Portuguese) international school for students from all nations and backgrounds (...)”.²⁴

Todavia, a concepção de uma educação internacional, ou internacionalizada, apresenta uma noção de igualdade, equidade, sob uma perspectiva global, em um contexto globalizado, na era da informação, segundo Gadotti (2000):

No início da segunda metade deste século, educadores e políticos imaginaram uma *educação internacionalizada*, confiada a uma grande organização, a Unesco. Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Os *sistemas nacionais de educação* trouxeram um grande impulso, desde o século passado, possibilitando numerosos planos de educação, que diminuíram custos e elevaram os benefícios. A tese de uma *educação internacional* já existia, deste 1899, quando foi fundado, em Bruxelas, o Bureau Internacional de Novas Escolas, por iniciativa do educador Adolphe Ferrière. Como resultado, tem-se hoje uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. No final do século XX, o fenômeno da *globalização* deu novo impulso à idéia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum.²⁵

É interessante observar que tal concepção neutra de “cidadãos do mundo”, da escola e a “uniformidade dos sistemas de ensino”, como afirma Gadotti, não se aplicam, pois, como bem afirma Gadotti (2000), no final do fragmento citado anteriormente, cuja utopia de equidade e generalidade não favorecem a justiça social, mas compartilham um mesmo parâmetro curricular de ensino.

Na instituição bilíngüe onde se foca esta pesquisa, os alunos podem ser estrangeiros, de diversas partes do mundo, brasileiros, residentes no Brasil e brasileiros filhos de diplomatas ou que residiram boa parte da sua vida escolar fora do país, o que significa um

²⁴ “(...) uma escola bilíngüe (inglês-português) internacional para estudantes de todas as nações e origens.” [Tradução minha]

²⁵ GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Out 2007.

complexo cultural e, até mesmo, lingüístico. As culturas em interação na aula de português para estrangeiros estão inseridas em uma situação de política institucional bilíngüe – a qual se trata da constituição de dois currículos na escola em questão. O currículo brasileiro destina-se aos alunos que pretendem fazer, futuramente, um curso superior em alguma universidade brasileira. Ou seja, a partir do segundo grau, algumas disciplinas são incluídas e ministradas para este propósito. O currículo denominado internacional destina-se aos alunos que pretendem fazer cursos fora do Brasil. Há um acompanhamento individualizado, por meio de uma coordenação pedagógica, para esta questão. Contudo, nos dois currículos, o aluno tem aulas em português e em inglês, o que, segundo o conceito da instituição, trata-se de uma escola bilíngüe.

O capítulo seguinte compõe-se da metodologia da pesquisa. Descreve-se o método utilizado neste trabalho, bem como os instrumentos de pesquisa e os seus participantes.

CAPÍTULO 3: A METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 A pesquisa etnográfica

Nesta pesquisa, utilizou-se a metodologia de etnografia, com base em observações de aulas, notas de campo, entrevista com a diretora da escola, para conhecimento acerca da filosofia da instituição, de modo geral, entrevista com a professora e questionário.

A natureza do presente trabalho é a do tratamento cultural, portanto, a etnografia, ciência que trata da rotina comum, da vida diária das pessoas, foi utilizada. É a ciência da observação do comportamento de um grupo social, de uma ou mais culturas. Esta metodologia de investigação científica tem sido utilizada e foi fundada por pesquisadores no âmbito da ciência antropológica. Também tem sido útil nas ciências aplicadas de estudo da linguagem, como a Lingüística Aplicada e a sua grande área de ensino e aprendizagem de línguas. Por suas particularidades quanto ao fenômeno lingüístico-cultural, adotou-se esta metodologia nesta investigação.

Há dois princípios da pesquisa etnográfica: o holismo e o geral. O primeiro baseia-se na holística – o qual a explicação do fenômeno baseia-se no comportamento tanto individual e o segundo do grupo investigado. Nesta perspectiva, há dois tipos de dimensões de análise: a dimensão horizontal e a vertical, segundo Nunan (1997, p. 57-58):

A primeira compreende-se da descrição de eventos em relação a um período de tempo: é de natureza histórica. A segunda, a dimensão vertical, relaciona-se ao período de tempo corrente, no momento em que ocorre o fenômeno investigado. O outro princípio denomina-se “geral” ou “grosso” – na tradução literal de *thick*. Inclui todos os fatores que poderão impingir o fenômeno investigado, ou seja, os fatores que não são o fenômeno em si são relevantes neste tipo de análise. [tradução minha]

No presente trabalho, pode-se afirmar que a etnografia utilizada é de dimensão vertical, ou seja, relaciona-se ao momento corrente do fenômeno cultural, analisado no momento da aula de português L2. Como se pretende investigar o cultural no momento da aula, impulsionado pelo professor, observar, gravar e tomar notas acerca dos eventos segundo a visão de mundo do observador-pesquisador, a etnografia seria um método de análise que melhor compõe estes passos.

Adotada como metodologia de pesquisa por várias áreas do conhecimento humano dentro da grande área de humanidades, a etnografia tem feito parte da pesquisa aplicada no campo da Lingüística Aplicada. A investigação acerca de um fenômeno eminentemente

humano, a linguagem, e sua complexidade, no evento real de interação tem sido foco da pesquisa etnográfica.

Nunan (1997), ainda, apresenta um quadro com alguns tipos de pesquisa etnográfica, o qual direciona tendências de pesquisa desta natureza.

3.1.1 Características da Pesquisa Etnográfica

Tipo	Característica
Contextual	A pesquisa leva a cabo o contexto no qual os sujeitos normalmente vivem ou trabalham.
Discreto	O pesquisador evita manipular o fenômeno investigado.
Longitudinal	A pesquisa é realizada em um período relativamente longo.
Colaborativa	A pesquisa envolve a participação de sujeitos excluindo o pesquisador.
Interpretativa	O pesquisador utiliza a análise interpretativa dos dados.
Orgânica	Há a interação entre questões/hipóteses e a interpretação/coleta de dados.

Referência: Nunan, David. (1997, p.56) [tradução minha, ver anexo]

As características de uma pesquisa etnográfica de base interpretativista, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, muito podem se assemelhar às dos antropólogos. Segundo André (1995, p.27 *apud* Moura Filho, 2006, p.2) *etnografia*, que, etnologicamente, significa *descrição cultural*, apresenta dois sentidos. “O primeiro refere-se a um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. O segundo entende a etnografia como um relato escrito resultante do emprego das técnicas etnográficas.”

Como a etnografia é uma ciência que busca, de certo modo, revelar o particular a partir de seus eventos, justificou-se adotá-la neste trabalho, pois esta compreende da observação e análise dos eventos que revelam o cultural durante a aula, os quais podem ser relacionados aos eventos culturais observados pelos antropólogos quando estes chegam a uma conclusão acerca do fenômeno cultura a partir de suas observações e impressões.

Portanto, cada evento observado tem sua importância para análise. As ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa devem ser consideradas como relevantes e interpretados à luz da interpretação do observador, como afirma Watson-Gegeo (1988): “o desejo de não prejudicar a importância de eventos observados tem levado pesquisadores a considerar os procedimentos e os filósofos da etnografia como uma abordagem viável à coleta e à interpretação de dados da aula” (van Lier 1988; Watson-Gegeo, 1988; Watson-Gegeo and Uliding 1988 *apud* ALLRIGHT & KATHLEEN, 1991, p. 5).²⁶

²⁶ “The desire not to prejudice the importance of events observed has led some researchers to consider the procedures and philosophers of ethnography as a viable approach to collecting and interpreting classroom data.”

Na interpretação das ações do professor em observação e o momento cultural que suas ações possam proporcionar na aula, no caso da presente pesquisa, a cultura ou culturas observadas, André (ibid.:28 *apud* Moura Filho: 2006: 2) entende que a observação é chamada de participante porque adota o princípio de que o(a) pesquisador(a) e o(a) pesquisado(a) têm um grau tal de interação a ponto de influenciarem-se mutuamente. Ou seja, eles são também sujeitos da pesquisa, pois revelam suas impressões e interpretam as realidades que são analisadas a partir de seus conhecimentos de vida.

O etnógrafo, antes de ir a campo, organiza os dados de coleta a partir de uma concepção de comportamento do povo ou grupo, e neste contexto, dos participantes da pesquisa – o professor e o próprio observador – a serem investigados com base em um modelo teórico. Em outras palavras, o pesquisador apresenta uma idéia pré-concebida do que observará.

Portanto, pode-se afirmar que o pesquisador-observador, de alguma forma participa da pesquisa quando observa, a partir de sua experiência pessoal, conhecimento e visão de mundo. Também, ao descrever o fenômeno investigado, a cultura em vida via ensino e aprendizagem da língua portuguesa, por alunos falantes de outras línguas ou no caso deste trabalho, o pesquisador-observador analisa este fenômeno a partir de suas próprias experiências.

A fim analisar e compreender a realidade – o fenômeno lingüístico-cultural em ação – Segundo Erickson (1986:81-82 *apud* Moura Filho: 2006, p.3), a pesquisa de campo etnográfica procura responder às seguintes perguntas:

- 1) O que está acontecendo, explicitamente, na ação social que se dá em determinado contexto?
- 2) Qual o significado dessas ações para as pessoas envolvidas nelas?
- 3) Como os eventos estão organizados em categorias sociais para a condução da vida cotidiana?
- 4) Como o que está acontecendo em um contexto está relacionado a outros níveis desse contexto e de outros contextos?
- 5) Como as formas de vida cotidiana de um determinado contexto são comparadas com outras formas de organização social de outros contextos e outras épocas?

As perguntas que guiam a ação etnográfica desta pesquisa se completam, pois o sujeito de pesquisa deste trabalho, no caso, o professor, é o condutor do processo de ensino e, portanto, a sua ação social determina o contexto, como consta a pergunta de número 1. A segunda pergunta complementa a primeira: o significado das ações do professor envolve os alunos? A terceira trata da categorização destas ações: quanto mais ou menos significativas para os alunos. A quarta aborda os resultados destas ações. A última é a relativização, uma

vez que o pesquisador observa o fenômeno com suas crenças, razões, padrões de comportamento e visão de mundo.

No âmbito do ensino de língua portuguesa para estrangeiros, escopo deste trabalho, a observação e a descrição do fenômeno cultural no momento da aula, a partir das ações conduzidas pelo professor, sujeito da pesquisa, a partir de seu conhecimento de mundo, o conhecimento de mundo do pesquisador-observador, conhecimento acerca do ensino e aprendizagem de línguas do professor observador é onde se pretende alcançar com o auxílio da etnografia.

3.2 O estudo de caso

A presente pesquisa direciona-se às ações do professor no momento da sala de aula de uma instituição em particular. Procura-se analisar o fenômeno cultural na aula de português para estrangeiros em uma escola bilíngüe. Portanto, trata-se de um enfoque particular, específico, um estudo de caso de uma professora de português como segunda língua em uma escola bilíngüe.

Segundo Nunan (1997, p.75):

(...) Adelman et al. sugerem que é o estudo de um particular em ação. Em outras palavras, seleciona-se um particular de uma aula de objetos e fenômenos que o pesquisador esteja investigando (por exemplo, 'o aprendiz de segunda língua' ou 'uma aula de ciência') e pesquisa a forma como este exemplo funciona em contexto. [tradução minha]²⁷

Na presente pesquisa, o particular em estudo é a professora, pois, dentro de um universo de ensino e aprendizagem de línguas, em que há alunos, instituição de um país, de uma cidade específica, material didático e sala de aula. O olhar da investigação volta-se às ações da professora no momento da aula de português como segunda língua em uma instituição bilíngüe específica.

Nunan (1997, p.78), ainda, apresenta alguns tipos de estudo de caso:

Tipo	Descrição
Neo-etnográfico	A investigação profunda de um simples caso por um observador-participante
Avaliativo	Uma investigação na qual avalia a política ou a prática

²⁷ (...) Adelman et al. go on to suggest that it is the study of an instance in action. In other words, one selects an instance from the class of objects and phenomena one is investigating (for example, 'a second language learner' or 'a science classroom') and investigates the way this instance functions in context. Nunan (1997, p.75).

Multi-sítio	Um estudo no qual participam vários pesquisadores em mais de uma situação ou lugar.
Ação	Uma investigação no contexto do profissional da educação.

Fonte: baseado em Stenhouse (1983 *apud* NUNAN, 1997, p. 78)[tradução minha]²⁸

O tipo de estudo de caso da natureza da presente investigação é o primeiro, neo-etnográfico, por se tratar de um estudo tipicamente etnográfico, por meio de descrição das ações da professora dentro da análise em questão.

3.3 Participantes da pesquisa

Como foi afirmado, este estudo de caso teve como foco a análise das ações do professor no momento da aula, neste caso, ele é o principal sujeito desta pesquisa. Porém, devem-se levar em conta as indagações do observador, pois ele também participa, embora de forma indireta.

Portanto os participantes desta pesquisa são: o professor; a diretora (participante secundário – utilizado para contextualizar o pano de fundo da pesquisa, a instituição); a turma de português para estrangeiros.

A turma observada

Foi observada uma turma de língua portuguesa para estrangeiros, em uma instituição de educação bilíngüe, denominada de turma de *Português Internacional*, por se tratar de estudantes de diversos países, a qual é composta por sete alunos: duas alunas de Camarões; um aluno de Angola; um aluno brasileiro, mas estudou em uma escola americana durante grande parte de sua vida escolar; uma aluna do Gabão; dois alunos nascidos no Brasil, mas filhos de mãe indiana e pai brasileiro, do corpo diplomático, e viveram durante muito tempo fora do Brasil. A idade dos alunos varia entre 16 e 18 anos, e estes encontram-se no que equivale ao segundo e terceiro anos do ensino médio do Brasil.

²⁸

TypeDescription
Neo-ethnographicThe in-depth investigation of a single case by a participant observer.
EvaluativeAn investigation carried out in order to evaluate policy or practice
Multi-siteA study carried out by several researchers on more than one site.
ActionAn investigation carried out by a classroom practitioner in his or her professional context.
 Source: based on Stenhouse (1983).

A professora

A professora é brasileira e trabalha na mesma instituição há sete anos. Tem uma vasta experiência no ensino da língua portuguesa como língua materna e trabalha há sete anos com o ensino de português para estrangeiros da escola básica. A escola onde leciona é a primeira em que trabalha com a língua portuguesa para estrangeiros. Ela nunca teve cursos de formação na área, mas é experiente na área de ensino da língua.

A descrição do ambiente

A sala de aula é espaçosa, comportando várias carteiras, com cadeiras acolchoadas e uma confortável mesa do professor com uma estante onde se encontram vários livros de consulta e de literatura brasileira, e diversos. Nas paredes laterais da sala, há murais com trabalhos de alunos de várias séries. Enfim, um ambiente que estimula a interação a partir de uma grande apelação visual. Ou seja, pode-se passar horas observando os trabalhos dos alunos de forma cuidadosa.

O perfil da instituição

A escola onde foi desenvolvido este trabalho é muito conhecida, situada em um bairro nobre de Brasília. Considerável parte de seus alunos é oriunda do corpo diplomático estrangeiro que reside na capital federal, geralmente composta por estrangeiros ou filhos de estrangeiros. Há também alunos brasileiros cujos pais moraram no exterior e voltaram para a capital ou somente desejam estudar em uma escola bilíngüe. Há professores estrangeiros e brasileiros, mas os últimos necessitam falar fluentemente a língua inglesa.

A instituição, definida como escola internacional bilíngüe, foi fundada em 1980 por duas famílias norte-americanas as quais almejavam construir uma escola sob um modelo de educação internacional. A base para este modelo foi o princípio da “unidade na diversidade”; para se criar um ambiente no qual alunos de diferentes raças, nacionalidades, culturas e religiões pudessem aprender a viver em paz e de forma harmoniosa, enquanto desenvolvem seus potenciais intelectual, físico e espiritual ao mais alto grau.²⁹

²⁹ The school was founded in 1980 by two North American families of educators who envisioned building a school around a new model of international education. The basis of this model was the principal of ‘unity in diversity’; to create an environment in which students from different races, nationalities, cultures and religions could learn to live in peace and harmony, while developing their intellectual, physical and spiritual potentials to the highest degree. Referência: <http://www.edn.org.br>

A escola denominada internacional bilíngüe destinada a estudantes de todo o mundo baseia-se nos princípios éticos e valores da fé Bahá'í, cujo principal objetivo é desenvolver nos alunos as virtudes e qualidades de excelência em seu trabalho, um espírito de amor e fraternidade para se tornarem cidadãos do mundo.

O termo “cidadãos do mundo” ou “world citizens” denota a filosofia Bahá'í – uma filosofia criada no Irã, no ano de 1844 – cujo princípio é a igualdade dos seres humanos independentemente de cor da pele, raça e religião. Este é o princípio da escola em questão: formar cidadãos do mundo, através de valores Bahá'í, para haver harmonia entre os seres humanos do mundo. O conceito Baha'i de vida pode ser denotado por meio da frase: “a Terra é um só País, e os seres humanos seus cidadãos”, segundo Bahá'u'lláh, o fundador desta filosofia:

A **Fé Bahá'í** foi fundada por Bahá'u'lláh, na antiga Pérsia em 1844. Apesar de ser uma fé mundial com suas próprias leis e escrituras sagradas, não possui dogmas, rituais, clero ou sacerdócio.

Bahá'u'lláh é um título que significa "Glória de Deus". Seus seguidores são conhecidos como Bahá'ís. Sendo Bahá (بهاء) um termo árabe que significa "Glória" ou "Esplendor".

De acordo com os ensinamentos Bahá'ís, todas as religiões independentes são provenientes da Vontade de um único Deus. Sua revelação é portanto progressiva, ou seja, em cada época Deus envia seus Manifestantes para educar a humanidade segundo o desenvolvimento espiritual de cada período.

Os Bahá'ís entendem que a história humana foi, por muito tempo, apenas a narração dos acontecimentos de reinos, povos, nações, religiões e ideologias, e que a História da Humanidade, como um todo, começa com a mensagem de Bahá'u'lláh. A construção de uma civilização global em eterno progresso, que respeite a unidade na diversidade e a humanidade como uma única raça forma a essência da prática Baha'i.³⁰

O princípio Bahá'í, acerca da construção de uma unidade na diversidade, está no programa da escola. Desde o maternal à escola secundária, os alunos aprendem e trabalham com os princípios desta filosofia. Por exemplo: do maternal à 8ª série, os alunos desenvolvem nas disciplinas os “hábitos do coração”. A cada ano os alunos têm de fazer um serviço comunitário – dentro ou fora da escola – para ativar e praticar os princípios. Em cada bimestre, trabalha-se um desses temas. Há quatro temas a ser trabalhados durante o ano letivo. No entanto, apesar da instituição ter sido fundamentada e planejada nestes princípios, os professores não necessitam pertencer a esta religião.

Há hoje aproximadamente 610 (seiscentos e dez) estudantes matriculados nesta escola, do maternal à escola secundária. A comunidade da escola é formada por famílias

³⁰ Retirado do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9_Bah%C3%A1'%C3%AD> Acesso em: 09 de outubro de 2007.

brasileiras, muitas oriundas de corpos diplomáticos, de famílias vindas de outros países, os quais são conectados com várias embaixadas, empresas multinacionais ou organizações não-governamentais tais como a UNICEF, o banco Mundial e as Nações Unidas.

Há atualmente 5 (cinco) professores estrangeiros. Os programas curriculares são bilíngües: 50% do quadro disciplinar é ministrado em língua portuguesa: Português, História e Geografia. Ciências, ciências exatas, artes e filosofia são ministradas em inglês. – exemplo da oitava série.

Há um teste de imersão no programa de língua portuguesa. Os alunos têm aulas de português para estrangeiros, denominado *Português Internacional*, sem distinção entre hispano-falantes e falantes de outras línguas. Há um programa de “adaptação lingüística” para alunos estrangeiros, a adaptação da língua portuguesa – *Portuguese adaptation* – e para alunos brasileiros, há o *English adaptation*, pois as aulas são ministradas em inglês, na maioria das disciplinas.[vide anexo].

A escola não apresenta nenhum treinamento de imersão cultural e de interculturalidade e há, em média, 28 alunos por turma.

Os professores brasileiros devem ter fluência na língua inglesa, pois necessitam se comunicar com os alunos estrangeiros.

No ensino médio, há dois currículos: o brasileiro, se o aluno desejar cursar uma universidade brasileira e se preparar para o PAS e o vestibular; e o internacional, de acordo com universidades norte-americanas ou européias. Neste caso, o aluno tem atendimento exclusivo e faz cursos on-line.

3.4 Instrumentos de pesquisa

A presente pesquisa é de natureza etnográfica interpretativa, como foi desenvolvida nos itens anteriores deste capítulo. O olhar está direcionado às ações da professora no momento da aula de português como segunda língua. Portanto, o filtro da investigação parte de alguns princípios da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), desenvolvida por Oliveira Santos (2004) e discutida no capítulo de revisão de literatura. Os princípios eleitos para análise são: 1 – língua como cultura; 2 – o foco do ensino no sentido; 3 – integração de competências (este item está envolvido em todo o processo); 4 – o diálogo de culturas; e 5 – agência humana, a qual trata-se das ações dos participantes na aula – em específico, neste contexto, as ações da professora.

Esta análise foi construída a partir de observações diárias e conversas com o professor, portanto, utilizaram-se estes instrumentos: a entrevista com a professora, entre conversas diárias; observações e notas de campo das aulas observadas – os complementos e outras notas importantes durante ou fora da aula; e por fim, utilizou-se um questionário adaptado.

3.4.1 A entrevista com a professora

O instrumento entrevista foi utilizado para coletar dados sobre professora acerca de sua concepção de língua, de ensino de língua, da sua experiência quanto à sua docência, do lugar da cultura neste processo. A entrevista foi elaborada pelo pesquisador. Os dados deste instrumento são coletados a partir das seguintes questões:

- 1 – A filosofia da escola;
- 2 – Como a cultura é trabalhada na sala de aula;
- 3 – A experiência da professora observada.

Este é a primeira base da triangulação dos dados. A entrevista completa se encontra no anexo deste trabalho.

3.4.2 Observação das aulas e notas de campo

A observação de aulas é o instrumento de pesquisa característico da etnografia. Ela foi realizada com notas de campo, as quais são anotações feitas antes, durante e após as aulas. As notas são complementações de informações que o pesquisador achou relevante no momento da aula, bem como reflexões sobre as ações da professora.

Foram observadas oito aulas, de duração uma hora e meia, como se pode verificar o quadro a seguir:

Relação das observações das aulas de PL2

Observação nº	Data da observação	Horário
01	12/04	10:30 às 12:00
02	19/04	10:30 às 12:00
03	26/04	10:30 às 12:00
04	03/05	10:30 às 12:00
05	10/05	10:30 às 12:00
06	17/05	10:30 às 12:00
07	24/05	10:30 às 12:00
Total de horas observadas:		11 horas

Tabela elaborada pelo pesquisador.

Para as observações, tomou-se como base a ficha de observação, que segue, elaborada pelo pesquisador. Esta ficha é um guia, mas há alguns registros que fogem desta direção.

Ficha de Observação
Professor:
Aula n°:
Tópico da aula:
Data:
Material utilizado:
Técnicas:
Procedimentos:
Interação:
Tempo de interação de alunos:
Ensino de língua – estrutura. Técnicas utilizadas:
Ensino de cultura e aspectos culturais:
A sala de aula – cartazes, disposição dos alunos durante as aulas.

Ficha elaborada pelo pesquisador

3.4.3 O questionário

Para se fazer a triangulação completa dos dados da pesquisa, foi aplicado o questionário elaborado por Barata (2005), que se encontra em anexo. O questionário aborda aspectos dos ensino e aprendizagem de línguas, ensino de aspectos culturais, entre outros. As questões foram adaptadas para o contexto de ensino e aprendizagem de português como segunda língua, os quais são: o ensino da gramática; a produção textual; aspectos culturais do Brasil; expressão oral; vocabulário; literatura brasileira, entre outros.

Este instrumento possibilita mostrar a ordem de prioridades nas considerações de aspectos do ensino e aprendizagem de línguas. A professora precisa respondê-lo conforme as suas concepções de ensino de línguas e dos aspectos que ocorrem no processo. Este é o terceiro instrumento utilizado para a triangulação dos dados.

No capítulo seguinte, faz-se a análise da pesquisa. Apresenta-se, primeiro, a análise da entrevista do professor, em seguida, a das observações de aulas e notas de campo, posteriormente o questionário da professora e, por fim, a análise geral, a qual faz a relação das três.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo compreende-se da análise dos dados da pesquisa. Na primeira seção, analisa-se a entrevista da professora. Na segunda seção, foi descrita a análise das observações junto às notas de campo. Na seção seguinte, examina-se o questionário realizado com a professora e a última compreende-se de uma análise geral, a qual relaciona as observações, a entrevista e o questionário.

4.1 Análise da entrevista com a professora

Nesta seção apresenta-se a análise da entrevista da professora a qual foi realizada durante as observações. Com a finalidade de registrar algumas percepções da professora acerca do ensino e aprendizagem de uma língua-cultura e de suas ações na sala de aula, a entrevista foi feita de modo informal, como um bate-papo.³¹

A finalidade desta pesquisa é, por meio deste estudo de caso, investigar as ações do professor no momento da aula que venham a conduzir e possibilitar um momento cultural. Para que se examine suas ações, reviu-se a teoria de abordagens de ensino de língua. Deste modo, na entrevista com a professora, busca-se analisar:

- 1 – a instituição em que trabalha;
- 2 – a percepção do professor acerca de ensino de línguas;
- 3 – o lugar da cultura no ensino de língua a partir da concepção do professor.

Portanto, primeiramente, buscou-se verificar o que a professora entende por ensinar uma segunda língua, bem como sua percepção acerca da filosofia da instituição onde trabalha.

A instituição onde a professora foi entrevistada baseia-se na filosofia Bah'ái. Procurar-se-á adotar o termo filosofia, no lugar de doutrina ou religião, pois, embora seja considerada, de modo geral, uma religião, a escola não obriga seus funcionários ou alunos a pertencerem a essa, tampouco faz rituais afins.

Para conhecer um pouco mais sobre a relação de sua pessoa com a filosofia Bah'ái da escola, foi questionado se a professora teria de seguir os princípios ou adotar esta filosofia de vida, então questionou-se sobre sua importância para o ensino, como segue o fragmento:

***Pesquisador:** por exemplo... Quando você entrou aqui você teve de conhecer a filosofia da escola, né?*

***Professora:** olha, eu, na época, não tive de saber... me foi perguntado. Eu fiz uma provinha – não tem isso, muita gente não fez – que tinha: fale sobre isso, sobre aquilo, seus valores, etc. Eu fui falando e... acho que... eu só fiquei sabendo o que era a filosofia Bah'ái, o que a filosofia pregava e acreditava tinha tudo a ver*

³¹ A transcrição da entrevista encontra-se no anexo deste trabalho.

comigo então eu acho que a gente uniu o útil ao agradável: eu queria dar aulas e eles precisavam de professor. Eu tinha a minha filosofia de vida e de religião, esta coisa toda, eles têm a deles. E a gente comungou isso aí. Entendeu?

Pesquisador: *Você tem que seguir um cronograma com base na filosofia Bah'ái?*

Professora: *não, eles não exigem... quer dizer, eles “não exigem”(ênfatisou o “entre aspas”), né? Porque se você vem para cá e você vai contra a filosofia da escola, você é chamado, é advertido. Eles mostram para você o que se deve fazer. Que a base aqui é a igualdade. Isso aí é muito forte. O que eles querem? Que mostre para todo mundo que não tem diferenças entre seres humanos: de religião, de cor, de classe social, nada disso... É isso aí. É muito forte aqui.*

Sem entrar muito em detalhes acerca da filosofia adotada na escola, pode-se afirmar que embora o professor não adote a filosofia da escola, esta é importante, pois há advertência se o professor for contra esta filosofia. Em outras palavras, o profissional pode ter outro tipo de filosofia de vida, mas tem de seguir o princípio da filosofia Baha'í, o qual é igualdade. Portanto, de forma indireta, a professora tem de seguir o princípio da igualdade, o qual é a igualdade entre os povos, etnias, raças e línguas.

Embora este não seja o foco da pesquisa, o discurso da instituição, com base no que foi exposto na entrevista, por meio da afirmação de “igualdade” e “que não há diferenças entre seres humanos: de cor, classe social”, etc., de modo geral, o próprio uso da linguagem em si é uma prática social, como foi afirmado anteriormente. Então, considera-se que a concepção de igualdade da instituição é naturalizada. Ou seja, como afirma Fairclough (2001, p.117): “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o senso comum.” Como o enfoque desta pesquisa é a posição do ensino e aprendizagem de uma língua-cultura, a qual é uma prática social, de natureza simbólica e ideológica, por se considerar o cultural, o discurso, embora seja importante, não está em análise.

Em seguida, o outro ponto de análise da entrevista: a concepção de ensino de língua. A professora diz se considerar uma professora do passado, o que pode significar várias coisas, tais como ensinar língua como sinônimo de gramática, conforme a abordagem gramatical, por ser a forma essencial no processo de ensino de língua, todavia isso pode não significar algo do passado, mas muito presente, ainda.

É importante destacar que o ensino de língua portuguesa na instituição também pode ser considerada uma disciplina curricular, da escola secundária brasileira, e, portanto, considerada primeira língua, na qual, muitas vezes, o enfoque na forma é uma tradição. Todavia, a turma examinada é denominada *português internacional*, o que significa considerá-la, em geral, não falante nativo da língua portuguesa, é uma turma de português como segunda língua.

No trecho que se segue, a professora destaca as suas percepções acerca de ensinar língua:

Professora: (,,). *Então o que eu procuro fazer? Eu não fiz cursos de atualização, etc. Eu procuro levar **tudo aquilo que eu sei, que eu acredito, a minha experiência como mãe, como pessoa, valores, família**, esta coisa toda, para a minha sala de aula. (...) A modernidade... eu **não me considero uma professora moderna**, não. Eu queria. **Eu ensino gramática de uma forma antiga**. Eu procuro mudar, mas não consigo porque penso que eles têm que aprender aquilo e eu não sei como ensinar de uma forma diferente. **Aí eu faço fichinhas, e faço isso, faço aquilo... e vou ensinando.** (...) então, português como segunda língua para mim foi por acaso. Talvez, daqui a algum tempo isso aqui vai ficar melhor. (...) como é que eu trabalho? Primeiro eu trago muitas informações deles, procurando mostrar para eles que... [grifo meu]*

É importante destacar que a abordagem de ensino e aprendizagem de línguas, como foi revista anteriormente, é um conjunto de concepções que fazem parte da formação do professor e como tal vai além do universo da escola, tal como afirma Almeida Filho (2005, p.93):

é o resultado da plasmagem de um conjunto de concepções, sejam elas crenças implícitas ou pressupostos revelados à guisa de hipóteses em alguma configuração específica que a história de vida de cada professor se incumbe de gerar num campo de idéias onde forças outras atuam buscando se impor: idéias de ensinar de outros professores e agentes escolares (orientadores, coordenadores, diretores, pais de alunos) que têm poder nos contextos onde estiverem, idéias de autores de materiais adotados e de formuladores de exames ou outros tipos de instrumentos de avaliação introduzidos no processo.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a “concepção de língua e de ensinar língua da professora”, ou seja, a percepção de ensinar e aprender língua que a professora adota é a de que ensinar língua significa ensinar gramática, a forma lingüística. Como a abordagem é uma plasmagem, como bem engenhou Almeida Filho, para descrever uma modelagem de conceitos implícitos e explícitos que são construídos e reformulados ao longo da vida pela prática do professor, bem como as concepções de terceiros, tais como autores estudiosos do assunto, o diretor, os coordenadores pedagógicos, os professores colegas e outros, o que a professora relatou como sua experiência de vida no magistério, seus valores como pessoa, como mãe, etc. Ao mencionar o vocábulo *gramática*, deduz-se que ela concebe o lugar do ensino da língua sob uma perspectiva formal, da forma. Em outras palavras, infere-se que ensinar língua seria equivalente a ensinar gramática, concepção afirmada e construída ao longo de sua vida acadêmica e pessoal.

Como o enfoque da pesquisa é a questão cultural conduzida na aula de segunda língua, esta está entrelaçada no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como afirma Oliveira Santos (2004) que a língua, ou linguagem é um instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos, buscou-se perguntar à professora sobre a sua concepção acerca deste fenômeno no ensino de língua portuguesa L2:

***Professora:** Em relação à cultura, aqui nós temos alunos de culturas diferentes. Então eu procuro sempre aprender com eles e procuro, dentro do meu conhecimento, das minhas limitações, que não deveriam ser tantas, eu acho que professor de português deveria ter tempo para ler, se informar, mas hoje não acontece mais isso.(...) como é que eu trabalho? **Primeiro eu trago muitas informações deles, procurando mostrar para eles que...** (...) quando eu fiz o último trabalho da língua portuguesa, e aí tem uma perguntinha, um comentário falando da crônica, que o pai dizia que você não pode renegar sua língua. Que é a coisa mais importante, que você tem de valorizar, **então é isso que eu quero que eles percebam, e que eles respeitem também a nossa cultura**. Isso no ensino médio, na oitava série, os menininhos são mais infantis, eu pedi que eles trouxessem, eu estava trabalhando com o **folclore e falei sobre o que era o folclore, mostrei o saci-pererê, li a historinha e trabalhei o boto cor de rosa, [...]** e agora pedi para que eles trouxessem **informações da cultura deles, do país deles, entendeu? Então é assim, é uma troca**. Não sei até que ponto estas coisas que eu estou fazendo estão certas. Estou fazendo porque acho que devam ser assim. [grifo meu]*

No fragmento pode-se destacar que o ensino de aspectos culturais é considerado no processo. O folclore brasileiro, as lendas são abordadas nas aulas, por meio da leitura. Como é concebida na abordagem culturalmente sensível, à luz deste trabalho, as ações do professor como condutoras do diálogo intercultural, segundo Oliveira Santos (2003). Ou seja, os fenômenos culturais, atribuídos como culturais, por serem reconhecidos em obras de artes e até institucionalizados, são dialogados. Há uma troca: a partir da apresentação deste fenômeno pelo professor, o aluno estrangeiro dialoga com o novo pela sua percepção acerca do fenômeno cultural apresentado.

É importante destacar que a professora menciona o fenômeno cultura sendo o que é exposto em livros de literatura, contos e histórias. Na entrevista, ela não destaca o modo de vida do brasileiro em comparação aos dos alunos estrangeiros, que seria outra concepção acerca do cultural e de ensinar cultura. É interessante perceber como nós, brasileiros, professores, construímos o cultural a ser ensinado. Em outros termos, o que é representado como cultura pela percepção do professor a ser apresentada aos alunos, o é de forma legítima. Como se forma a visão de cultura dos brasileiros pelos brasileiros a ser apresentada aos estrangeiros? Esta é uma questão a se pensar e, a partir do pensamento de Said (*apud*

Kramsch, 1998, p.9) de forma hegemônica, o cultural pode ser representado ou inferiorizado. Nas palavras de Kramsh (1998, p.9)³²:

(...) o estudo de línguas sempre tem lidado com a difícil questão da representação e representatividade quando se fala sobre outra cultura. Quem é intitulado a falar para quem, para representar quem através da língua oral e escrita? Quem tem a autoridade de selecionar o que é representativo de uma dada cultura: o estrangeiro que observa e estuda a cultura em questão, ou o nativo que vive e experiencia tal? De acordo com quais e cujos critérios pode uma característica cultural ser denominada representativa dessa cultura?[tradução minha.]

Estas questões, muitas vezes, passam despercebidas por professores. Ensina-se uma língua a partir de representações que são naturalizadas, legítimas como tais. Na concepção da professora, o folclore, algumas lendas são consideradas cultura. A forma como, muitas vezes, nós, professores, consideramos o cultural estes mitos e lendas, pode-se afirmar que os exotizamos. Ou seja, mesmo pertencentes à nossa cultura, ao nosso país, apresentamos uma percepção de algo exótico, especial, diferente acerca deste. Por exemplo, um professor de português como segunda língua fala de boi-bumbá na aula, mostra fotos, algumas canções e vídeo. Todavia, este professor não é do estado ou cidade onde esta cultura está presente. Pode-se concluir que ele a apresenta a partir de suas percepções, seu conhecimento e seu olhar externo a este fenômeno. Portanto, o boi-bumbá, em questão, é exotizado.

Para o que se representa como cultural, Bennett (1996) o apresenta pela dicotomia entre os dois tipos de cultura: a “Cultura”, com “C” e a “cultura”, com “c”. A primeira, como bem foi revisada, é a reconhecida pelas instituições, sistemas educacionais e políticos, como autêntica. Ou seja, ensina-se alguns autores da língua portuguesa que são considerados como cânones, assim como outros artistas em geral, no campo da música, artes plásticas, pintura, etc. A segunda trata-se do conjunto de comportamentos, valores e visões de mundo particulares das pessoas: a linguagem; as formas padrões de comportamento; etc. Portanto, pode-se afirmar que a “Cultura” de Bennett (1996) é a mais sólida, mais real no processo, pois é ensinada formalmente e considerada “Cultura”. A professora, ao afirmar que ensina cultura na entrevista, mostra algo mais próximo do que considera como tal é a cultura canonizada de Bennett, ou seja, “Cultura”. Todavia, ela afirmou que é importante a troca de informações acerca deste conhecimento para enriquecer o processo, como um meio de reconhecimento através do outro, portanto, ela afirma a importância de se conhecer outras percepções de

³² “(...) the study of language has always had to deal with the difficult issue of representation and representativity when talking about another culture. Who is entitled to speak for whom, to represent whom through spoken and written language? Who has the authority to select what is representative of a given culture: the outsider who observes and studies that culture, or the insider who lives and experiences it? According to what and whose criteria can a cultural feature be called representative of that culture?”

mundo por meio da troca de experiências, informações, o que pode ser considerado algo próximo à “cultura” com “c”.

Em outro fragmento, a professora destaca a importância de se ensinar e aprender língua ainda por meio do diálogo entre culturas:

Professora:** exatamente. Eu já trabalhei em outras escolas e vejo então as diferenças. Trabalhei no colégio Marista, na Fundação Educacional, no colégio Militar, então, o que é diferente aqui? Primeiro, porque a gente tem pessoas de culturas totalmente diferentes, e segundo, **o que é muito forte, o que eles [a instituição] querem que a gente passe para os alunos é isso: é a igualdade.** Que a gente não tem diferença nenhuma, entre as pessoas que aqui estão e o mundo. (...) Em relação à cultura, aqui **nós temos alunos de culturas diferentes. Então eu procuro sempre aprender com eles e procuro, dentro do meu conhecimento, das minhas limitações, que não deveriam ser tantas, eu acho que professor de português deveria ter tempo para ler, se informar, mas hoje não acontece mais isso. Você trabalha tanto que não tem tempo. Eu não tempo para pegar um livro que me dê prazer, sentar na minha casa e ficar lendo. Eu tenho que preparar, preparar, preparar, corrigir, preparar, e eu parece que eu tenho... sei lá o trabalho me atrai, entendeu? De repente eu estou de férias, eu fui para Cabo Frio, estou num banco, aí eu olhei um folderzinho em que havia um menininho com uma máscara de jornal cortado, falando assim: o que é o futuro? Sobre uma poupança, qualquer coisa. Aí falei assim: nossa, isso aqui dá um tremendo de um projeto para a escola. Peguei aquele negocinho e trouxe para cá, fiz a pergunta para eles, coloquei no quadro, vamos lá: o que é o futuro? Daí surgiu um projeto que eu fiz. Então eu acho que ser professor, qualquer professor, mas estou falando de português porque é a minha praia, a gente tem de ter tempo... [grifo meu]

A professora relata a riqueza de se ter uma turma composta por alunos de várias culturas, pois pode aprender com as culturas diferentes. Durante a entrevista, ela se mostra não muito preparada para lidar com as culturas porque acha que, por não haver continuado sua formação, poderia melhorar a sua prática pedagógica. No entanto, ela afirma que se esforça para fazer o seu melhor. Na sua vida pessoal, sempre pensa nos seus alunos, como relata. Nas férias, ela elabora projetos e trabalhos de cunho cultural que podem ser desenvolvidos durante as aulas.

Segundo a professora, a instituição tem como princípio a igualdade de culturas, religião, etnias e línguas, ou seja, a singularidade da cultura e a igualdade dos povos devem estar em questão. Entretanto todas as culturas devem ter o seu lugar no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, cada cultura diferente apresenta uma igualdade, que pode ser considerada uma igualdade neutra de que, embora uma pessoa seja de um lugar completamente diferente da outra, elas coexistem no mesmo espaço e são consideradas iguais como seres humanos, pertencentes ao mesmo planeta. Contudo, analisa-se que espaço seria este. Que tipo de concepção sobressai ou se sobrepõe, a tal que de alguma forma esta é exposta. Poder-se-ia abrir uma discussão acerca do ensino da língua portuguesa como segunda língua imersa na cultura brasileira. Portanto, a cultura no ensino da língua seria a brasileira,

mesmo havendo falantes nativos de outras línguas, oriundos de outras culturas. Quando o cultural da língua-alvo se deprender para a esfera cultural do(s) outro(s) – dos alunos, no caso desta pesquisa – mesmo que temporariamente, e o cultural do outro, simultaneamente, ser abraçado confortavelmente na esfera da língua-alvo, o processo não se tratará de ensino e aprendizagem de língua-cultura, mas o ensino e aprendizagem intercultural, como ensina Almeida Filho (2002, p.211).

Portanto, pode-se afirmar que o diálogo entre culturas, a da professora, cultura brasileira, por ter nascido e vivido no Brasil e ensinar a língua portuguesa no Brasil, e as culturas dos alunos significa ensinar e aprender uma língua-cultura como um processo que engloba, além dos aspectos lingüísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem; aspectos que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta. Este “pressupõem também o desenvolvimento da intersubjetividade, pela construção conjunta de conhecimentos, através da partilha de experiências, antigas e novas, de pessoas que se reconhecem como pertencentes ao mesmo mundo, ao mesmo processo de construir as suas vidas ao vivê-las” (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.158)

Na próxima seção, é apresentada a análise das observações de aulas e notas de campo desta pesquisa.

4.2 Análise das observações e notas de campo

Nesta seção, desenvolveu-se a análise das observações e notas de campo registradas nas aulas de português como segunda língua. Foram observadas 07 (sete) aulas de duração de uma hora e meia, totalizando 11h (onze) horas observadas. Portanto, foi feita uma análise descritiva acerca das ações da professora que possibilitem a manifestação do cultural no momento da aula. Por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico, esta foi apresentada em forma de exposição de fragmentos das aulas observadas e análise destes. As transcrições das observações e as notas de campo se encontram no anexo, no final deste trabalho, em ordem de número de aula observada e data. As notas de campo são anotações feitas no decorrer de cada aula e indagações feitas antes, durante ou após a aula observada.

Para contextualizar, a turma observada foi constituída por sete alunos e a maioria sendo estrangeira ou morou no exterior durante muito tempo.

No decorrer das observações das aulas de português para estrangeiros – denominado “português internacional” – na instituição de educação bilíngüe, a qual engloba alunos de várias nacionalidades, percebeu-se que havia alunos brasileiros tendo aulas de português como segunda língua. Havia dois alunos, irmãos, filhos de um diplomata brasileiro e de uma estrangeira, nascidos no Brasil, mas que viveram a maior parte de suas vidas no exterior, devido à diplomacia. Eles falam inglês em casa, entre si e com os pais. Utilizam a língua portuguesa para interagir com os colegas que o falam e na vida no Brasil. Embora sejam brasileiros, parecem ter aprendido a língua em ambiente formal – na escola, não no familiar. Segundo Kramsch (1998), o falante nativo é geralmente estereotipado por pertencer a uma determinada língua e ser falante da língua desta cultura. No entanto, como o exemplo mostra, alguns alunos, filhos de estrangeiros ou não, ou nasceram no Brasil, não necessariamente se sentem falantes nativos da língua portuguesa do Brasil, como há outro caso peculiar: a presença de um aluno brasileiro, filho de brasileiros, residente no Brasil, nunca viveu fora do país, fala português em casa, etc., e estuda língua portuguesa para estrangeiros. Admite sentir dificuldade com a língua, já que estudou a sua vida inteira em uma escola americana em Brasília.

Com base nas teorias de abordagens de ensinar uma segunda língua, mais especificamente, no âmbito do ensino e aprendizagem de uma segunda língua por meio da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) e nas concepções complexas, por vezes, míope, de cultura, buscou-se analisar as seguintes características da Abordagem Comunicativa

Intercultural: 1 – língua como cultura; 2 – o foco do ensino no sentido; e 3 – o diálogo de culturas.

Nas aulas, foi utilizado um material produzido pela professora. Tal trata-se de uma ficha com informações retiradas de livros didáticos, revistas, jornais e gramáticas. Grande parte deste material contém uma ficha gramatical, com estruturas de cunho estrutural.

Portanto, iniciou-se a análise por meio do lugar da cultura, do aspecto cultural, ou da concepção língua-cultura no processo e como filtro para análise, apresentam-se as principais características da Abordagem Intercultural (ACIN), e categorias de análise em questão, propostas por Oliveira Santos (2004) abaixo:

1 – A língua como cultura.	A visão de língua, ou linguagem, como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos de <i>língua-cultura</i> ..
2 – O foco no sentido.	A organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais. Quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem, o importante é o modo como esses conteúdos, sejam relativos a informações culturais ou não, funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.
3 – O diálogo de culturas.	Ensinar e aprender uma língua-cultura como processos que englobam, além dos aspectos lingüísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem; processos que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta. Pressupõem também o desenvolvimento da intersubjetividade, pela construção conjunta de conhecimentos, através da partilha de experiências, antigas e novas, de pessoas que se reconhecem como pertencentes ao mesmo mundo, ao mesmo processo de construir as suas vidas ao vivê-las.

Edleise Mendes Oliveira Santos (2004, p.157-158)

Na ACIN, outros aspectos, não expostos nesta pesquisa, fazem parte, tais como: a integração de competências, materiais como fonte, agência humana e avaliação. Para se analisar a questão cultural no momento da aula, buscou-se fundamentar nos aspectos, ou até princípios, acima propostos.

A ACIN é a fundamentação teórica deste trabalho. Por ser uma abordagem moderna e que engloba, de certa forma, as questões, após várias discussões, essenciais do processo de

ensino e aprendizagem de línguas, foi tomada como olhar para a questão cultural a partir das ações da professora no momento da aula de português como segunda língua. Como escopo do trabalho, esta abordagem é uma ferramenta que possibilita auxiliar o olhar para esta questão, como investigação, a partir do olhar do observador-pesquisador e não, necessariamente, se espera que o professor observado apresente esta concepção para o processo.

O primeiro aspecto examinado é a concepção língua-cultura. Como bem afirmado por Oliveira Santos (2004), a visão de língua abrange mais do que sua forma. Trata-se de uma prática social, um instrumento social de comunicação.

4.2.1 A língua como cultura

Esta característica da abordagem comunicativa culturalmente sensível e, neste caso, um critério de análise, considera a língua ou o uso desta como cultura. É impossível dissociar a língua da cultura. Entretanto, a partir deste critério, analisou-se o momento cultural por meio da exposição de aspectos culturais e da língua-cultura.

Em uma de suas aulas, a professora descreve a origem da língua portuguesa mostrando informações sobre a Península do Lácio e que um povo dominado absorve a cultura, como segue o fragmento:

P: mas não é assim que acontece? O povo dominado, o que ele absorve? [pausa] cultura, não é? Com certeza, né? Então é claro que cada uma destas populações trouxe para a nova língua, o latim, as marcas, que era o latim, né? Que cada um trouxe as marcas da língua e abandonaram. Ele como vencedor impunha determinadas coisas, inclusive isso. Inclusive, a língua, a sua cultura, de forma geral. Então, eu coloquei isso, fiz um resumozinho, uma síntese que eu vou ler para vocês. [lendo] “É claro também que estas marcas eram diferentes para cada povo, de acordo com a sua língua anterior. Mais tarde, com a invasão dos bárbaros, [interrupções dos alguns alunos falando inglês para prestarem atenção] e com a queda do Império Romano, as diversas modalidades regionais do latim se foram diferenciando cada vez mais e acabou por transformar-se em diversas línguas. Línguas neolatinas ou românicas, que as principais são: português, espanhol, francês, italiano, catalão, romeno e o galego.[grifo meu]

Com o intuito de discutir as origens das línguas neolatinas e, principalmente, a da língua portuguesa, a professora destaca a absorção da cultura em forma da relação entre língua-dominante e cultura-dominante, portanto, sem entrar muito em detalhes sob a língua-cultura dominada. Pode-se inferir neste fragmento que a professora considerou que língua e cultura são fenômenos interligados, faces de uma mesma essência e que a transformação de uma cultura local é decorrente da transformação da língua local e vice-versa, ou seja, os traços lingüísticos de uma nova língua influenciam na cultura local.

Ainda, para ilustrar mais, na mesma aula, a partir da atividade que a professora propôs, de discussão acerca da origem da língua portuguesa, expõe-se, a seguir, um fragmento em que alunos discutem a variedade da língua portuguesa no mundo e que a professora ainda mostra que há variações lingüísticas no português do Brasil:

A5: Uma observação: no Brasil, não se fala português, é “brasileiro”.

P: no Brasil, se fala o português do Brasil. Em Portugal, se fala o português de Portugal, na Angola, se (...) lembra quando eu mostrei a vocês algumas palavrinhas faladas em Portugal que têm significado diferente aqui no Brasil?

A3: sim: “fila”, “bicha”.

P: isso, só lembraram desse aí, né?

A3: “puta”.

Outro aluno: “puta” é alguém mais novo que você.

P: isso. E o que que acontece aqui no Brasil? Olha o tamanho do nosso, do Brasil. O que que acontece aqui no Brasil? [pausa] quando o Faustão diz assim, como é que é, hein? Ou qualquer paulista? Nossa, estou com uma “puta” dor de cabeça! O que que significa isso?

A5: está com uma dor terrível.

P: exatamente, muito forte. (...) a “Avenida Brasil”, quando eu comecei a dar aula para o internacional [turma de português para estrangeiros], não conhecia o livro, passei a usar aquele livro, e aí, o que aconteceu comigo? Tinha coisas ali que eu não sabia. Acreditem se quiser. Era regionalismo. Tinha palavrinhas ali que eu mesmo não conhecia. Então, o nosso país é tão grande, de território tão imenso que esses regionalismos, do sul, do nordeste, tem palavrinhas que a gente não sabe. Não é giria, não. Coisas que se falam lá que, às vezes, a gente não conhece. [um aluno interrompe e tenta encontrar palavras para se expressar]

P: algumas palavras são derivadas de palavras africanas, dos índios também.

A: são mais índios, não?

P: não. Algumas, não. Eu separei também, mas não trouxe hoje, mas vocês viram aquela fichinha de gramática, de ortografia, que eu coloquei algumas palavras e a origem de cada uma delas? Chegaram a ver? Então. Mas tem coisa que a gente não sabe o significado. Porque lá fala de um jeito e o significado é outro. Vamos continuar aqui. Olha só: [faz a leitura] “observe o quadro abaixo: as dez línguas mais faladas no mundo. Identifique o lugar em que o português ocupa.” Aí vocês vão olhar aqui (...) o chinês, por que que o chinês é a língua mais falada no mundo?

A: chinês?

Nesse fragmento, a interação entre alunos e professor na língua-alvo é constante. A relação língua-cultura é discutida como foco do momento da aula. A língua portuguesa, como mostra a professora, tem suas próprias variedades que são formadas a partir do contato com outras línguas em regiões geográficas diferentes. Cada povo que fez parte da formação de um povo maior, de uma cultura maior – ou aparentemente marcante ou estratos de uma cultura dominante que teve sua influência maior na cultura – exerceu seu papel de construção e constituição cultural. Quando a professora fala que a língua portuguesa do Brasil teve influência e formação dos indígenas e dos africanos, ela mostra que estes povos, com suas culturas e línguas próprias, influenciaram no modo de viver e de falar das pessoas. E que, mesmo em um único país, cuja dimensão territorial é imensa com uma única língua oficial, há

variações, que são denominadas como “regionalismos”, pela professora, e que algumas são desconhecidas por ela própria, brasileira nascida e falante nativa da língua portuguesa.

Com a intenção de mostrar aos alunos que a língua portuguesa se formou a partir do contato com várias outras línguas, a partir de uma língua e cultura dominantes, que é o Latim e a cultura desta língua, a professora, ao continuar a discussão, entra na discussão do autor Olavo Bilac, quanto à questão de “bela e inculta”, como se segue o fragmento:

P: então, quando ele diz que é inculta e bela. O “inculta” ele pode estar querendo dizer que não é o produto da ... ele pode estar querendo dizer que não é o produto cultura. Por que? É uma língua de um povo, na época, ainda sem o quê? Sem tradição. Ele também pode falar que é inculta porque é primitiva.

A: a cultura não é primitiva.

P: ele está se reportando à época, e não à ... [silêncio]

Neste fragmento, *primitiva*, para vários autores, significa “o que vem primeiro”, rudimentar. A professora denota *primitiva*, por meio da interpretação do autor que está lendo com os alunos, como não reconhecida, aperfeiçoada ou refinada, sem tradição, pois argumenta que na época, a língua portuguesa era falada em uma região não central, da península itálica, pois se trata de uma língua ibérica.

É interessante destacar que Tylor (1817), em sua obra “Primitive Culture”, como sendo um dos primeiros a tratar do fenômeno cultura, o mostra como algo primitivo, que deriva de primário, anterior. A professora também utiliza este termo para denotar que a cultura não é primitiva, como antiga, de primeira ordem, mas como, na interpretação das palavras de Olavo Bilac, a cultura da língua portuguesa, no caso, da variedade europeia, é de uma língua ainda desconhecida, pouco falada – naquela época – e sem tradição. Era, portanto, a língua mais nova a ser formada a partir do latim vulgar, como interpreta a professora. Contudo, ainda na questão da relação língua-cultura, a professora recapitula com os alunos os eventos históricos de dominação de uns povos em relação a outros, o que também proporciona a dominação de uma cultura sobre a outra, como é apresentado o fragmento que se segue:

P: o que aconteceu com os povos? Eles eram dominados, não é isso? E... [lendo um fragmento do texto.] ela não é culta porque não é um produto da cultura. Ela é uma língua do povo ainda sem tradição. O povo ainda não tinha uma tradição cultural. É uma língua ainda primitiva, ela ainda estava sofrendo mudanças. Ele está se reportando ao Lácio, onde ela foi criada, onde ela nasceu. Qual foi a língua que nasceu no Lácio? O Latim, não foi? E a língua portuguesa é o quê do latim? (silêncio) O que foi? Tudo que a gente leu, apagou tudo? A língua portuguesa não é uma língua neo-latina? Então por que ela é uma língua neo-latina? Assim como o Catalão, o francês... Por que ela é uma língua neolatina?

Contudo, pode-se afirmar que o ensino da língua, nos fragmentos apresentados, tem a relação língua-cultura, embora a proposta de Oliveira Santos de língua-cultura seja diferente.

Nas palavras da autora, língua-cultura significa a linguagem como um todo, a se considerar o extra-lingüístico, o fora da forma lingüística e o conjunto de rituais e eventos que condizem a existência da comunicação por meio da linguagem. O ensino da língua seria mais do que o ensino de um instrumento formalizado e utilizado por determinados povos, mas seria ensinar atributos culturais e repertórios que coadjuvam a linguagem, além de sua forma.

Na aula da professora, embora ela possa nem estar ciente de seus atos para elaborar uma aula comunicativa, efetiva, os momentos apresentados por meio dos fragmentos denotam que a relação língua-cultura, em sua concepção, existe e a interação com os alunos na própria língua-alvo e se discutindo os sentidos do texto que foi apresentado, a partir de experiências múltiplas dos alunos retratam o que se entende por língua-cultura.

4.2.2 O Foco no ensino do sentido

Na concepção de abordagem revisada neste estudo, ensinar e aprender uma segunda língua significa criar sentido real, ou seja, a partir de uma força comunicativa do uso em interação real, em contexto, Widdowson (1991). Nesta pesquisa, as aulas observadas ocorrem na língua-alvo, somente. A professora não utiliza nenhuma língua que não a alvo. O foco no sentido, mesmo se ensinando estrutura, é uma constante nas observações. O sentido significa compreender e ser compreendido na língua-alvo.

Em uma aula, em que o foco foi o ensino da escrita, especificamente do uso da letra *H*, a professora mostra aos alunos que é interessante que eles façam um pequeno glossário de palavras novas enquanto eles lêem um texto. Ela discute com os alunos as maneiras de se aprender palavras novas, como pode ser visto no fragmento que se segue:

P: como é que você conhece palavras novas?

A: lendo...

P: isso, lendo e...

A: escrevendo.

P: lendo e escrevendo. Tem uma coisa que é muito importante, mas a gente, às vezes, tem preguiça de fazer. Quando a gente está lendo um livro, e a gente se depara com uma palavrinha, o que a gente faz? [chama um aluno.] Você vai ao dicionário?

A: eu?

P: eu vou responder. Você não vai ao dicionário. No contexto, você conhece a palavra. Por que? Porque aqui você não tem necessidade.

A: no contexto eu entendo. Mas a palavra em si eu não procuro.

P: então, é um erro que a gente comete. Olha aqui, ó. Eu estou lendo este livro... sempre que eu vejo uma palavra, eu dou uma olhada no dicionário e anoto o significado, se for necessário.

A: mas na verdade, na leitura eu não entendo nenhuma palavra...

P: qual livro? O "Feliz Ano Velho"? Duvido que não entenda nenhuma palavra. Ah, bom. Sempre há uma palavra... eu estou lendo este livro. Não é difícil, eu falei que é difícil? Olha como é que eu faço?

[A professora mostra, então, uma ficha de glossário e algumas perguntas escritas a lápis.]

P: eu sou professora e eu tenho de fazer isso.

A: ah, mas estes livros têm aquela fichinha atrás, de compreensão...

P: não, mas eu não utilizo aquelas perguntas. Eu elaboro. Algumas, eu pego de lá, mas nem sempre.

A professora mostra que o contexto, ou seja, lendo, escrevendo, é necessário para que a nova palavra faça sentido e, mais ainda, para que esta seja compreendida de forma real, seu significado necessita ser consultado no dicionário, algo que se faz raramente. Do discurso da professora, o uso do *a gente* engloba um senso comum, de incluir suas concepções com as dos alunos, como se ambas fossem a mesma: a de que para se aprender palavras novas é necessário ler no contexto e consultá-las no dicionário. A cultura de aprender da professora é explícita e naturalizada como se fosse uma forma universal.

Cada aluno tem uma forma particular de aprender o vocabulário novo. Alguns utilizam uma ficha, outros anotam no rodapé do texto, outros somente sublinham, outros destacam e anotam o significado ao lado. Não é somente recorrendo ao dicionário e anotando ao lado que se aprende o vocabulário novo.

4.2.3 O lugar do aspecto intercultural e o diálogo entre culturas

Nesta seção, apresenta-se a análise das observações na perspectiva intercultural, ou seja, de forma ampla, a relação entre as culturas no processo de ensino de português como segunda língua, apresentada na aula, a partir das ações da professora. É interessante entender que no ensino de línguas, principalmente, no que se diz respeito ao ensino de português para estrangeiros, as manifestações acerca das culturas neste processo significa mais do que aprender a respeito do outro. Barbosa (2007, p.113) afirma que:

(...) ao interpretar o sistema do outro, fazemos uma reflexão sobre o nosso sistema. Apesar das diferenças, mas também graças a elas, é possível que nos reconheçamos no outro, pois ao percebermos um costume diferente, acabamos por reconhecer (pelo contraste) nossos próprios hábitos e costumes. Assim, o intercultural pode ser tomado como um procedimento um aço que auxilia o aprendente a perceber as configurações identitárias e culturais de forma problematizada e não-simplificada.

Apesar da autora considerar cultura, os costumes, os hábitos, etc. de um povo, é interessante observar o significado do que ela aponta como intercultural. O reconhecimento do próprio “eu” a partir do sistema do outro. Ela chama atenção para a palavra *contraste*, que significa a comparação dos dois sistemas, o do aprendiz e o da nova língua, e a partir desta

comparação, preenchem-se os vazios culturais, os quais são aquilo que não existe em uma cultura ou outra. No caso deste trabalho, o intercultural vai além da relação da cultura do aprendiz e a da nova língua. O intercultural significa a relação, pode-se utilizar a palavra de Barbosa que perfeitamente se encaixa neste contexto, *o contraste* entre as culturas dos aprendizes, que são várias e a da nova língua em um contexto em que a nova língua é ensinada e aprendida em ambiente em que ela é primeira língua, em geral, e língua oficial do país.

O que se concebe como cultura na sala de aula tem sido vastamente discutido, mas o que é cultural – seja objetiva seja subjetivamente – está relacionado a outra(s) cultura(s), principalmente quando se trata de uma sala de aula com alunos de várias culturas, como no caso desta pesquisa. Tratar cultura como o cotidiano de um povo, os costumes, datas comemorativas, comidas típicas, danças e músicas, folclore, mitos, a literatura, a arte em geral – tal como pintura, gestos, etc., têm sido considerado cultura no ensino de línguas. Contudo, o cultural na sala de aula pode significar algo além do ensino de aspectos culturais. Ele é o significado de determinadas ações que justificam os aspectos culturais no ensino de língua. Por exemplo, o cultural pode ser falar sobre determinado assunto que discute modos de vida do povo da língua aprendida; pode ser apresentar fotos acerca de regiões; apresentar músicas, pinturas; ou ainda pode ser discutir assuntos acerca de simbolismos culturais. Entretanto, todas as ações agentes do processo de ensino e aprendizagem de línguas envolvem cultura.

Em momentos diversos, que podem ser considerados culturais, no âmbito geral – o que engloba costumes, culinária, rituais, cotidiano, entre outros – a professora procura exemplificar situações do cotidiano com fatos de pessoas que ela conhece ou de sua própria família, isto é: a questão de se conversar com os pais sobre determinados assuntos; o namoro entre adolescentes no Brasil; tradição cultural; atores renomados da literatura em língua portuguesa (no Brasil e em Portugal); datas comemorativas no Brasil e em outros países; culinária brasileira e de outros países, entre outros.

No fragmento que se segue, a professora fala sobre o significado de uma flor, algo que tem um significado para sua cultura, mas pode ter outro em outras culturas:

P: quando você fala a palavra “flor”. O que quer dizer? O que que sugere? Coisa feia? Coisa triste? Não é?

A: sim, mas porque é linda em si e (...)

P: não é linda em beleza física, é a língua, para ele o quanto ele ama a língua portuguesa.

Outra aluna completa.

A3: então, flor do Lácio significa (...) a língua?

Silêncio, a professora confirma por meio do movimento da cabeça.

(...)

P: aí depois vem, “por que o poeta chama a língua portuguesa ‘flor do Lácio’? Porque ela é linda e ela nasceu onde? Nasceu no Lácio.

A3: ela não é linda, ela é bonita.

(...)P: Então, quando você diz: ‘ela não é linda, ela é bonita.’ Eu aceito, mas eu gostaria que você percebesse o quanto ela é linda. [grifo meu]

É interessante observar que o significado de *flor*, no âmbito cultural, de que se representa este vegetal, pode ter outras conotações em culturas diversas. Quando a professora infere que a flor é algo bonito, ela espera que os alunos a compreendam afirmando que a flor é linda, que pode ser alegre. A discussão surgiu a partir do fragmento do poema “última flor do Lácio”, de Olavo Bilac, o qual possibilitou discussões diversas. A professora incita que a flor é linda e que a língua é, portanto, linda. Um aluno afirmou que a flor não é linda, é bonita, o que significa que a flor representa algo não tão belo quanto ao que a professora acha.

O cultural, neste fragmento, pode ser concebido ao simbolismo da flor, a qual apresenta um significado objetivo para a professora, dentre outros, que neste contexto é algo belo, lindo. O aluno apresenta outra percepção acerca deste fenômeno. Pelo fragmento, deduz-se que ele não apresenta a mesma representação cultural da flor que a professora. Entende ele que a flor é algo bonito, mas não tão lindo. Portanto, “última flor do Lácio”, para ele teve um significado diferente da professora. Aquela representação da flor em sua cultura pode não preencher aquele espaço. Ou seja, trata-se de um espaço de interculturalidade. Pode-se deduzir que há outra forma de se representar o belo, o lindo em sua cultura.

A maioria das atividades observadas em suas aulas tem um enfoque essencialmente no estudo da estrutura da língua portuguesa, seja a gramática seja a produção textual. Para se estudar algum tema gramatical, a professora para iniciar alguma atividade com o objetivo de se trabalhar a estrutura, na maioria das vezes, utiliza debates, conversas informais, etc. No fragmento a seguir, a professora, mediante uma conversa a respeito da relação entre pais e filhos no Brasil e em outros países, conversa abertamente com os alunos a respeito do que pensa e o que eles pensam acerca do assunto. Esta atividade tem como finalidade a expressão oral a partir de uma redação que os alunos produziram em casa cujo tema é *como você se sente quando está apaixonado?* A discussão de tal tema ocorre, primeiramente, por meio da leitura de alguns alunos de seus próprios textos. Posteriormente, a professora abre a discussão acerca da relação entre pais e filhos e faz esta relação entre a realidade brasileira e a de outros países:

P: não, não. O que nós estamos falando aqui? Cada um é de um país diferente. Pode ser assim, até porque no Brasil é assim. Alguns pais rígidos...

A: você já viu aquela reportagem que apareceu no “Globo Repórter” do (ininteligível) que a família chinesa vai atrás...

P: pois é, nós estamos falando aqui, por exemplo, vocês se lembram de uma menina que já foi embora, e eu não quero falar o nome, ela foi embora porque estava prometida para uma pessoa no país dela?

A: aah, acho que já ouvi.

P: em alguns países, existe isso. Você escolhe... O Hassan, por exemplo, disse que tinha, foi embora...

A: tentou...

[Os alunos discutem, e um aluno fala]

A: está bem relacionado a este negócio de convivência entre garotos e garotas com os pais... **Eu acho que muda bastante dependendo do sexo, por exemplo, garotos, eles são mais, vamos dizer, falam com o pai ou não falam nada. Acho que as garotas são mais liberais, elas falam mais...**

P: com as mães...

A: com as mães, não com os pais.

P: vocês acham que todo mundo aqui pensa assim?

A: [ininteligível] como os pais são mais “machistas”, mais, é...

A2: rígido!

A: rígidos, é... Então, é realmente, isto é...

A2: eu prefiro falar com o meu pai do que com a minha mãe.

A: [ininteligível] prefere falar mais com o pai dele ou com ninguém.

P: geralmente, né?

A2: Sueli!

P: engraçado que existe muita diferença aqui no Brasil, né? Então, o que vocês estão dizendo que é uma coisa... geralmente é assim, mas, é... os depoimentos de outros colegas de vocês, de brasileiros, dizem o seguinte que tem muitos meninos, rapazes, que conversam muita coisa com as mães. E tem muitas meninas que conversam com os pais.

[grifo meu]

A partir da realidade da professora, de sua experiência como mãe, professora, esposa e filha, é afirmado que no Brasil, os meninos geralmente conversam com os pais, algo também, de certa forma, comum em outros países, e as meninas conversam com as mães. No entanto, há exceções, como a professora destacou que há muitos rapazes que se sentem a vontade em conversar sobre assuntos íntimos com a mãe, no Brasil.

A atividade é utilizada para exercitar a expressão oral dos alunos. Segundo Oliveira Santos (2004), o diálogo entre culturas “pressupõe também o desenvolvimento da intersubjetividade, e esta é desenvolvida a partir da pela construção conjunta de conhecimentos.” Portanto, é importante que haja vozes em jogo no processo de ensino e aprendizagem de línguas. O professor não deve ser um monólogo durante a aula inteira. Há momentos em que os alunos devam se manifestar e trocar idéias a fim de que aprendam uns com os outros.

Em um momento de uma aula observada, havia a necessidade de uma aluna, que morou e teve uma educação formal fora do Brasil durante muito tempo, se expressar para dizer a sua opinião acerca de um comportamento de outra pessoa, provavelmente de uma cultura diferente, estranha a ela, como se segue:

A5: até que, quando, por exemplo, a minha prima, a filha dele tinha 23 anos, a amiga dela ia dar carona para elas irem a um show, e ele não deixou, porque ele falou (ininteligível). Ela tem 23 anos!

[o aluno mais participativo da aula interrompe a conversa, de modo natural fazendo uma colocação que obtém a atenção da professora.]

A: eu acho que também está relacionado ao medo.

P: ah. Que ótimo! Porque o excesso de medo, de...

A: tem uns pais que não deixam você ir à casa de um amigo porque pensam mil coisas...

A5: o pai dela era assim, não deixava ela sair para lugar nenhum.

Para a aluna (A5), ocorre um estranhamento, pelo fato do pai proteger a filha de 23 anos. Para ela, que é uma aluna que morou fora, mas nasceu no Brasil é filha de indiana e brasileiro tal super-proteção é algo que não deveria acontecer no Brasil. Percebe-se que há interpretações, pois um aluno entende a *super-proteção* como *medo*. Este tipo de atividade é interessante porque ocasiona e provoca debate entre alunos e o professor. No fragmento que se segue, a professora encontra uma maneira de falar sobre a sua realidade, enquanto mãe e professora.

A: e agora [ininteligível]... na época dos pais ...[ininteligível] Ah, meu filho, não se mete com a bebida e tal... O que você acha disso?

*P: é o papel do pai. Se não ele não seria pai. Ah, o meu não confia em mim? Confia, ... não falei para vocês...Meu filho sai, entra no carro. Eu vou para varanda: ai, meu Deus te acompanha... o que a minha mãe fazia comigo? É o medo, preocupação. Aquilo que falei para vocês de ligar com 21 anos, eu ligo para ela [filha]... mamãe, eu sou a única pessoa com 21 anos que recebe a sua ligação. Ela bota aquele toque do plantão do jornal. [risos]. Todo mundo ri porque sou eu aí eu disse: pára com isso, muda isso aí. Filha, você vai demorar muito? Ela não se importa. Meu filho tem horror quando eu faço isso e eu já parei, né? Eu faço discretamente porque ele fica numa situação constrangedora... então, esta coisa do pai falar: “olha, não beba”. Não isso... sabe por que, Mateus? O jovem, o adolescente... para mim, é a idade mais maravilhosa que existe é a idade de vocês... a infância também é linda, mas na época da adolescência, de você viver tudo intensamente... é assim que tem que ser. E vocês erram? Erram. Se não, não teria o pai, o professor, o aluno, para dizer: olha, está errado isso, não faça isso. Então, é uma idade que tem que aproveitar o máximo, sabe? Aproveitar muito. Viver intensamente, mas sabendo tudo que vocês estão fazendo. Porque hoje em dia, as informações estão aí, nas mãos de vocês, não é verdade? Na minha época (...) A minha mãe, sim, porque a minha mãe era uma mulher a frente do seu tempo, por isso que eu procuro ser assim com os meus filhos, também, né? Minha mãe me deu total liberdade, né? Meu pai, não. Meu pai era um ditador. Então, gente, eu acho que vocês, tudo que vocês fizerem na vida de vocês, nessa idade de vocês, têm de passar por tudo isso. **Tem que acontecer e você falou, comentou isso aí não é só alguém de outro país que percebe não.** Essa falta... eu acho que, para mim, isso é falta de respeito, tá? Só as pessoas, talvez, mais jovens, não igual a vocês, mas um adulto mais jovem, eles podem até achar que isso não é falta de respeito. Eu tenho conversas francas com os meus filhos. Quando eu acho que eles estão se excedendo eu chamo atenção. Eles respeitam o outro, eles têm que respeitar o amigo, a irmã, os meus filhos não são perfeitos, eu conto muita coisa deles, eles não querem nem vir aqui... que vocês já sabem muito da vida deles, né? Mas, assim, tem que saber respeitar o outro, não é respeitar o diretor da escola, o chefe, não, é todo mundo: o porteiro, a pessoa que trabalha lá em casa, claro, por que não? Entendeu? Então, esta coisa da liberdade, eu dou liberdade para os meus filhos, sabe, eles sabem muito bem o respeito, sabe? **Todo mundo fica lá, lá na festa fica lá, beija, agarra, abraça... Isso tudo que a gente vê, isso tem um nome:***

o preço da modernidade. O mundo moderno é bom? É maravilhoso! O que que a gente tem que é moderno, em termos de tecnologia, por exemplo? [grifo meu]

Em contraste, a posição do que seja algo moderno, para a professora, pode significar algo que não seja necessariamente positivo, quando ela diz que quando um jovem sai, agarra, beija e abraça, enfim, “fica” com outro jovem, isso não é muito, pois utiliza o termo: “preço da modernidade”. Segundo Geertz, este termo pode ser interpretado como uma teia de significado que o próprio homem teceu. Seja esta positiva ou negativa.

A professora relata sua experiência de vida como mãe, filha e professora. Como conjunto de princípios que regem as suas ações, a cultura exposta neste fragmento denota a necessidade de se discutir padrões de comportamentos, mesmo sem ensiná-los de forma sistemática. A professora tenta mostrar uma lição como mãe aos alunos de língua portuguesa como segunda língua. Este diálogo, aparentemente sem uma função específica revela o que Kramsch (2000) denomina de *ensino de cultura como um processo interpessoal*³³, mas de forma assistemática, não normativa, pois a cultura está intrínseca nas ações humanas. A professora leva à classe, uma reflexão que possibilita o diálogo acerca das culturas em jogo. Ao mesmo tempo em que a professora aparenta se desviar do conteúdo a ser ensinado na aula, pois se iniciou com a leitura das redações dos alunos, ela possibilita, por meio do diálogo, um espaço em que os alunos, a partir de suas ações, expõem suas vivências de mundo, de família, neste caso, realçando um espaço cultural em um momento específico da aula.

Em outro momento, a professora solicita uma atividade que consiste em produzir um texto, do gênero textual *carta* em que os alunos têm de escolher um animal em extinção e escrever suas angústias e ameaças ao ser humano, como é mostrado no fragmento da nota de campo a seguir:

A professora pergunta se os alunos fizeram a atividade de casa: uma produção textual, do gênero carta, cujo tópico é: “imagine que você é um animal selvagem cujo habitat está sendo ameaçado pelas mudanças de clima e do meio ambiente. Escreva uma carta aos habitantes do planeta para explicar-lhes o que fazer para ajudá-lo a sobreviver.” Na aula anterior, a professora pediu para que os alunos escolhessem o animal. Primeira coisa: saber quem serão vocês.

A professora pergunta a alguns alunos que animais eles escolheram.

Nota: O interessante desta atividade é que a professora abre uma discussão com os alunos acerca da origem dos animais, a região onde eles vivem. Como os alunos são de partes diferentes do mundo, alguns deles participaram de forma ativa quando puderam falar sobre animais da região de onde vieram.

Este tipo de ação pode possibilitar um diálogo de culturas, pois os alunos podem falar sobre algum animal típico da sua região ou país.

³³ Teaching culture as an interpersonal process.

Nas aulas observadas, a professora utilizou um material que produziu, não foi visto a utilização de algum livro didático específico. A professora preparou o material em forma de fichas de gramática, produção de texto e treino ortográfico. O material preparado traz recortes de textos de gramáticas normativas, livros didáticos e *Internet*. Cada material é utilizado para um propósito específico: estudar a língua portuguesa em sua forma, essencialmente, e praticá-la por meio de produções textuais. É valorizada a habilidade de expressão oral.

Como o material didático é o conjunto de recortes de vários fragmentos de outros, não se torna autêntico. As cópias das fichas que se encontram no anexo deste trabalho são alguns dos materiais que foram utilizados durante as observações. É visível a intenção de se priorizar a forma. A metalinguagem também está presente para que os alunos do programa internacional também conheçam os nomes dos constituintes da língua.

Na medida em que se configuram os momentos culturais, a professora os pondera por meio da avaliação. Esta está relacionada ao discurso muito presente da professora. Após a fala ou leitura dos alunos, a professora avalia mostrando o que eles podem melhorar para desenvolver suas habilidades. Um fato interessante deste processo avaliativo é que a professora, após o aluno se expressar, tem o hábito de parafraseá-lo, como se houvesse a necessidade de fazê-lo.

De forma geral, as aulas observadas apresentaram uma característica eminentemente baseada no ensino da forma. A professora se preocupou em ensinar a gramática por meio do uso de fichas ortográficas, de sintaxe, acentuação gráfica, etc. elaboradas por ela. Algumas fichas também têm o uso da expressão escrita. Como as aulas observadas faziam parte de uma continuação de aulas anteriores que não foram observadas, buscou-se investigar a essência cultural de cada aula. Em cada aula havia algo de cultural, de forma mais ou menos explícita. Uma constante cultural da aula é o ensino da literatura brasileira e portuguesa. Os alunos desta turma leram bastante autores que são lidos na aula de português como primeira língua, assim como aprenderam a metalinguagem da estrutura gramatical da língua portuguesa.

Na próxima seção, faz-se a análise de um questionário proposto por Barata (2005), adaptado para se investigar as percepções da professora, sujeito da pesquisa, quanto às questões de ensino e aprendizagem de língua, bem como o papel e o lugar da cultura neste processo.

4.3 Análise do questionário

Como outro instrumento de análise da pesquisa, afim de se investigar o momento cultural na aula de português como segunda língua, utilizou-se um questionário originalmente elaborado por Barata (2005) e adaptado. O questionário tem a finalidade de registrar algumas percepções da professora acerca do ensino e aprendizagem de segunda língua. Contudo, o questionário tem um embasamento teórico voltado para a questão cultural no ensino de línguas ou o ensino da cultura, como entende Barata (2005), como consta o seu artigo, intitulado *o ensino de cultura e aquisição de língua estrangeira*, elaborado a partir de sua dissertação de mestrado. Embora Barata (2005) seja da área de língua inglesa, ela contribuiu para o pensamento das questões culturais no ensino de uma segunda língua, que é o propósito do presente trabalho. Este questionário foi utilizado para fazer a triangulação com a análise das observações e entrevista e está no anexo desta pesquisa.

Item 1 – Formação da professora

A primeira parte do questionário refere-se à experiência do sujeito da pesquisa. A professora, que é sujeito desta investigação, afirma que trabalha com a língua portuguesa para estrangeiros há sete anos na mesma instituição, embora já tenha trabalhado como professora de língua portuguesa como primeira língua em outras escolas. Ela não tem formação nesta área. Ela é graduada em língua portuguesa e somente trabalhou com a segunda língua nesta instituição.

Item 2 – Aspectos do ensino de língua

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem de segunda língua – no caso, a língua portuguesa – foi apresentada uma ordem de prioridade dos principais aspectos deste processo, os quais são: gramática; aspectos do cotidiano brasileiro; produção textual; expressão oral; vocabulário; literatura brasileira; exercícios de compreensão auditiva; aspectos culturais brasileiros. Estes itens foram adaptados para o contexto de ensino de língua portuguesa como segunda língua, pois originalmente era destinado ao ensino de língua inglesa. É interessante destacar que cotidiano brasileiro e aspectos culturais brasileiros são itens muito abrangentes. Portanto, entende-se que ambos são aspectos culturais brasileiros. O modo como os brasileiros trabalham, sua rotina, horário comercial, horário de refeições, etc., são aspectos do cotidiano.

A ordem de relevância, segundo a professora, é: 1º – expressão oral; 2º – exercícios de compreensão auditiva; 3º – produção textual; 4º – vocabulário; 5º – gramática; 6º –

aspectos culturais do Brasil; 7º – aspectos do cotidiano dos brasileiros e 8º – literatura brasileira.

Segundo os conhecimentos da professora, a expressão oral é o aspecto de ordem maior. Pode-se inferir que ela trabalha com a habilidade oral em prioridade. As observações de suas aulas mostram que ela faz muito exercício de conversação em que os alunos realmente fazem discussões na língua-alvo e esta é falada durante toda a aula. Em segunda importância está a compreensão auditiva, ou seja, tratam-se de exercícios de compreensão auditiva, do tipo *listening* ou músicas e filmes, etc. Das aulas observadas, nenhuma atividade desta natureza foi utilizada. Pode ser que a professora não tenha entendido o que realmente seria este aspecto no processo. O terceiro aspecto mais importante para a professora é a produção textual, a qual realmente é muito relevante nas suas aulas. Os alunos fazem muitas redações e mantêm um portfólio de desempenho, o qual mostra a evolução do aprendizado na produção escrita do aluno. O aspecto seguinte, o quarto, é o trabalho com o vocabulário, seguido do quinto, o qual é a gramática. Constantemente, a professora apresenta fichas de gramática e vocabulário para que os alunos exercitassem a escrita e a ortografia de palavras novas. Os três itens que podem ser considerados como culturais, de fato, estão em última importância. Os aspectos do cotidiano dos brasileiros, assim como a literatura brasileira são os últimos, parecem não ser tão importantes no processo para a professora. Contudo, os alunos durante o ano letivo apresentam mais de um livro de autores de literatura brasileira e fazem trabalhos sobre autores que são estudados na escola secundária brasileira.

Item 3 – O uso de material didático

O terceiro item do questionário diz respeito ao uso de um material didático. A professora afirma não gostar de trabalhar com o livro didático e tampouco acha as referências culturais contidas interessantes neste. Ela diz preferir preparar um material em que possa trabalhar os aspectos desejados, portanto ela não utiliza um livro didático específico. Portanto, a professora marcou a opção “não”.

Item 4 – Referência cultural

O quarto item do questionário é: *Você acha que o livro adotado na sua turma traz alguma referência cultural específica?*

A professora não adota material didático, ela prefere produzir a partir de outros materiais. Além do material utilizado, foi questionado como a professora gosta de trabalhar a língua e foi respondido que ela utiliza textos autênticos e simplificados, filmes, músicas populares e livros de literatura brasileira ou em língua portuguesa, com textos originais e simplificados.

Item 5 – Aprender língua e cultura

No item seguinte, a pergunta é: *na sua opinião, ao se aprender uma segunda língua é necessário aprender a cultura do povo que a fala?* A professora afirma que sim. Em complemento a este item, a oitava questão do questionário é: *sendo os seus alunos estrangeiros, você busca compartilhar as diversas culturas – modos de se vestir, cumprimentar, ritos, religião, música, culinária, entre outros – entre os seus alunos na aula? Sim? Não? De que forma?*

A professora afirma que ao se aprender uma segunda língua é necessário aprender a cultura do povo que a fala e para que isso ocorra, ela afirma que busca trazer informações dos países dos alunos para sala de aula, bem como receitas de comida, para eles prepararem na aula, mas para eles aprenderem a utilizar o verbo no imperativo, por exemplo. Ou seja, sempre há uma forma por trás de uma idéia.

Item 6 – Ensinar língua e ensinar cultura

Por fim, foi questionado o que a professora entende por ensinar língua e ensinar cultura. Ela afirma que ensinar língua e cultura é uma paixão. O professor precisa estar muito envolvido no processo e “não há como ensinar língua como algo mecânico, sem paixão. Os estrangeiros têm de ser acolhidos no colo. Eu ensino muita gramática, mas acho que não é o mais importante. O que eu mais gosto é fazer debates com os alunos, de forma interativa. Eu sou muito presa ao programa e nele há muita gramática.” [vide anexo].

A professora afirma que no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, como consta o questionário, o papel da cultura é essencial, pois esta faz parte do processo e seu contexto, embora ela tenha afirmado que aspectos da cultura brasileira, literatura brasileira e o cotidiano dos brasileiros estejam em último lugar em relevância na prática pedagógica. Pode-se deduzir que a professora acha interessante e importante compartilhar as percepções de cultura dos alunos entre eles, pois se trata de alunos oriundos de várias partes do mundo. Entende-se, portanto, que ela ensina a língua-alvo a partir da cultura dos alunos e que isso é mais importante do que se ensinar a língua-alvo e utilizar as ilustrações culturais, tais como aspectos do cotidiano brasileiro, literatura brasileira e outros.

Contudo, pode-se afirmar que a professora, em suma, afirma que no processo de ensino e aprendizagem de línguas o cultural é essencial, no entanto, ela considera o ensino da gramática em lugar prioritário na sua prática, pois há de se seguir um programa que há muita gramática e a partir de suas próprias percepções que o ensino da forma e a prática de exercícios de vocabulário e produção textual são de ordem prioritária.

Na próxima seção, é feita a triangulação dos dados da pesquisa. Ou seja, se comparou a análise das observações, a entrevista e o questionário da professora.

4.4 Análise geral

Nesta seção, é feita a triangulação dos dados da pesquisa. Analisou-se, neste capítulo, a entrevista com a professora, as observações das aulas e o questionário, e, nesta seção, relaciona-se os três instrumentos.

O sujeito da pesquisa é a professora. Primeiramente, utilizou-se o instrumento de entrevista para se buscar as percepções acerca de ensino e aprendizagem de línguas, a relação de ensino de línguas e ensino de cultura, entre outros. A segunda etapa da análise compreende-se das observações e anotações – denominadas notas de campo – e por fim o questionário. Nesta seção, comparam-se estes dados a partir da pergunta de pesquisa, a qual é: *de que modo o cultural é evidenciado na aula de PL2?*

A pergunta de pesquisa em questão refere-se a tudo o que pode ser considerado como cultural – aspectos culturais do povo da língua-alvo em questão, literatura, costumes, gestos, amostras de linguagens, regionalismos, costumes, danças típicas, culinária, folclore, mitos, religião, entre outros. Acredita-se que o cultural seja evidenciado em algum momento do processo de ensino e aprendizagem de línguas, contudo resta-se saber se ele é utilizado de forma consciente, no sentido de se ter uma didática da cultura no ensino ou se é feito como ilustração, de segunda ordem, e se pode arriscar em se falar em uma didática de língua-cultura, já que se pode conceber como cultural todas as ações de comunicação em que a linguagem é interpelada. A essência da pesquisa é a questão da professora, sujeito-direto da pesquisa, ser sensível ao cultural no momento da aula.

Segundo Nelson Brooks (1964, p. 124-128), é possível trabalhar a cultura na sala de aula a partir de uma lista de elementos que descrevem a cultura da língua-alvo:

formas de se cumprimentar; a morfologia de trocas pessoais; níveis do discurso; padrões de polidez; respeito; padrões de entonação; contrações e omissões; tipos de desvios no discurso e sua importância; tabus verbais; língua oral e escrita; números; folclore; literatura infantil; disciplina; festivais; feriados; observação de domingo; jogos e esportes; música; incumbências; telefone; camaradagem; possessões pessoais; vestuário; limpeza; cosméticos; tabaco e cigarro; medicina e médicos; competições; compromissos; convites e datas; tráfego; carros; ciência; parafernália; jogos; programas de rádio e televisão; livros; outros materiais de leitura; hobbies; escola; caligrafia; cartas e correspondências; refeições em família; refeições fora de casa; bebidas e álcool; lanches; cafés, bares e restaurantes; jardins, áreas públicas e calçadas; parques; cinemas e teatros; corridas, circo e rodeio; museus, exposições e zoológicos; contrastes entre cidade e campo; férias e áreas de lazer; acampamento; bancos e dinheiro; carreiras, entre outros. [tradução minha].³⁴

³⁴ Greetings, friendly exchange, farewells; The morphology of personal exchange; levels of speech; patterns of politeness; respect; intonation patterns; contractions and omissions; types of error in speech and their importance;

Em pelo menos uma aula, Brooks (1964) sugere que é possível se ensinar e aprender uma língua e sua cultura, se ao menos, algum dos aspectos listados for trabalhado. Portanto, de algum modo se trabalha cultura na aula de língua e entende-se o cultural como o conjunto destes eventos listados.

A pesquisa tem como objetivo geral, identificar e analisar, a partir das ações do professor, conduzidas na aula, o momento cultural. Nas observações, buscou-se identificar as ações da professora na aula como momento cultural. Foram utilizados, para analisar as ações, alguns princípios da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), proposta por Oliveira Santos (2004) e discutida nos capítulos de revisão de literatura desta pesquisa. Estes aspectos são: 1 – a língua-cultura; 2 – O foco no ensino do sentido; 3 – O lugar do aspecto intercultural e o diálogo entre culturas.

Compreende-se que toda ação humana envolve a sua cultura. Em outras palavras, a cultura é o próprio fazer humano. Nesta concepção, buscou-se trabalhar as ações da professora pelas teorias de abordagem de ensino e aprendizagem de línguas, pois a relação entre o fazer humano, a cultura em si, e a filosofia que rege as ações humanas que conduzem o fazer na sala de aula de língua estrangeira, português para estrangeiros, em específico – trata-se de toda a formação do professor, como pessoa, profissional, envolvendo as suas leituras, experiência, etc. Portanto, abordagem e cultura formam teorias que se auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Dentre os princípios da ACIN, selecionou-se o de língua-cultura, entende-se o fenômeno linguagem como essencialmente cultural, instrumento de prática social, eminentemente humano, categórico e voltado para a comunicação, ação social entre, no mínimo, dois indivíduos.

O foco no ensino do sentido é o princípio da ACIN que integra o ensino de língua ao seu real significado. O sentido compreende-se dos fins comunicativos, negociados entre os participantes. De forma mais simples isto significa a interação em que há comunicação autêntica, real na sala de aula. Não se trata de modelos de diálogos ou repertório selecionado para se exercitar ou praticar uma habilidade específica. O sentido é a própria essência da comunicação, gerada pelo professor ou aluno.

verbal taboos; written and spoken language; numbers; folklore; childhood literature; discipline; festivals; holidays; observance of Sunday; games; music; errands; telephone; comradeship; personal possessions; keeping warm and cool; cleanliness; cosmetics; tobacco and smoking; medicine and doctors; competitions; appointments; invitations and dates; traffic; owning, repairing and driving cars; science; gadgets; sports; radio and television programs; books; other reading matter; hobbies; learning in school; penmanship; letter writing and mailing; family meals; meals away from home; soft drinks and alcohol; snacks and between-meal eating; Cafés, bars and sidewalks; parks and playgrounds; flowers and gardens; movies and theaters; races, circus, rodeo; getting from place to place; contrasts in town and country life; vacation and resort areas; camping and hiking; savings accounts and thrift; odd jobs and earning power; careers.

Como esta pesquisa trata das ações do professor em uma instituição bilíngüe, na aula de português para estrangeiros, utilizou-se como outro ponto de análise nas observações, o princípio do lugar do aspecto cultural e intercultural e o diálogo entre culturas. São alunos estrangeiros, de forma geral, vindos de diversas culturas, em dimensão de países, diferentes. O diálogo entre estes alunos e a professora pode contribuir para a construção de um ambiente intercultural, em que a interação entre culturas possibilite a compreensão e aprendizagem da língua-cultura.

Estes princípios, que são alguns de todos da ACIN, são integrados, embora sejam analisados de forma separada, a fim de facilitar a compreensão da importância do ensino de uma língua em que a cultura exerça papel fundamental no processo.

Para se chegar ao objetivo geral deste trabalho, o qual é identificar e analisar, a partir das ações do professor, conduzidas na aula, o cultural no momento da aula, buscou-se utilizar dois objetivos específicos: identificar a concepção do professor quanto ao ensino de uma língua-cultura; e identificar as ações do professor na aula como um momento cultural. Para se identificar a concepção do professor quanto ao ensino de uma língua-cultura, a qual é considerada pelo pesquisador como fenômenos interligados, língua e cultura, não podendo se dissociar, foram utilizados três instrumentos de pesquisa: a entrevista; as observações das aulas e notas de campo; e o questionário. O outro objetivo específico é identificar as ações do professor na aula como um momento cultural. Este complementa o anterior, o qual é identificar a concepção do professor quanto ao ensino de uma língua-cultura, o que significa o que o professor entende por ensinar uma língua-cultura. Posteriormente, identificar a cultura no processo, a fim de se chegar ao objetivo geral, o qual é investigar e analisar o momento cultural.

Embora tenha se separado a concepção de língua da de cultura a fim de que se facilite a compreensão da professora, considera-se nesta pesquisa que língua e cultura fazem parte de um fenômeno em que ambas são interdependentes, se complementam. A professora afirmou na entrevista que é uma professora do passado, que não fez cursos de atualização e ensina gramática como no passado: ela faz fichas informativas com exercícios. Ela entende o ensino de línguas, prioritariamente como o ensino de gramática. Nas aulas, observou-se que a professora utiliza muitos exercícios que priorizam a forma. As interações são feitas na língua-alvo e estes momentos são utilizados, segundo o que foi observado, para se introduzir e se chegar ao exercício de gramática ou de produção textual.

No questionário, quanto ao segundo aspecto priorizado, a professora identificou os exercícios de compreensão auditiva. Durante as observações, não foi feita atividade de

listening ou de se ouvir alguma canção a fim de se trabalhar a habilidade auditiva. Em terceiro lugar encontra-se a produção textual, a qual é uma constante nas aulas observadas: em todas elas, os alunos produziram um texto em casa para apresentar na aula ou escreveram na aula. Ela procura, em suas aulas, praticar a língua o tempo todo, porém, é afirmado que exercícios de compreensão auditiva vêm em segundo plano, o que não ocorreu em nenhuma aula observada. O vocabulário também é importante nas aulas. A estrutura e o léxico da nova língua são uma constante nas aulas observadas.

Em relação à cultura, a professora afirma aprender com as culturas dos alunos, por meio do diálogo. Também afirma que os alunos devam aprender a cultura brasileira. É apontado, pela professora, como o penúltimo aspecto importante no ensino da literatura brasileira. Contudo, nas observações, muito se trabalhou com a literatura. Em algumas fichas, havia referências literárias, seja para se desenvolver uma produção textual seja para gerar discussão sobre os próprios autores. Os alunos apresentaram leituras de livros diversos os quais podem ser livros de literatura brasileira ou portuguesa ou biografia de personalidades que não são, necessariamente, da literatura.

As aulas apresentam um ritual comum. No início, geralmente, a professora corrige ou conversa sobre as atividades propostas na aula anterior ou como tarefa de casa, as quais são produções textuais. Os alunos se sentem livres para fazer a leitura de suas produções e receberem comentários da professora.

Contudo, pode-se afirmar que a professora, a partir de sua concepção de ensino de língua portuguesa e ensino de língua portuguesa para estrangeiros, prioriza o ensino da forma. Apesar da sua turma fazer parte de um currículo internacional, destinado à preparação de alunos para estudarem fora, portanto, a língua portuguesa é uma segunda língua, a professora priorizou o ensino da gramática normativa. Os alunos aprendem a fazer relações morfossintáticas, assim como os alunos de língua portuguesa como primeira língua, bem como as nomenclaturas gramaticais, embora na entrevista, a professora afirma que necessita encontrar novas maneiras de ensinar português para estrangeiros, destacando o uso, ou se aproximar ao máximo deste, bem como incluir os aspectos culturais no processo. Ela afirma que é uma professora do passado e que entende que necessita se atualizar e fazer cursos para aprimorar a sua prática e refletir sobre essa.

Como o fenômeno cultura é algo tão abstrato quanto a linguagem humana, pode-se inferir que embora este não seja destaque nas ações da professora observada, esta subjaz a camada mais densa da prática, a forma. Os momentos em que as concepções de mundo se

afloram, muitas vezes, se desvirtuam do foco principal da aula em questão, por meio de conversas que deram continuidade a uma atividade baseada no estudo da forma.

Todavia, como a forma pode ser considerada também o cultural na aula, pois, a concepção de cultura adotada nesta pesquisa é a das ações humanas, o fazer humano geral. A professora, embora não tenha conhecimento da Abordagem Comunicativa Intercultural, mostrou-se, por meio de suas ações, sensível às culturas de seus alunos. É uma professora que considera o ensino de língua com base na forma, mas dialoga de forma muito democrática com seus alunos a respeito de suas percepções acerca de comportamentos, impressões culturais e visões de mundo durante a aula.

Foi elaborado um quadro que sintetiza os pontos de análise da entrevista, observações e questionário a fim de se expor os contrastes da triangulação. Este possibilita visualizar a triangulação dos dados por meio dos três instrumentos de pesquisa.

Quadro simplificado de análise da entrevista, observações e questionário

	Entrevista	Observações e notas de campo	Questionário
Percepção acerca do ensino de língua	Ensino de língua como ensino de gramática, da forma lingüística.	Ensina-se língua como forma e como cultura, negociação de significado por meio de discussões acerca de um tema proposto para motivar uma atividade que tem como objetivo praticar a estrutura ou vocabulário.	De forma geral, a ordem de prioridade no processo de ensino e aprendizagem de línguas é, segundo a professora: 1º – expressão oral; 2º – exercícios de compreensão auditiva; 3º – produção textual; 4º – vocabulário; 5º – gramática; 6º – aspectos culturais do Brasil; 7º – aspectos do cotidiano dos brasileiros e 8º – literatura brasileira.

Concepção de ensino da cultura	Informações culturais: mitos, folclore, música, etc.	Nas aulas, o cultural aparece de formas diversas: discussões acerca de algum <u>comportamento</u> característico do Brasil, <u>recortes de literatura brasileira</u> – apresentação de livros; ilustrações. Todos utilizados como motivação para a prática da forma e vocabulário em fichas elaboradas pela professora.	O ensino da gramática não é o mais importante, embora a professora o concebe como prioridade. O debate com os alunos possibilita envolver a cultura no processo. Cultura seriam <u>os modos de vestir, se cumprimentar, mitos, ritos, música, culinária, etc.</u>
O intercultural	Busca-se aprender com os alunos, por meio de suas percepções acerca da cultura.	Alunos se manifestam e interagem relatando suas impressões acerca de suas culturas. No entanto, nem todos participam.	Cada aluno traz características de suas culturas, tais como: vestimenta, culinária – para se trabalhar o imperativo – <u>falam sobre festividades, etc.</u>
O lugar da cultura no ensino de português como segunda língua	Procura levar tudo aquilo que sabe, que acredita, a sua experiência como mãe, como pessoa, valores, família, para a sala de aula.	Foi observado que, nas aulas, a literatura brasileira é trabalhada, assim como discutem-se tipos de comportamento humano no Brasil. Estas discussões são motivadoras de atividades elaboradas para se trabalhar a forma lingüística. Elas são, portanto, um componente, não o principal do processo.	No questionário, entende-se cultura os aspectos culturais; o cotidiano de um povo; a literatura e as artes de um povo. A professora concebe o ensino da cultura como último fator em ordem de importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Quadro elaborado pelo autor. Os dados são conclusões dos instrumentos: entrevista; observações e notas de campo – compondo um instrumento; e o terceiro instrumento, o questionário.

O quadro acima mostra a relação entre os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho que são: a entrevista com a professora, as observações de suas aulas e o questionário. Como o foco da pesquisa é o cultural no momento da aula, os itens que se relacionam no quadro são: 1 – a percepção acerca do ensino de língua; 2 – a percepção de ensino de cultura;

3 – o intercultural (percepção acerca deste) e 4 – o lugar da cultural no ensino de português como segunda língua.

É importante afirmar que estes itens de análise sintetizam os princípios analisados nas observações à luz da Abordagem Comunicativa Intercultural e elucidam os objetivos geral e específicos desta pesquisa, os quais são: identificar e analisar, a partir das ações do professor, conduzidas na aula, o momento cultural, e os específicos, os quais são: identificar a concepção, pode-se afirmar percepção, do professor quanto ao ensino de uma língua-cultura; e identificar as ações do professor na aula como um momento cultural. No quadro, o primeiro item a percepção de ensino de língua-cultura foi substituído pela percepção do ensino de língua, pois, embora o pesquisador conceba o ensino de língua como língua-cultura, a professora pode não compartilhar da mesma idéia.

Pode-se afirmar que o último princípio selecionado para esta pesquisa não está explícito nos detalhes da análise das observações porque se trata da compreensão de todo o fenômeno ensino e aprendizagem de línguas, a partir da integração de agentes. Como afirma Oliveira Santos (2004, p.157-158), a agência humana é:

A ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, os quais promovem o diálogo entre culturas através da interação e produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância, ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade.

Os agentes do processo de ensino e aprendizagem de línguas são todo um conjunto de elementos que estão envolvidos neste processo, dentro ou fora da sala de aula. A filosofia da escola é um agente, os autores de material didático é outro, a professora é outro, os alunos, a direção, os pais, etc. A característica, aqui afirmada como um princípio da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) embora não seja estudada de forma objetiva, faz parte do conjunto dos princípios analisados.

Outro princípio da ACIN que também não foi analisado de forma objetiva, mas faz parte do processo é o da integração de competências, o qual é:

a noção de competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, a qual funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem. A *competência comunicativa* como uma competência global que inclui diferentes subcompetências: a *competência gramatical* ou formal, a *competência sociolingüística*, a *competência discursiva*, a *competência estratégica* e a *competência intercultural* (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 157-158).

A integração de competências é o trabalho das competências interdependentes no processo de comunicação, daí tem-se a competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interdependentes.

A seguir, são expostas as categorias de análise do quadro contrastivo da triangulação.

4.4.1 A percepção de ensino de língua

A percepção de ensino de língua da professora, na entrevista, consta que ensinar língua e ensinar gramática são sinônimos. É interessante observar que ensinar gramática significa, sim, ensinar língua, mas não é somente isso. A língua, como foi revisto anteriormente, abarca elementos que significam mais do que a própria forma.

A professora afirma no questionário que a prioridade no processo de ensino e aprendizagem de línguas é a habilidade de expressão oral dos alunos. Como segunda opção deste processo, ela afirma ser a compreensão auditiva, no entanto, não foi visto um exercício, sequer, desta natureza durante as observações. A produção textual, o ensino da gramática e do léxico são os próximos da seqüência, segundo a professora. O que consta nas observações é o uso freqüente de fichas de gramática e vocabulário e os alunos fazem muita produção textual. Todavia, ainda no questionário, a professora toma os aspectos culturais, o cotidiano dos brasileiros, comportamento e valores, literatura como últimos elementos do processo. Nas observações, estes aspectos eram amplamente discutidos e faziam parte constantemente do ritual da aula, pois eram motivadores para abrir idéias para a atividade seguinte, que é a de produção textual ou de gramática.

4.4.2 O ensino de cultura

Segundo a professora, o ensino de cultura compreenderia na apresentação de informações culturais, nos mitos, folclore, música, literatura, entre outros, como consta na entrevista. Nas observações, a cultura é trabalhada na aula, em forma de fragmentos de informações literárias, discussões e debates acerca do comportamento e de algumas atitudes dos brasileiros, entre outros. No questionário, cultura significa os modos de se vestir, cumprimentar, culinária, música, etc.

Portanto, as observações mostram que há o ensino da cultura, mas como ilustrativa, como motivadora para uma atividade que se segue como principal, posterior a esta, a qual visa a trabalhar a estrutura e, ou, o vocabulário.

4.4.3 O intercultural

O intercultural é um item da análise porque se trata de uma investigação em uma escola bilíngüe, com uma filosofia de ensino e concepção de mundo própria, cujos alunos, em sua maioria, são oriundos de várias partes e pertencentes a diversas culturas do mundo. Portanto, a relação intercultural pode ser muito presente neste processo.

A professora, na entrevista, afirma que busca aprender com os alunos, por meio de suas percepções acerca da cultura, por meio de suas impressões e comparações com a cultura da língua-alvo. Contudo, nas observações, o intercultural aparece por meio da manifestação de alguns alunos de suas impressões acerca de suas culturas. No entanto, nem todos participam e nem se trata de uma atividade principal que objetiva esta interação. Tal momento é espontâneo, não planejado e secundário. No questionário, é afirmado que cada aluno traz características de suas culturas, tais como: vestimenta, culinária – para se trabalhar o imperativo – fala sobre festividades, etc. Parece que o intercultural é entendido como várias culturas, não como a relação entre culturas e o preenchimento do vazio por meio do contraste entre estas. É interessante verificar que há sempre por trás de uma atividade cultural ou com intenção de se explorar a cultura de algum país e aluno pertencente a tal, há o trabalho da forma lingüística: o uso do imperativo; etc.

4.4.4 O lugar da cultura no ensino de português como segunda língua

Pode-se observar que a professora considera o lugar da cultura como muito importante no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, no entanto, ela é consciente de que prioriza o ensino da forma lingüística, da gramática e do léxico, como mostra a entrevista. Embora ela faça o uso de fichas de exercícios de construção e fixação de estruturas, o cultural está presente em suas aulas. Foi identificado que a discussão entre os alunos e a professora acerca de comportamentos, alguns significados de símbolos culturais, etc. são negociados na aula.

Portanto, pode-se afirmar que a professora, em suas ações tem a consciência de que a segunda língua ensinada significa mais do que a sua própria forma, pois, apesar de se

preocupar muito com o ensino da forma, a professora insere nas suas aulas motivações em que o cultural é evidenciado. Todavia, este não é ainda considerado como o principal do processo. Ele é apenas um ilustrativo para se realçar o ensino da forma, como é encontrado, muitas vezes nos livros didáticos. Em comparação ao que foi afirmado ao que foi realmente trabalhado na aula, a professora apresenta uma relação em que pode possibilitar o ensino de língua-cultura de forma mais interativa e significativa, pois há motivação para isso.

No próximo capítulo, são feitas as considerações finais as quais se compreendem de uma retomada geral da presente pesquisa, de sua relevância e algumas impressões para próximos trabalhos de reflexão entre professores e outros pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da civilização humana, o ensino de línguas tem se aperfeiçoado e modificado de acordo com as concepções e perspectivas de mundo de falantes e aprendizes. Na atual conjuntura, o estado da arte tem se voltado ao ensino de línguas, com tendências que se voltam a uma concepção comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas. Em outras palavras, atualmente, busca-se ensinar e aprender uma língua de modo que a utilize em situações concretas de uso. Procura-se ensinar a língua para a comunicação, e para que isso ocorra, buscam-se métodos e técnicas voltadas ao uso efetivo e apropriado da língua, em contextos e situações mais próximas das reais, se não, elas mesmas. Não obstante, trabalhar com o ensino de língua demanda reflexões acerca de questões como: para que se ensina; para quem se ensina; o que se ensina; como se ensina; que habilidades são trabalhadas; entre outros.

Portanto, pode-se afirmar que esta pesquisa, de cunho etnográfico e natureza interpretativa, buscou refletir acerca das práticas de uma professora de português para estrangeiros em uma escola bilíngüe. O olhar deste trabalho partiu da perspectiva de um estudo de caso, em um universo específico de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua, em uma escola bilíngüe.

Pretendeu-se fazer uma reflexão do que significa ensinar língua e ensinar cultura, ou na perspectiva aqui adotada, ensinar língua-cultura a um grupo de alunos estrangeiros ou residentes no exterior. A linguagem humana, configurada de repertórios e ritos culturais peculiares, é um fenômeno muito complexo, por ser abstrata e ser construída e aperfeiçoada a cada dia. No âmbito do ensino de segunda língua, a linguagem pode ser vista como um conjunto complexo de símbolos categorizados ao decorrer da história de seus falantes. A complexidade da linguagem exacerba os seus ritos culturais. Seria impossível, por exemplo, falar algo sem ter o propósito para tal, as circunstâncias de tal, os rituais e linguagem corporal, olhar, distância entre os participantes do ato comunicativo, o repertório lingüístico da situação, a posição social e representação dos interlocutores, entre outros. Portanto, o cultural, em questão, é a manifestação da linguagem em si. Nestas circunstâncias, esta pesquisa traz a problemática do tratamento da cultura no momento da aula, pois as ações do professor possibilitam o ensino da língua e, portanto, da cultura.

Com o olhar voltado para o fenômeno linguagem, em sua complexidade, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, em uma escola bilíngüe, cujos alunos são de várias nacionalidades, buscou-se pesquisar o fenômeno cultura no momento da aula de português

como segunda língua, a partir das ações do professor. Por estas razões, desenvolveu-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo o cultural está em evidência na aula de PL2? E para que se atinja este problema, o trabalho desenvolveu um objetivo geral, o qual é: identificar e analisar, a partir das ações do professor conduzidas na aula, o cultural no momento da aula. Foram desenvolvidos dois objetivos específicos: a) identificar a concepção do professor quanto ao ensino de uma língua-cultura; e b) identificar as ações do professor que venham a conduzir um momento cultural.

Para se investigar o cultural, a pesquisa teve como base as teorias de abordagens de ensino e aprendizagem de línguas e, em mais específico, a teoria da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), desenvolvida a partir da reflexão acerca da complexidade da linguagem sob o enfoque cultural, que forma o conceito de ensino e aprendizagem, não de uma língua, mas de uma língua-cultura. Enfim, a definição do que seria essencialmente cultural possibilitaria várias discussões.

São inúmeras as oportunidades de possibilidades de se aproveitar as singularidades culturais dos alunos, e do professor, para tornar o ensino mais interessante e significativo. As histórias de vida de cada um, algumas visões de mundo, os costumes, a culinária entre outros são riquezas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Com este trabalho, buscou-se contribuir para a pesquisa qualitativa, etnográfica, de cunho interpretativa, no ramo da lingüística aplicada, na grande área de ensino e aprendizagem de línguas, à luz das concepções de abordagem e de ensino de língua e cultura. A partir de um universo particular, investigando as práticas do outro, é possível fazer uma auto-reflexão a fim de que se aprimorem as próprias práticas. A questão cultural faz parte do propósito de se ensinar língua. Procura-se ensinar língua para se comunicar com outras pessoas, todavia, para que isso seja possível, necessita-se conhecer padrões de comportamento, algumas concepções de mundo e rituais para se realizar a linguagem.

De modo geral, as concepções de ensinar segunda língua e cultura, da professora, se configuraram em uma abordagem gramatical, mais do que comunicativa. A língua era trabalhada de forma sistêmica, a partir de apresentação de regras e exercícios de fixação. Porém, alguns momentos da aula mostraram uma necessidade comunicativa, em que se estabeleceram negociações de significados por meio de conversas e discussões as quais eram mantidas na língua-alvo de forma natural. Antes de trabalhar os exercícios de fixação de regras gramaticais, a professora, na maior parte das aulas observadas, apresentava algumas atividades em que os alunos interagem na língua-alvo. Estas atividades, geralmente, tratam de diversos assuntos. Alguns dizem respeito à literatura brasileira, outros em relação ao

comportamento dos jovens brasileiros, etc. A professora prepara as atividades a partir de recortes de revistas, busca de textos na Internet, fragmentos de livros didáticos, entre outros. É interessante destacar que, embora o propósito das atividades seja motivar os alunos a trabalharem a língua-alvo, em primeira instância, por meio da expressão oral, e posteriormente, por meio da expressão e compreensão escrita, nestes momentos, muitos alunos mostravam suas percepções acerca do comportamento das pessoas no Brasil e comparavam com o de seus países, o cultural e o intercultural, o que gerava uma rica contribuição mútua.

Alguns alunos se sentem mais confortáveis com a sistematização das regras de funcionamento da língua, outros têm a habilidade de absorver língua e comportamento lingüístico em contexto de uso. O professor deve observar a performance de seus alunos para se adaptar à melhor forma de se trabalhar a língua. Também, é preciso que este reflita acerca de suas convicções de ensino, construídas ao longo de sua vida e buscar atingir um nível em que os alunos aprendam.

Desta maneira, este estudo propiciou uma reflexão do que se pode melhorar no universo particular da língua portuguesa como segunda língua em uma escola bilíngüe, em situação de ensino formal, a partir de uma filosofia escolar específica.

A professora, apesar de não apresentar formação continuada nas ciências da linguagem, sob a perspectiva do ensino de uma língua permeada por cultura em todos os seus atos, até quando a considera por sua estrutura, realizou momentos culturais que foram bastante significativos para sua aula, como mostram as reações dos alunos nas observações.

Espera-se, com esta pesquisa, que a consciência das ações e dos propósitos dos professores na aula possa tornar o ensino de língua mais significativo. A Abordagem Comunicativa Intercultural traz à luz questões que aparentam ser essenciais e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua-cultura. É uma abordagem nova, com uma nova filosofia de ensinar e aprender línguas, de modo que aperfeiçoou os enfoques anteriores. O que realmente se espera desta pesquisa é elucidar a questão cultural na aula. O cultural, em algum momento, sempre estará presente e o seu lugar é tão importante, ou até mais importante, dependendo dos objetivos da aprendizagem, quanto o ensino da forma.

A partir deste estudo, almeja-se que novas pesquisas e olhares sob o fenômeno língua-cultura sejam afluídos, pois este assunto é de riqueza inesgotável e é objetivo de nós, professores-pesquisadores, aperfeiçoar e pensar acerca do fenômeno cultura na linguagem, além de buscar lucidez em nossas ações para um processo de ensino e aprendizagem de língua efetivo. Deste modo, sugere-se tratar o fenômeno língua e ensino de língua além da

mecanicidade de se proferir palavras e combinar elementos a partir de um repertório próprio. A cultura dá vida à língua. Ela estabelece os caminhos da comunicação humana.

Portanto, o lugar da cultura no processo de ensino e aprendizagem de língua é aquele que se constrói e se encontra em um espaço novo, que segundo Bhabha (1998 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.159):

a articulação social da diferença, de mundos culturais distintos é sempre uma negociação complexa, marcada por experiências limiars, fronteiriças, intersticiais. Essas experiências de fronteira, as quais marcam a instância do terceiro espaço ou *entrelugar* [in-between], incitam ao desejo de reconhecimento de outro lugar e de outra coisa e fornecem o espaço para a elaboração de estratégias de subjetivação que possibilitam a criação de novos signos de identidade, '[...] a encenação da identidade como interação, a re-criação do eu no mundo da viagem.'

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, Dick. A morte do método. Tradução de Silma Carneiro. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília, ano 2, n.2. 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In.: CUNHA, Jandira Cavalcanti. & SANTOS, Percília. **Tópicos em português língua estrangeira**. Ed. UNB. Brasília.

_____, José Carlos P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Pontes, 1998.

_____, José Carlos P. de. **Lingüística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes editores, 2005.

ÁVILA, Rita de Souza. **Representações culturais no ensino de inglês como LE: o mito da neutralidade**. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada. Universidade de Brasília – UnB. Brasília. 2003.

BARATA, Maria Clara Carelli. O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira. In.: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas. **Lingüística Aplicada – aspectos da leitura e do ensino de línguas**. EDUFU, 2005.

_____, Maria Clara Carelli. **O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 1999.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: SIGNORI, Mônica B.D. & GATTOLIN, Sandra Regina B. & MIOTELO, Valdemir. **Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: João Editores, 2007.

BENNETT, Milton. **Beyond tolerance: intercultural communication in a multicultural society**. TESOL Matters, v. 6 ,n.3 , p.6,1996.

BHABHA, Homi. **The location of culture**. U.S.A and Canada: Routledge, 1994.

BLANC, Michel H.A. & HAMMERS, Josiane F. **Bilinguality and Bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BROWN, Douglas H. **Principles of Language Learning and Teaching**. San Francisco Sate University. New York: Longman, 2000.

BROOKS, Nelson. Culture in the Classroom. In: VALDES, Joyce Merrill.(Ed.). **Culture Bound: bridging the cultural gap in language teaching**. USA: Cambridge University Press, 1986. p. 123-129.

BUTTJIES, Dieter e BYRAM, Michael. **Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education.** U.S.A e England: Multilingual Matters Ltd, 1991.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1997.

CAMPOS, Ronaldo. **Apontamentos para a história de uma antropologia cultural.** Artigo. Disponível em: <<http://www.esnips.com/doc/fc8b9f2a-88cd-4648-b2197fff60e8ca00/Apontamentos-para-a-Hist%C3%B3ria-de-uma-Antropologia-Cultural---Ronaldo-Campos>> Acesso em: 20 out. 2007.

CAWS, Peter. Identity: cultural, transcultural, and multicultural. In.: GOLDBERG, David Theo. **Multiculturalism.** Cambridge. Massachusetts: Basil Balckwell Ltd, 1994.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas.** Trad. Lúcia Lobato, rev. Mark Ridd. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

CIANCIO, Julie Caroline. **Aculturação e aquisição de segundas línguas.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 2005.

COLL, Augustí Nicolau. **As culturas não são disciplinas: existe o transcultural?** Artigo. Disponível em:< http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontros/catalisador/2encontro/catalisador/nicolau_>. Acesso em: 09 mai. 2003.

CRAWFORD, James. **Bilingual Education: history, politics, theory and practice.** Fourth edition Revised and Expanded, Trenton. New Jersey: Crane Publishing Co., 1989.

DIAS, Luciano Herbert. **Uma lente cultural sobre o livro didático de língua inglesa.** Dissertação de mestrado. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília. 2006.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition.** Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coordenadora de tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. Título Original: discourse and social change.

FERNANDES, Ana Maria David **A concepção sociocultural de alfabetização na educação bilíngüe.** Disponível em:< <http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=977>>. Acesso em: 14 out. 2007.

FETTERMAN, David. M. **Ethnography: step by step.** Califórnia: Sage. Thousand Oaks, 1998.

GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação.** v. 14, n. 2, São Paulo: São Paulo Perspec, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Trad. Gilberto Velho. Título Original: The interpretation of Cultures. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERSKOVITS, Melville J. **Antropologia cultural: man and his works**. Trad.: Maria Jose de Carvalho e Helio Bichels. Sao Paulo: Mestre Jou. Vol. 2, 1963.

JACKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

JOHNSON, K. & BRUMFIT, C. J. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Inglaterra :Oxford University Press, 1979.

KLEIMAN, Ângela. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In.: CAVALCANTI, Marilda C.; SIGNORINI, Inês. **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Questões e perspectivas. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

KLEIN, Philip C. & SANTOS, Cynthia Ann Bell dos. O papel da atitude cultural de alunos brasileiros imersos em cursos de inglês como segunda língua nos Estados Unidos. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**. Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, ano 5, n 2. 2006.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 1988.

_____, Claire. (1996). **The Cultural Component of Language Teaching**. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm>

_____, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Inglaterra : Oxford University Press, 2000.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LYONS, John. **Linguagem e Lingüística – Uma introdução**. Trad. Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Inglaterra: Cambridge University Press, 1987. Título Original: Language and Linguistics.

MAIA, Ana Meire B.; RABELLO, Elizabeth C.C.; CERVO, Irene Zohra S.; SANTOS, Lucia Maria M. dos; PANS, Maria Izabel Bovi Martinez. Análise comparativa/ contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Revista Desempenho**. N. 1, 2002.

MOURA FILHO, A. C. L. **Apontamentos de etnografia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 26 p.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. 6. ed. U.S.: Cambridge University Press, 1997.

PALMER, Gary. **Lingüística Cultural**. Trad. Enrique Bernárdez. Espanha: Alianza Editorial. Madrid, 2000. Título original: Towar a Theory of Cultural Linguistics.

RICHARDS, Jack and RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Trad. José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 2001. Título original: approaches and methods in Language Teaching.

OLIVEIRA SANTOS, Edleide Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua como cultura**.- tese de doutorado. Universidade de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP. 2004.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. . 27. ed. Trad. José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

SAVIGNON, Sandra J. **Communicative Competence: theory and classroom practice – texts and contexts in second language learning**. USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

SCHEYERL, Deise & MOTA, Kátia. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

STEVENS, Cristina M. T.(Org.). **Quando o tio Sam pegar no tamborim: uma perspectiva transcultural do Brasil**. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília: Ed. Plano, 2000.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura Brasileira**. O que é, como se faz. Universidade de Sorocaba. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

WERNECK, Rudge Vera. **Cultura e Valor**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

WIDDOWSON, H.G. **Learning purpose and Language Use**. Inglaterra: Oxford University Press, 1984.

_____, H.G. **O ensino de Línguas para Comunicação**. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Ed. Pontes, 1991. Título original: Teaching Language as Communication.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 1999. Título original: La pragmatique.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO AURÉLIO. Século XXI. Editora Nova Fronteira. Versão 3.0. CD-ROM.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1910.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, Renata Portella de. **O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília. 2005.

NETTO, J. Teixeira Coelho. **Semiótica, informação e comunicação** – diagrama da teoria do signo. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **O que é Linguística?** Coleção Primeiros Passos. 9. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura** – trilogia pedagógica. Campinas: Autores associados, 2003.

REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA. V. 7, n1, 2007.

REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA. V. 7, n. 2, 2007.

REVISTA **The Specialist**. EDC, v. 28, n.1.

VALDES, Joyce Merrill. **Culture Bound – bridging the cultural gap in language teaching**. Estados Unidos: Cambridge University Press, 1986.

ANEXOS

ANEXO A - Trechos de escritos de textos em língua estrangeira

1. *Establishing a 'sphere of interculturality'*. The link between linguistic forms and social structure is not given, it has to be established. Similarly, understanding a foreign culture requires putting that culture in relation with one's own. As we have seen for social interactions as well as for the interaction with written texts, meaning is relational. Thus, for example, an intercultural approach to the teaching of culture is radically different from a transfer of information between cultures. It includes a reflection both on the target and on the native culture. This process is seen as an eminently educational process (e.g. Zarate 1982, Porcher 1986, Kramersch and McConnell-Ginet 1992a).
2. *Teaching culture as an interpersonal process*. If meaning emerges through social interaction, then it is pointless to try and teach fixed, normative phenomena of language use. Rather we should, as many educators advocate (e.g. Abdallah-Preteuille 1983, Müller-Jacquier 1986), replace the presentation/prescription of cultural facts and behaviors by the teaching of a process that applies itself to understanding foreignness 'otherness'. (...) as the French educator Zarate (1986) advocates, teachers should be encouraged to recognize the rupture points in the logic of the explanations brought forth by their students in order to bring cross-cultural aspects of communication to the fore.
3. *Teaching culture as difference*. With the recent revival of nationalism, and as, at the same time, national identities are being questioned around the world, the temptation is great to view culture only in terms of national traits: the French do this, Germans do that. However, traditional questions like 'what does it mean to be French / to be German? Become increasingly difficult to answer considering the growing multiethnicity and multiculturalism of French and German societies. Not that national characteristics are unimportant, but they cannot be adduced without further specification of other cultural factors such as age, gender, regional origin, ethnic background, and social class. National traits are but one of the many aspects of a person's 'culture'.
4. *Crossing disciplinary boundaries*. Many educators (e.g. Debyser 1981, Kramersch 1988a, Byram 1989) link the teaching of culture or (Fr.) *civilization* to the academically recognized disciplines of anthropology, sociology, and semiology. They encourage language teachers to broaden their readings to include, besides literature, studies by social scientists, ethnographers, and sociolinguistics on both their society and the societies that speak the language they are teaching.
Kramersch (2000, p.205-206).

ANEXO A - Characteristics of Ethnographic Research

Characteristic	Gloss
Contextual	The research is carried out in the context in which the subjects normally live and work.
Unobstrusive	The researcher avoids manipulating the phenomena under investigation.
Longitudinal	The research is relatively long-term.
Colaborative	The research involves the participation of stakeholders of the data.
Interpretative	The researcher carries out interpretative analyses of the data.
Organic	There is interaction between questions/hypotheses and data collection/interpretation.

Referência: Nunan, David. (1997, p.56)

Anexo B

Entrevista com a professora

Pesquisador: Você tem que seguir um cronograma com base na filosofia Bah'ái?

Professora: não, eles não exigem... quer dizer, eles “não exigem”, né? Porque se você vem para cá e você vai contra a filosofia da escola, você é chamado, é advertido. Eles mostram para você o que se deve fazer.

Pesquisador: por exemplo... Quando você entrou aqui você teve de conhecer a filosofia da escola, né?

Professora: olha, eu, na época, não tive de saber... me foi perguntado. Eu fiz uma provinha – não tem isso, muita gente não fez – que tinha: fale sobre isso, sobre aquilo, seus valores, etc. Eu fui falando e... acho que... eu só fiquei sabendo o que era a filosofia Bah'ái, o que a filosofia pregava e acreditava tinha tudo a ver comigo então eu acho que a gente uniu o útil ao agradável: eu queria dar aulas e eles precisavam de professor. Eu tinha a minha filosofia de vida e de religião, esta coisa toda, eles têm a deles. E a gente comungou isso aí. Entendeu?

Pesquisador: um hum. Certo.

Professora: que a base aqui é a igualdade. Isso aí é muito forte. O que eles querem? Que mostre para todo mundo que não tem diferenças entre seres humanos: de religião, de cor, de classe social, nada disso... É isso aí. É muito forte aqui.

Pesquisador: de cultura, né?

Professora: exatamente. Eu já trabalhei em outras escolas e vejo então as diferenças. Trabalhei no colégio Marista, na Fundação Educacional, no colégio Militar, então, o que é diferente aqui? Primeiro, porque a gente tem pessoas de culturas totalmente diferentes, e segundo, o que é muito forte, o que eles querem que a gente passe para os alunos é isso: é a igualdade. Que a gente não tem diferença nenhuma, entre as pessoas que aqui estão e o mundo.

Pesquisador: como você trabalha o ensino da cultura na sala de aula? Você considera o ensino da cultura? No geral, na sua concepção de cultura, o que você entende por cultura ...

Professora: deixa eu falar um pouquinho de mim. Eu sou uma professora do passado. Ou seja, eu me formei a muitos anos, e quando eu me formei, eu já tinha uma profissão: eu era bancária, este era o meu primeiro emprego. Então, eu conciliei o banco com as aulas. Eu trabalhava no banco e dava aulas à noite. Depois eu tive de deixar de dar aulas porque o salário que eu ganhava no banco era muito maior, aí fiquei durante vinte anos sendo bancária. Saí do banco e voltei a ser professora. Aí o que acontece? Quer você queira ou não, muita coisa de como foi passado para você, daquilo que você aprendeu, hoje em dia é completamente diferente. Então o que eu procuro fazer? Eu não fiz cursos de atualização, etc. Eu procuro levar tudo aquilo que eu sei, que eu acredito, a minha experiência como mãe, como pessoa, valores, família, esta coisa toda, para a minha sala de aula. Então hoje em dia, quando eu vim para esta escola, eu estava

aposentada, eu me aposentei por tempo de serviço, tempo de trabalho no banco e o que já dava de aula, trinta anos de serviço. Então, me aposentei em 1999. Ia para casa ficar quietinha lá no meu canto, mas como eu disse para você que ser professor é uma coisa que ou você ama ou você odeia, então, em 2000, eu recebi um convite para trabalhar aqui. Eu vim, mas assim, todo mundo em casa torcendo contra, ninguém queria, porque eu sempre trabalhei muito, e aí acabei ficando e estou aqui até hoje. Aí você me pergunta: você traz a cultura? Eu aprendo todos os dias com os alunos, e eu falo isso para eles. Minha filha me diz o seguinte: mamãe, coloque todo o conteúdo de um ano no computador, aí no próximo ano você não terá mais trabalho, tudo estará pronto. Não acontece assim, porque cada turma é uma turma, cada ano é um ano, é tudo completamente diferente. Então, eu posso até pegar o conteúdo que eu dei no ano anterior e adaptar para a turma seguinte. Em relação à cultura, aqui nós temos alunos de culturas diferentes. Então eu procuro sempre aprender com eles e procuro, dentro do meu conhecimento, das minhas limitações, que não deveriam ser tantas, eu acho que professor de português deveria ter tempo para ler, se informar, mas hoje não acontece mais isso. Você trabalha tanto que não tem tempo. Eu não tempo para pegar um livro que me dê prazer, sentar na minha casa e ficar lendo. Eu tenho que preparar, preparar, preparar, corrigir, preparar, e eu parece que eu tenho... sei lá o trabalho me atrai, entendeu? De repente eu estou de férias, eu fui para Cabo Frio, estou num banco, aí eu olhei um folderzinho em que havia um menininho com uma máscara de jornal cortado, falando assim: o que é o futuro? Sobre uma poupança, qualquer coisa. Aí falei assim: nossa, isso aqui dá um tremendo de um projeto para a escola. Peguei aquele negocinho e trouxe para cá, fiz a pergunta para eles, coloquei no quadro, vamos lá: o que é o futuro? Daí surgiu um projeto que eu fiz. Então eu acho que ser professor, qualquer professor, mas estou falando de português porque é a minha praia, a gente tem de ter tempo...tenho vontade de fazer cursos na UnB, não sei aonde, me atualizar, eu fico encantada: puxa vida! A modernidade... eu não me considero uma professora moderna, não. Eu queria. Eu ensino gramática de uma forma antiga. Eu procuro mudar, mas não consigo porque penso que eles têm que aprender aquilo e eu não sei como ensinar de uma forma diferente. Aí eu faço fichinhas, e faço isso, faço aquilo... e vou ensinando. (...) então, português como segunda língua para mim foi por acaso. Talvez, daqui a algum tempo isso aqui vai ficar melhor. (...) como é que eu trabalho? Primeiro eu trago muitas informações deles, procurando mostrar para eles que... quando eu fiz o último trabalho da língua portuguesa, e aí tem uma perguntinha, um comentário falando da crônica, que o pai dizia que você não pode renegar sua língua. Que é a coisa mais importante, que você tem de valorizar, então é isso que eu quero que eles percebam, e que eles respeitem também a nossa cultura. Isso no ensino médio, na oitava série, os menininhos são mais infantis, eu pedi que eles trouxessem, eu estava trabalhando com o folclore e falei sobre o que era o folclore, mostrei o saci-pererê, li a estorinha e trabalhei o boto cor de rosa, [...] e agora pedi para que eles trouxessem informações da cultura deles, do país deles, entendeu? Então é assim, é uma troca. Não sei até que ponto estas coisas que eu estou fazendo estão certas. Estou fazendo porque acho que devam ser assim. Nós não temos ainda um planejamento para português como segunda língua. A gente estava até trabalhando a adaptação do português. O aluno se adapta e depois ele vai para o programa brasileiro. Agora que estão mudando isso. Que nós temos dois programas. O do currículo internacional e o currículo brasileiro.

Pesquisador: há necessidade de, algumas vezes, você falar outra língua?

Professora: Eu falo “cariquês” [risos]. Eu entendo o inglês, mas eu não falo. Falo muito pouco.

Pesquisador: o que você faz quando o aluno não sabe falar nada de português?

Professora: eu escrevo no quadro “who am I?” E aí ele escreve... o aluno chegou, a primeira coisa que eu quero saber é tudo sobre ele e se ele não souber nada de português, aí ele vai escrever tudo sobre quem é ele em inglês. E eu já sei mais ou menos, aí eu vou mostrando para ele, aos poucos, “eu sou a Sueli”, vou falando de mim um pouquinho em português e inglês. Entendeu? Mas é complicado.

Pesquisador: já passou por algum aperto? E os alunos ajudam, né?

Professora: claro, os alunos são encantadores. São maravilhosos. Então, eu aprendo muito com eles também. O significado de cada palavrinha. Aqui tivemos um problema com uma menina que não falava nem inglês nem português. Foi difícil.

Pesquisador: ela falava qual língua?

Professora; ela falava japonês. Eram três irmãos. A mais velha já falava português, a do meio e a pequenininha não falavam nada e esta coisa da cultura é engraçado, né? Eu sou uma pessoa assim que gosta de abraçar, beijar, então, estes meninos, que eram japoneses, não gostavam que tocassem neles. No início eles chegavam com as mãos para trás. Aí depois eu falava: abraço sem braço? Se não não é abraço.

ANEXO C - OBSERVAÇÃO

Aula número 01

Data: 12/04/07

Transcrição:

A: Sou um urso que só pode ser encontrado na China.

A Professora e a aluna falam sobre a origem do tigre.

Cada aluno teria de escolher um animal e descrever o motivo

P: Todo mundo fez a redação? (...) Queria tanto que vocês tivessem feito.(...) têm dúvidas do que vocês têm de fazer? (...) então tá. Que bom. (...) Vamos lá? Redação. Cadê?

P: Mateus, qual foi o seu animal?

A: Panda.

P: Panda.

P: Wesley, você escolheu o seu?

A: Urso Polar.

P: Raissa...

A: Baleia.

A2: (risos) combinou...

P: E você, Verônica?

A: Um tigre (...) a raça é (ininteligível)

P: Ta bom, é um tigre, mas um tigre diferente.

A: Se eu não me engano é da África, eu procurei a Internet.

P: Na Internet. – correção da professora.

A: Na Internet.

P: Só ta faltando, não. Só existem trinta tigres. – correção da professora.

P: (diz o nome da aluna), e você?

A: Fiz um panda gigante.

P: Vocês estão muito falantes... Ontem, vocês já estavam assim, hoje, vocês continuam, vamos parar com isso!

A professora dirige-se a outro aluno e pergunta sobre o animal.

P: Palanca negra. Palanca negra é um tipo de...

A: Animal selvagem.

P: Sim, mas, assim, é um felino, é o quê?

A: Parece um veado.

A professora dirige-se a outro aluno.

P: ah, maior.

P: Chipanzé?

A: o meu é um panda gigante. Só existe na China.

P: Só existe na China.

[A professora faz uma retrospectiva do que era para ser desenvolvido na atividade proposta antes de seguir em frente e pergunta quem gostaria de ler.]

P: O que eu disse? Você é um animal, não é isso? Vamos ver. A proposta é fazer uma carta, alertando aos habitantes do planeta em relação à sua extinção. Se eles continuarem fazendo isso, aquilo outro, vocês vai morrer, não vai existir mais... a sua espécie. Só que, para isso, vocês tinham que saber o quê?

A: O motivo ... para a extinção

P: Lógico, não é? Você tem que saber porque. Cada animal. Você tem que saber qual é o seu habitat e porque está acontecendo isso. E saber, também, o que o homem está fazendo para isso. Fizeram assim?

[Alunos concordam com a cabeça]

P: então tá ... quem é que vai ler primeiro?

[uma aluna aponta para um outro estudante e diz: o Mateus.]

[e ele responde: “eu só vou ler se todo mundo ler”.]

P: lê a sua, qual é o problema?

[O estudante diz que a sua redação não está boa e a professora responde:]

P: Mateus, pára com este negócio de “ah, a minha está muito ruim.”

[uma outra aluna pede para a professora ler a sua redação.]

P: a baleia escreveu o seguinte:

“querida humanidade,

Hoje, eu escrevo para vocês para lhes falar de algo muito importante da minha vida e a dos meus companheiros aqui do mar. Ultimamente, andam acontecendo muitas coisas. Amigos e familiares estão morrendo muito nestes últimos dias. O nível do mar está subindo, e, por causa da poluição que está sendo causada no planeta... [a professora corrige] ... da poluição que está acontecendo no planeta, quem está sofrendo as conseqüências somos nós. Com tanta poluição, o aquecimento global piora e isso faz com que a nossa água vai se esquentando cada vez mais e mais, causando... [pausa] e dando a solução... [a professora tenta compreender o período e a aluna tenta ajudá-la.]

A: solução, não... tinha a solução...

[E a professora: pois é... e prossigue] ... causando esta conseqüência tão dramática e dolorosa a nós, que é a nossa extinção. Por causa de bombas, fábricas que jogam petróleo no mar e muitas outras coisas, estamos morrendo. Gostaríamos de lhes pedir para que [pausa] vocês nos ajudem a preservar a nossa espécie e o nosso mar. Obrigada, baleia.”

[Após ler, a professora faz alguns comentários]:

P: Bom, eu disse que você poderia fazer, é... Eu acho que aqui, no seu texto, você poderia ir mais além. Primeiro: você fez uma carta com um parágrafo só. Pareceu um bilhete, mas tudo bem. Eu falei que não teria problema. (...) Depois eu vou corrigir os errinhos de ortografia, tal, tal e vou mostrar para vocês onde você pode ir além, onde você pode... é... quando você muda, você mudou aqui, ó, você fez uma mudança... não do assunto propriamente dito, mas no seu desenvolvimento, que você... a sua idéia principal você tinha que desenvolver. Lembra que nós falamos das idéias principais em cada parágrafo, a idéia principal? No primeiro parágrafo, você vai falar sobre o quê? Aqui é uma carta, mas funciona como texto dissertativo, né? Tem um tema, você vai desenvolver este tema, então você poderia ter desenvolvido mais. Você só falou assim, olha: que a proposta é dizer o que o homem não deveria fazer, o que ele pode parar de fazer, então tem várias coisinhas. Está ótimo! Muito bom, só que eu acho que você tem condições de fazer mais ainda.

[A professora escolhe outra redação chamando um aluno para lê-la.]

P: Mateus, leia a sua.

[Desta vez, quem lê é o aluno, então pode-se deduzir que a professora não fará correções ao longo da leitura, pois a voz é do aluno.]

A: Caros amigos, aqui quem fala é um animal bem grande e fofo.

P: fofo?

A: [risos]

A: o urso panda. “Sou um urso que só pode ser encontrado na China. Por ter um corpo tão grande, preciso me alimentar muitas vezes ao dia para me satisfazer. Mas há um pequeno problema: eu só como bambu – uma planta com baixo grau de nutrientes, mas este não é o problema maior. O problema maior vem com o incrível aumento do desaparecimento da minha espécie. Este problema, apesar do tamanho, pode ser facilmente resolvido. Basta a colaboração de todos. O problema vem se agravando com o desaparecimento das florestas, conseqüentemente o desaparecimento do meu bambu. Sem ter onde morar e sem ter o que comer não posso viver. Ajudem a preservar minha floresta: plantem mais árvores, mais bambu, pois só com a ajuda de vocês serei capaz de sobreviver. É como eu sempre digo: o mundo foi feito para todos. Isto é: todos mesmo! Espero poder contar com sua ajuda. Sinceramente, urso panda.”

P: que ursinho panda fofo!

[Uma aluna interrompe] A3: ele roubou de mim!

P: roubou nada.

A3: foi sim, eu avisei que eu ia ser o panda, ele anotou.

P: shhhhh

[A professora pede para outra aluna ler: Verônica!]

Alguns alunos conversam sobre quem será o próximo a ler. A professora começa a ler a redação de outro aluno.

P: “como vão vocês? A sua terra? O seu planeta? E as suas crianças? Pois eu estou escrevendo para abrir os seus olhos. Vocês destruíram a minha terra para melhorar a sua. Eu, um tigre, um *golden* [ininteligível], não tenho muita chance de mudar muita coisa. Eu só quero que vocês me ouçam. A minha casa está sendo destruída pelos humanos [pausa] que querem criar as suas casas: mais shoppings, mais objetos... mas vocês não percebem que o que vocês já têm é mais do que suficiente e o que eu tenho é quase nada. Nesse mundo, só o que está faltando [a professora interrompe e corrige: faltando, não, só existem, não é?]

[Em seguida, a professora prossegue corrigindo a aluna: faltando é o que não... que você precisa de mais esse aí... este núcleo que você colocou só existem, o núcleo desse aí.] ... só nos restam trinta (ininteligível). Está ótimo! Mas você precisa terminar, você tem que escrever mais um pouquinho, tá?

A5: Na Internet, ele não fala muito, é difícil achar informação. Não tem muito.

P: então aí, como é que você, o que está acontecendo? Por que eles estão sendo instintos?

A5: por isso que eu não achei...

P: mas o que você acha? ... desmatando as florestas?

A5: é.

P: o desmatamento... tudo que a gente conversou ontem. Mesmo que você não encontre as informações lá, você tem de saber o que o homem está fazendo com a natureza.

[A professora decide, então, chamar mais um aluno para ler, mas este não quer ler e não quer que ela leia para os outros. Uma estratégia utilizada pela professora é convencê-lo de que o que ele escreveu está bom, ótimo, e que ela está satisfeita com o trabalho deles. Ela esperava muito menos. Desta forma, ela consegue convencer um aluno a ler.]

A4: “Caros habitantes, (...) só quero que a minha voz seja [interrupção e correção da professora] ouvida. Uma solução talvez ajude a entender os meus motivos para escrever esta carta. Simplesmente (...) isso é só uma carta, mas o que é um? Vocês mesmos falam que eu sou inteligente. Eu e o (ininteligível). E eu me pareço com vocês, seres humanos, mas tudo isso não importa agora porque eu sou um dos animais em perigo. Eu posso deixar [correção da professora] de existir a qualquer momento. Agora, (ininteligível) e por que vocês estão (inteligível). A resposta talvez incomode como eu me incomodo. Nós, chimpanzés, vivemos, principalmente, nas florestas tropicais da África, que agora estão sendo queimadas. E as árvores estão sendo também cortadas por fazendeiros que querem aumentar a sua terra e (ininteligível). Eu entendo que eles necessitam fazer algo para sobreviver, mas e nós? Também queremos (ininteligível) (...) o que me revolta mais é que quando eles descobrem que a terra não é mais conveniente para eles, eles simplesmente procuram outro habitat para destruir. Eles acham que nós somos deixados com nada além da (ininteligível) é verdadeiro que podemos habitar rápido e que colhemos o que achamos. Mas você normalmente não sabe como se sente ao ser expulsado de seu lar e ser (ininteligível) um ambiente diferente. Eu vou te contar, então. É o sentimento mais terrível. Todos vocês devem entender que (ininteligível) muitos animais e outros organismos então porque vocês têm o direito para ter, mas não conceder este direito a nós. Vocês já se espalharam por todo o mundo, então [pausa] o que eu quero dizer é que vocês devem (ininteligível) (...) não vamos prejudicar a vocês. Tudo o que pedimos é o direito de viver. Isso é pedir muito? Sinceramente, um chimpanzé desabitado.”

P: olha que gracinha! Vocês gostaram? Escreveu bastante. Ótimo.

[No decorrer da aula, a professora incentiva os alunos a escrever mais e que eles são capazes de produzir textos tão bons ou melhores do que os que ela leu.

[Em seguida, ela chama atenção para a tarefa de casa que está no quadro: fazer uma pesquisa sobre alguns escritores da língua portuguesa. Os alunos têm de buscar informações sobre Lígia Fagundes Teles, Olavo Bilac e Manoel de Barros. Autores estudados na escola secundária, da disciplina língua portuguesa materna. Ela explica o significado de buscar na Internet e colar da Internet. Ela enfatiza que é desagradável a cópia de textos da Internet e que o objetivo desta tarefa é buscar informações sobre as pessoas mencionadas, as coisas principais de cada autor, não é preciso saber tudo. Esta tarefa, segundo ela, ajuda ao aluno a conhecer mais sobre estes autores, que é cultura.]

[Após a explicação da tarefa de casa, a professora prossegue a aula apresentando uma outra atividade. Ela elaborou uma ficha informativa sobre a língua portuguesa. Introduce esta perguntando, então: “o que é uma língua neolatina?”]

A: é uma língua que tem origens do latim.

[Após algumas interrupções, a professora fala sobre o museu da língua portuguesa em São Paulo. Um museu interessantíssimo e que gostaria que os alunos conhecessem, pois há a escola fará uma excursão com os alunos para este museu.]

Quando ela volta ao assunto da tarefa, ela pergunta: “quem foi Olavo Bilac?”

A: É um poeta.

A2: Um jornalista.

A: ele primeiro ia seguir a carreira de medicina.

A2: medicina, depois, direito

[Os alunos discutem entre si sobre a respeito do tipo de carreira que Olavo Bilac seguiu. Cada aluno, voluntariamente, fala sobre Olavo Bilac e sobre Lígia, de forma sucinta e breve. Em seguida, ela volta à discussão acerca da origem da língua portuguesa.]

P: então eu perguntei o que são línguas neolatinas. São línguas que têm a origem do latim, não é? O Latim era falado, inicialmente, onde?

[Alunos ficam em silêncio. E a professora prossegue.]

P: no Lácio. Península do Lácio. (...) aí depois tornou-se a língua dominante da península, e com a expansão do Império Romano, foi levada para regiões conquistadas, onde foi apontada como língua própria pelas populações (ininteligível).

[há algumas interrupções dos alunos. A professora chama a atenção dos alunos, pois eles estão muito falantes.]

P: mas não é assim que acontece? O povo dominado, o que ele absorve?

[pausa]

P: cultura, não é? Com certeza, né? Então é claro que cada uma destas populações trouxe para a nova língua, o latim, as marcas, que era o latim, né? Que cada um trouxe, as marcas da língua que ele e abandonaram. Ele como vencedor impunha determinadas coisas, inclusive isso. Inclusive, a língua, a sua cultura, de forma geral. Então, eu coloquei isso, fiz um resumozinho, uma síntese que eu vou ler para vocês. “É claro também que estas marcas eram diferentes para cada povo, de acordo com a sua língua anterior. Mais tarde, com a invasão dos bárbaros, [interrupções dos alguns alunos falando inglês para prestarem atenção] e com a queda do Império Romano, as diversas modalidades regionais do latim se foram diferenciando cada vez mais e acabou por transformar-se em diversas línguas. Línguas neolatinas ou românicas, que as principais são: português, espanhol, francês, italiano, catalão, romeno e o galego.”

A: eu ia falar “romântico” (risos)

[A professora mostra um mapa mostrando os países em que têm o português como língua oficial. Chamando a atenção, em especial, de um aluno angolano.

Uma aluna faz uma observação interessante.]

A5: Uma observação: no Brasil, não se fala português, é “brasileiro”.

P: no Brasil, se fala o português do Brasil. Em Portugal, se fala o português de Portugal, na Angola, se (...) lembra quando eu mostrei a vocês algumas palavrinhas faladas em Portugal que têm significado diferente aqui no Brasil?

A3: sim: “fila”, “bicha”.

P: isso, só lembraram desse aí, né?

A3: “puta”.

Outro aluno: “puta” é alguém mais novo que você.

P: isso. E o que que acontece aqui no Brasil? Olha o tamanho do nosso, do Brasil. O que que acontece aqui no Brasil? [pausa] quando o Faustão diz assim, como é que é, hein? Ou qualquer paulista? Nossa, estou com uma “puta” dor de cabeça! O que que significa isso?

A5: está com uma dor terrível.

P: exatamente, muito forte. (...) a “Avenida Brasil”, quando eu comecei a dar aula para o internacional (turma de português para estrangeiros), não conhecia o livro, passei a usar aquele livro, e aí, o que aconteceu comigo? Tinha coisas ali que eu não sabia. Acreditem se quiser. Era regionalismo. Tinha palavrinhas ali que eu mesmo não conhecia. Então, o nosso país é tão grande, de território tão imenso que esses regionalismos, do sul, do nordeste, tem palavrinhas que a gente não sabe. Não é gíria, não. Coisas que se falam lá que, às vezes, a gente não conhece.

[um aluno interrompe e tenta encontrar palavras para se expressar]

P: algumas palavras são derivadas de palavras africanas, dos índios também.

A: são mais índios, não?

P: não. Algumas, não. Eu separei também, mas não trouxe hoje, mas vocês viram aquela fichinha de gramática, de ortografia, que eu coloquei algumas palavras e a origem de cada uma delas? Chegaram a ver? Então. Mas tem coisa que a gente não sabe o significado. Porque lá fala de um jeito e o significado é outro. Vamos continuar aqui. Olha só: [faz a leitura] “observe o quadro abaixo: as dez línguas mais faladas no mundo. Identifique o lugar em que o português ocupa.” Aí vocês vão olhar aqui (...) o chinês, por que que o chinês é a língua mais falada no mundo?

A: chinês?

[os alunos riem pelo fato do chinês ser mais falado no mundo, mas em termos de quantidade de falantes concentrada em um lugar somente.]

P: aí olha só o que eu quero que vocês façam. Logo a diante, já tem aqui assim, olha: aí fala da nossa língua, do português (...) “há dois séculos, o poeta Olavo Bilac se expressou, como ele se sentia, definindo, assim, a língua portuguesa, nos primeiros versos do poema [segue lendo]: última flor do Lácio, inculca e bela, és, a um tempo, esplendor e sepultura”.

A: não entendi nada.

P: claro que não entendeu nada. É para isso que fiz a fichinha para você entender. Então, o que vocês vão ler agora é uma crônica “em que estes versos despertam, em uma grande escritora brasileira atual reflexos sobre a nossa língua materna.” O que é língua materna?

A: é a língua da mãe.

A2: é a língua-mãe.

P: é a língua da mãe? É a primeira língua aprendida por uma pessoa. Então, olha só: a língua portuguesa (...) vamos fazer assim: vamos ler silenciosamente (...)

A: Lígia Fagundes Teles ainda está viva, né?

P: você sabe que...

A2: está.

A: pelo menos até o ano passado ela estava.

[alunos conversam sobre isso.]

P: é uma falha eu não ter visto isso para vocês, mas o Olavo Bilac eu tenho certeza que não está, viu gente? (risos)

A: no ano passado, ela estava viva.

P: mas eu acho que sim. Vamos lá? Vamos ler? Vocês querem ler silenciosamente?

A: não.

P: não? Então comece, Francine, a ler.

A3: “estou me vendo debaixo de uma árvore lendo a pequena história de [a professora interrompe e faz a correção: “da literatura”] literatura brasileira. (...) pequena história da literatura brasileira. Olavo Bilac. Eu disse em voz alta e de repente (...)

[A aluna prossegue a leitura e a professora, após o final do período pede para que outro aluno leia em voz alta. Algumas correções são feitas quanto à pronúncia. A professora explica a palavra “noutra” – “em” é preposição “outra”. “Em outra”, “noutra”.

Após a leitura da ficha a professora pergunta se os alunos entenderam o texto. E, como algo uníssono todos afirmam que sim. Então, ela faz uma colocação acerca da elaboração de um soneto e pergunta aos alunos se eles se lembram da estrutura deste. Alguns se manifestaram, outros afirmaram não se lembrarem muito bem. Com a colaboração de alguns alunos, a professora, então, faz uma breve explicação das características do soneto e, em seguida, volta à discussão do texto lido. Enquanto os alunos fazem a tarefa silenciosamente, a professora faz correções das tarefas dos alunos e assiste a um aluno que apresenta dificuldade e conversa com os outros alunos para tirar dúvidas. Uma aluna, então, faz a pergunta:]

A3: Sueli, por que a gente chama a língua portuguesa de flor do Lácio?

[A professora pede para que a aluna tente descobrir sozinha lendo novamente o texto e pede para que todos tentem fazer o mesmo e depois ela os ajudará.

No meio da atividade, alguns alunos brincam uns com os outros e a professora pede para que eles voltem a trabalhar. A forma com que ela chama a atenção é muito sutil, delicada, e os alunos se sentem confortáveis com isso.

A relação da professora com os alunos é amistosa. Os alunos a chamam pelo primeiro nome, informalmente, e se sentem, pelo menos, a sua maioria, livres para conversar sobre qualquer assunto.

A professora permanece sentada e auxilia um aluno que aparenta ter mais dificuldade que os outros de forma particular. Uma aluna, no meio da atividade de texto, interpretação em compreensão, levanta uma questão:]

A2: Sueli, na “b” não era sobre quando a gente estava falando de negocinho lá de...

P: negocinho lá?

A2: É, o negocinho lá de rejeitar a sua língua e estaria rejeitando a sua (...)

P: tem sentido. A rejeição é bem isso.

[Outro aluno, então, interrompe:]

A: ah, então, Sueli, (...) eles chamam a língua portuguesa de flor de Lácio porque ela se (...)

[Uma aluna o interrompe:]

A3: porque ela é linda. (risos)

Então a professora o ajuda.

P: quando você fala a palavra “flor”. O que quer dizer? O que que sugere? Coisa feia? Coisa triste? Não é?

A: sim, mas porque é linda em si e (...)

P: não é linda em beleza física, é a língua, para ele o quanto ele ama a língua portuguesa.

Outra aluna completa.

A3: então, flor do Lácio significa (...) a língua?

Silêncio, a professora confirma por meio do movimento da cabeça.

[Após alguns minutos de silêncio e os alunos trabalhando nas questões do texto, a professora começa uma explicação e a responder às questões propostas:]

P: (...) Você sabe onde fica o Lácio? E você disse, não é? Que fica na península...

A: Itálica.

P: aí depois vem, “por que o poeta chama a língua portuguesa ‘flor do Lácio’?” Porque ela é linda e ela nasceu onde? Nasceu no Lácio.

A3: ela não é linda, ela é bonita.

P: qual é sua língua materna?

A3: inglês e francês.

P: inglês e, inglês ou francês?

A3: os dois.

P: os dois. Existem duas línguas, não é? Ela é bonita?

A3: é lindíssima. (risos)

P: então... mas o Olavo Bilac era o quê? Ele era de Camarões? Ele era do Sudão? Ele era de Angola?

A professora infere estes exemplos porque são os países de onde vieram os alunos. Uma das alunas responde que o Olavo Bilac era do Sudão, para fazer uma brincadeirinha. Então, a professora diz:

P: Então, quando você diz: ‘ela não é linda, ela é bonita.’ Eu aceito, mas eu gostaria que você percebesse o quanto ela é linda.

A professora pede que os alunos terminem as fichas de atividades na aula para que possam discutir em conjunto.

P: por que o poeta diz que a língua é bela, mas é inculta? Por que ela é inculta?

A: não é cultivada (ininteligível).

P: então, vamos tentar (ininteligível) depois quando tiver uma opinião formadinha a gente discute. Vamos lá.

A: mas é cultivada.

O aluno responde mediante ao som de duas alunas conversando alto.

P: não quero, que eu quero opinião dos (ininteligível). Ah, eu não estou gostando de vocês duas, não.

A3: quem?

P: você e você. [responde apontando a duas alunas.]

A3: você e você, quem?

P: você sabe quem.

A3: eu e quem? (risos)

A professora, então, decide discutir as respostas com os alunos.

P: então, quando ele diz que é inculta e bela. O “inculta” ele pode estar querendo dizer que não é o produto da ... ele PODE estar querendo dizer que não é o produto CULTURA. Por que? É uma língua de um povo, na época, ainda sem o quê? Sem tradição. Ele também pode falar que é INCULTA porque é PRIMITIVA.

A: a cultura não é primitiva.

P: ele está se reportando à época, e não à ... (silêncio)

Neste fragmento, as concepções da professora acerca da cultura, “cultura”, “inculta” é evidente. Nota-se que, segundo sua visão de mundo, inculta significa “primitiva”. Primitiva, para vários autores, significa “o que vem primeiro”, rudimentar. A professora denota “primitiva” como não reconhecida, aperfeiçoada ou refinada, sem tradição, pois argumenta que na época, a língua portuguesa era falada em uma região não central, da península itálica, pois trata-se de uma língua ibérica.

A professora faz as perguntas, deixa um pequeno tempo, para que os alunos respondem, mas, ninguém se manifesta, então responde ela mesmo as perguntas que fez.

P: então, o que você acha? É isso que eu falei.

A: não faz sentido.

P: não faz sentido?

A2: faz, sim.

P: o que eu disse que aconteceu na época? Como que a língua portuguesa foi formada?

A: por causa da tradição da língua.

P: o que aconteceu com os povos? Eles eram dominados, não é isso? E... [lendo um fragmento do texto.] ela não é culta porque não um produto da cultura. Ela é uma língua do povo ainda sem tradição. O povo ainda não tinha uma tradição cultural. É uma língua ainda primitiva, ela ainda estava sofrendo mudanças. Ele está se reportando ao Lácio, onde ela foi criada, onde ela nasceu. Qual foi a língua que nasceu no

Lácio? O Latim, não foi? E a língua portuguesa é o quê do latim? (silêncio) O que foi? Tudo que a gente leu, apagou tudo? A língua portuguesa não é uma língua neo-latina? Então por que ela é uma língua neo-latina? Assim como o Catalão, o francês... Por que ela é uma língua neolatina?

Um aluno tenta responder e a professora o ajuda.

P: tem origem do latim, não é? E o latim nasceu onde?

Alunos: no Lácio.

P: [lendo] o poeta chama a língua portuguesa de “flor do Lácio”. Porque a língua portuguesa é de origem latina e o latim nasceu no Lácio, não é isso? A língua é bela, mas é inculta. Por que é inculta? Porque ela não é o produto de uma... (pausa breve) cultura. É uma língua de um povo que não tinha uma tradição cultural, não é isso? Aí você também pode colocar que é uma língua inculta porque é primitiva.

Alguns alunos fazem alguns comentários e a professora prossegue.

P: (...) [lendo] é o esplendor, é brilho e grandiosidade. Mas é sepultura, por que é sepultura?

A: porque ela foi perdida.

P: porque ela é desconhecida, não é porque ela foi perdida.

Uma aluna contribui e a professora aproveita o insumo.

P: porque não fica ao alcance de todos, não é? Ela é falada em determinados países. Ela fica escondida, ela fica oculta.

Um aluno responde corretamente que se trata de uma antítese. Ao prosseguir, a professora diz:

P: aí no número três, diz assim: quando a narradora ficou tão perturbada ao ver a língua portuguesa (...) por que ela ficou tão perturbada ao ver a língua portuguesa chamada de sepultura? Por que?

A: porque para ela não é uma coisa desconhecida.

P: exatamente e ela diz assim: a língua portuguesa como se ela tivesse morta, não tivessem leitores, não é? Então ela se assustou no primeiro momento. (silêncio) Ela achou que os textos ficassem escondidos, não tivessem leitores, ou coisa assim. Essa é boa: [lendo] “por que para a narradora, a solução para escapar da “língua-sepultura” seria escrever em italiano. Estaria agora escrevendo em italiano? Italiano?” Por que ela se referiu ao italiano e não ao francês, alemão ou inglês?

A: Porque a avó dela era italiana.

P: Porque ela é descendente de italianos. Muito bem. Então ela poderia ter nascido na Itália, não é? E ela não falava italiano. Ela pensou assim: “se tivesse acontecido isso é como se ela tivesse a oportunidade de aprender italiano e não aprendeu.” (silêncio) Parem aí na quatro, está bom?

Continuando.

A: na quatro “b” é que a língua portuguesa é mais falada do que o italiano, não é?

P: que vantagem teria o italiano sobre o português? É porque o italiano é o quê? Mais o quê? Mais difundida, né? Uma língua mais conhecida e é uma língua de um país com mais representação econômica, cultural que os países de língua portuguesa. Entenderam isso? Gente, vocês não estão copiando resposta. Eu quero que vocês entendem o que estão respondendo. Porque ela fez esta comparação? Porque o italiano é uma língua mais difundida no mundo todo.

Ao prosseguir a aula, a professora continua a trabalhar com a mesma ficha, com o poema do Olavo Bilac.

P: isso aqui é um soneto. Agora, o pessoal que esqueceu o que é um soneto, vê se dar para descobrir aqui.

A: três quartetos.

P: o quê?

A2: não. Dois quartetos.

P: Quem é que dá aula de matemática para vocês?

A: o computador.

P: o computador está pifado. Dois quartetos e dois tercetos.

A professora mostra o poema e as palavras que, certamente, eles não conhecem e o glossário que está disponível na lateral da página da ficha. Pede, então para que cada aluno lesse uma estrofe do jeito que ela havia ensinado. Então, desta forma, um aluno se oferece para ler e a professora o chama para fazê-lo na frente da turma. Alguns alunos mostraram interesse em ler, então, é decidido que dois alunos fazer a leitura. A professora, de alguma forma, chama a atenção dos alunos para a minha observação, a presença do observador influencia a aula.

Antes do aluno iniciar a leitura, a professora tira algumas dúvidas de vocabulário.

No decorrer da leitura, a professora faz algumas correções de pronúncia e de entonação.

...

P: Ótimo! Muito bem! depois vocês vão ver o significado de cada palavrinha. Vai ser mais fácil, você vai entender.

A professora brinca com os alunos e alguns alunos começam a conversar em inglês sobre o vestibular.

P: Sabe o que eu queria que vocês declamassem as poesias que vocês fizeram no bimestre passado. Ai que coisa linda. Eu vou separar...

A2: Tem que treinar muito.

P: é só treinar e não ficar nervoso na hora da apresentação. É, na hora de dançar *funk*, você vai direto para o palco.

A2: a voz não sai no microfone.

P: não sai não, você tem um vozeirão.

A aula termina com a professora conversando de modo informal com os alunos. Estes pareciam bastante entusiasmados.

Anexo C

Aula número 01

Data: 12/04/07

Notas de campo

A aula começa com interação entre a professora e os alunos, os quais parecem estar fazendo uma reclamação a respeito de alguma política da escola. Eles interagem em língua portuguesa.

A professora pergunta se os alunos fizeram a atividade de casa: uma produção textual, do gênero carta, cujo tópico é: “imagine que você é um animal selvagem cujo habitat está sendo ameaçado pelas mudanças de clima e do meio ambiente. Escreva uma carta aos habitantes do planeta para explicar-lhes o que fazer para ajudá-lo a sobreviver.” Na aula anterior, a professora pediu para que os alunos escolhessem o animal. Primeira coisa: saber quem serão vocês.

A professora pergunta a alguns alunos que animais eles escolheram.

Nota: O interessante desta atividade é que a professora abre uma discussão com os alunos acerca da origem dos animais, a região onde eles vivem. Como os alunos são de partes diferentes do mundo, alguns deles participaram de forma ativa quando puderam falar sobre animais da região de onde vieram.

A professora decide, então, chamar mais um aluno para ler, mas este não quer ler e não quer que ela leia para os outros. Uma estratégia utilizada pela professora é convencê-lo de que o que ele escreveu está bom, ótimo, e que ela está satisfeita com o trabalho deles. Ela esperava muito menos. Desta forma, ela consegue convencer um aluno a ler.

No decorrer da aula, a professora incentiva os alunos a escrever mais e que eles são capazes de produzir textos tão bons ou melhores do que os que ela leu.

Em seguida, ela chama atenção para a tarefa de casa que está no quadro: fazer uma pesquisa sobre alguns escritores da língua portuguesa. Os alunos têm de buscar informações sobre Lígia Fagundes Teles, Olavo Bilac e Manoel de Barros. Autores estudados na escola secundária, da disciplina língua portuguesa materna. Ela explica o significado de buscar na Internet e colar da Internet. Ela enfatiza que é desagradável a cópia de textos da Internet e que o objetivo desta tarefa é buscar informações sobre as pessoas mencionadas, as coisas principais de cada autor, não é preciso saber tudo. Esta tarefa, segundo ela, ajuda o aluno a conhecer mais sobre estes autores, que é cultura.

Após a explicação da tarefa de casa, a professora prossegue a aula apresentando uma outra atividade. Ela elaborou uma ficha informativa sobre a língua portuguesa. Introduce esta perguntando, então: “o que é uma língua neolatina?”

Após algumas interrupções, a professora fala sobre o museu da língua portuguesa em São Paulo. Um museu interessantíssimo e que gostaria que os alunos conhecessem, pois há a escola fará uma excursão com os alunos para este museu.

Os alunos discutem entre si sobre a respeito do tipo de carreira que Olavo Bilac seguiu. Cada aluno, voluntariamente, fala sobre Olavo Bilac e sobre Lígia, de forma sucinta e breve. Em seguida, ela volta à discussão acerca da origem da língua portuguesa.

A professora mostra um mapa mostrando os países em que têm o português como língua oficial. Chamando a atenção, em especial, de um aluno angolano. Uma aluna faz uma observação interessante.

[os alunos riem pelo fato do chinês ser mais falado no mundo, mas em termos de quantidade de falantes concentrada em um lugar somente.]

A aluna prossegue a leitura e a professora, após o final do período pede para que outro aluno leia em voz alta. Algumas correções são feitas quanto à pronúncia. A professora explica a palavra “noutra” – “em” é preposição “outra”. “Em outra”, “noutra”.

Após a leitura da ficha (anexo...) a professora pergunta se os alunos entenderam o texto. E, como algo uníssono todos afirmam que sim. Então, ela faz uma colocação acerca da elaboração de um soneto e pergunta aos alunos se eles se lembram da estrutura deste. Alguns se manifestaram, outros afirmaram não se lembrarem muito bem. Com a colaboração de alguns alunos, a professora, então, faz uma breve explicação das características do soneto e, em seguida, volta à discussão do texto lido.

A primeira pergunta diz respeito a onde se encontra a região do Lácio. Os alunos afirmam que esta se encontra na Itália. A professora, então, os corrige, afirmando que fica na Península Ibérica. Os alunos revidam e voltam a afirmar que a região correta é a Península Itálica, não a Ibérica. Concordando com os alunos, a professora se desculpa pelo lapso.

Na seqüência da aula, a professora inicia um novo assunto, acerca da apresentação de uma peça de teatro da turma a pedido da direção da escola. Ela diz que ficaria sem graça de dizer “não”, porque os alunos são muito talentosos e a peça apresentada posteriormente foi muito interessante. A professora enviou as fotos para a publicação da peça no jornal da escola, mas os alunos parecem não se sentir muito a vontade em representar. A professora somente os incentiva, encorajando-os de que a peça que eles apresentaram foi muito interessante e eles são muito criativos e talentosos.

Enquanto os alunos fazem a tarefa silenciosamente, a professora faz correções das tarefas dos alunos e assiste a um aluno que apresenta dificuldade e conversa com os outros alunos para tirar dúvidas.

Uma aluna, então, faz a pergunta:

A: Sueli, por que a gente chama a língua portuguesa de flor do Lácio?

A professora pede para que a aluna tente descobrir sozinha lendo novamente o texto e pede para que todos tentem fazer o mesmo e depois ela os ajudará.

No meio da atividade, alguns alunos brincam uns com os outros e a professora pede para que eles voltem a trabalhar. A forma com que ela chama a atenção é muito sutil, delicada, e os alunos se sentem confortáveis com isso.

A relação da professora com os alunos é amistosa. Os alunos a chamam pelo primeiro nome, informalmente, e se sentem, pelo menos, a sua maioria, livres para conversar sobre qualquer assunto.

Ao perguntar sobre o que significa “flor”, a professora traz consigo a sua visão de mundo por meio da experiência semiótica de sua cultura do elemento “flor”. Na sua concepção, deduz-se nesta análise, que “flor” é um símbolo de algo bonito, belo, representante de uma contemplação. No entanto, os alunos que estavam na sala poderiam se manifestar de forma diversa, por serem de países diferentes e terem visões de mundo diferentes. A maioria deles não se manifestou, houve até uma certa dúvida em relação à interpretação da frase “última flor do Lácio”.

Após estas colocações, a professora se reporta à metalinguagem, pois pergunta aos alunos que tipo de figura de linguagem há no fragmento: “esplendor e sepultura”. Previamente, os alunos haviam aprendido algumas figuras de linguagem, pelo que foi observado, de forma como aprendem os falantes de língua materna, por meio de exemplos diversos e suas definições.

A professora mostra o poema e as palavras que, certamente, eles não conhecem e o glossário que está disponível na lateral da página da ficha. Pede, então para que cada aluno lesse uma estrofe do jeito que ela havia ensinado. Então, desta forma, um aluno se oferece para ler e a professora o chama para fazê-lo na frente da turma. Alguns alunos mostraram interesse em ler, então, é decidido que dois alunos fazer a leitura. A professora, de alguma forma, chama a atenção dos alunos para a minha observação, a presença do observador influencia a aula.

Antes do aluno iniciar a leitura, a professora tira algumas dúvidas de vocabulário.

No decorrer da leitura, a professora faz algumas correções de pronúncia e de entonação.

Anexo C

Observação nº 2

Data: 19 de abril de 2007.

A descrição da aula

Esta é a segunda aula observada. É quinta-feira e há cinco alunos.

Os alunos recebem as atividades corrigidas pela professora e têm de inserir nos seus respectivos portfólios para serem avaliados futuramente.

Durante a entrega, um aluno mostra-se descontente com a nota que a professora deu a ele. Ela pede para que ele leia o recado que escreveu e que ele havia feito um bom trabalho, por isso não haveria motivo para ficar chateado. Posteriormente, a professora prossegue o que estava fazendo, conversando com alguns alunos para fazer as correções. As atividades que a professora corrige não vêm totalmente corrigidas, mas com observações para que o aluno saiba reconhecer onde foi o seu erro e aprenda por meio da auto-correção.

Entrega uma ficha ortográfica cujo tema é o uso do "H" para ser trabalhado durante a aula. O conteúdo trata-se de um exercício de ortografia. Ela explica:

P: *Olha aqui, ó. Vocês já têm aquela ficha 3 que eu corriji e devolvi, não têm? Agora, esta ficha aqui é a do uso do "H".*

A: *uso de quê?*

P: *uso do "H". Da letra "H".*

Alunos fazem brincadeira com a letra "H", em espanhol "Hache", saúde, como se estivessem espirrando.

P: *Samah, leia aí. O uso do "H".*

A5: *Uso do H. Leia em voz alta estas palavras: "haver", "herói", "hábito", "harpa", "homem", (...), "hálito", "hélice", "herança".*

P: *continue lendo.*

A5: *você deve ter notado que a letra "H" é muda, ou seja, não representa nenhum fonema. O uso desta letra está ligado à etimologia. Isto é, a origem e a evolução histórica das palavras. A palavra "herança", por exemplo, provém do latim (ininteligível) No caso da palavra "herança", a letra "H" (...)*

P: *está bom. Então olha só. Esta é a segunda fichinha, deste semestre, de ortografia. A primeira que nós vimos foi a do uso do fonema "C". O uso da "ç", do "s", do "c", "ss". Naquela fichinha, eu escrevi algumas coisas lá para vocês e eu disse o seguinte: regras existem muitas, não é verdade? Claro que vocês não vão fixar, decorar todas estas regrinhas, né? O uso das letras, esta parte de ortografia não é tão simples assim. Para vocês, a dificuldade ainda é maior. O que eu foi que eu escrevi naquela outra ficha que vocês conseguem lembrar? Em relação à escrita, para vocês escreverem corretamente? O que você deve fazer para que cada dia você escreva mais e melhor?*

[Há alguns minutos de silêncio.]

P: *como é que você conhece palavras novas?*

A: *lendo...*

P: *isso, lendo e...*

A: *escrevendo.*

P: *lendo e escrevendo. Tem uma coisa que é muito importante, mas a gente, às vezes, tem preguiça de fazer. Quando a gente está lendo um livro, e a gente se depara com uma palavrinha, o que a gente faz? [chama um aluno.] Você vai ao dicionário?*

A: *eu?*

P: *eu vou responder. Você não vai ao dicionário. No contexto, você conhece a palavra. Por que? Porque aqui você não tem necessidade.*

A: *no contexto eu entendo. Mas a palavra em si eu não procuro.*

P: *então, é um erro que a gente comete. Olha aqui, ó. Eu estou lendo este livro... sempre que eu vejo uma palavra, eu dou uma olhada no dicionário e anoto o significado, de for necessário.*

A: *mas na verdade, na leitura eu não entendo nenhuma palavra...*

P: *qual livro? O "Feliz Ano Velho? Duvido que não entenda nenhuma palavra. Ah, bom. Sempre há uma palavra... eu estou lendo este livro. Não é difícil, eu falei que é difícil? Olha como é que eu faço?*

[A professora mostra, então, uma ficha de glossário e algumas perguntas escritas a lápis.]

P: *eu sou professora e eu tenho de fazer isso.*

A: *ah, mas estes livros têm aquela fichinha atrás, de compreensão...*

P: *não, mas eu não utilizo aquelas perguntas. Eu elaboro. Algumas, eu pego de lá, mas nem sempre.*

[A professora prossegue a explicação de seu método de leitura, compreensão e seleção de perguntas para avaliação da leitura e volta à explicação do que ela faz quando vê uma palavra nova.]

P: *sempre que existe uma palavra, porque eu não sei todas as palavras, eu pego o dicionário, dou uma olhadinha, ou eu quero ler mais um pouquinho, eu vejo lá e assinalo o significado da palavra. É um ato que vocês deveriam ter. Isso é muito importante, principalmente para vocês, tá? Viu, seu Mateus?*
[chama a atenção de um aluno] *Bom, continuando aqui...*

A: *posso continuar?*

P: *pode. Não, não. Agora vocês vão ler a ficha sozinhos.*

[A professora prossegue explicando a atividade da ficha ortografia – o uso do “H”, quando há palavras que são escritas com esta letra e outras que não, o emprego do “A” sem “H”, etc. – e, ao mesmo tempo, fazendo a leitura de algumas partes. Se os alunos tiverem alguma dúvida, eles deverão consultar o dicionário.]

Os alunos iniciam o exercício em duplas. A professora, enquanto isso, chama alguns alunos para obterem atenção individualizada na sua mesa, quanto a dúvidas de fichas e exercícios estruturais ou de produção textual anteriores.]

P: *eu quero que vocês assistam ao documentário... “a ilha das flores”.*

A: *eu já assisti.*

P: *o que você achou?*

A3: *horrível.*

[A aluna narra o fato de não ter gostado do documentário por ter mostrado crianças comendo restos de comida, que seriam dadas aos porcos. A professora chama atenção:]

P: *you quer dizer “chocante”, não “horrível”.*

[A professora continua a conversa com a aluna que assistiu a este documentário e concorda que é chocante. Os outros alunos falam um pouco sobre outro filme que viram recentemente, de natureza chocante ou forte. Os alunos continuam a fazer os exercícios silenciosamente.]

P: *Esperem um minutinho. O Wesley descobriu que “harém” tem “H”. Leia para os seus colegas!*

[O aluno lê a definição encontrada no dicionário Aurélio e a professora faz pequenos reparos na pronúncia. Após o aluno ler a definição a professora exemplifica.]

P: *Então, quem pode falar bem sobre o “harém” é o Hassan. [provável ex-aluno]. Estava prometido para dezoito, que ele me falou.*

A: *o que é “holofote”?*

P: *you está perguntando ao Aurélio ou a mim? Procure no dicionário.*

[alunos fazem o exercício, mas conversam bastante.]

[A professora pede para que os alunos guardem as fichinhas para terminarem em casa e inicia uma nova atividade. Os alunos sentam-se em forma de círculo, mas os alunos vão trabalhar em duplas. O tema da atividade é: descrição física e psicológica.]

A professora distribui a nova ficha para os alunos e lê em voz alta para que eles entendam e pede a um aluno explicar a diferença entre uma descrição física e uma descrição psicológica.]

Após as descrições, os alunos redigem os parágrafos individualmente, entregam para a professora e vão embora.

Anexo C

OBSERVAÇÃO

Aula número 02

Data: 19/04/07

Notas de campo:

A professora entrega uma ficha de gramática cujo tema é “Uso do H”, para que os alunos aprendam e pratiquem a ortografia de palavras da língua portuguesa que são grafadas com a letra “H”.

A professora explica o uso das regras gramaticais e a sua importância. O uso das letras (ortografia) e a dificuldade ainda é menor. Ela pergunta: *como é que você aprende palavras novas? O que vocês fazem? Uma palavra, no contexto, o que você faz? Você vai ao dicionário ou procura entender pelo contexto?* Ela dá dicas de leitura ao aluno. Alguma é assinalar as palavras desconhecidas no livro e fazer uma ficha de glossário.

A professora encerra a explicação da ficha e solicita que os alunos trabalhem em duplas e com o dicionário. O objetivo desta é a aprendizagem de palavras iniciadas pela letra “H” que, em português, não apresenta som, como o fonema aspirado em inglês, por exemplo.

Após alguns minutos, a professora, a fim de tirar uma dúvida de um aluno, pergunta à turma: *você sabe o que é harém?* Então, ela pede para que um aluno eia o significado no dicionário. Durante a sua leitura, ela monitora a pronúncia e a intonação.

Um aluno pergunta: *o que é holofote?* A professora pede para que o aluno pesquise no dicionário. Algumas alunas estão conversando em inglês. Alguns lêem voluntariamente a definição de *harém*. Algumas tiram dúvidas de aspectos gramaticais com a professora. A interação entre os alunos é feita na língua portuguesa.

A professora sugere aos alunos para apresentarem um poema, uma música para a feira do livro e a discussão prossegue entre os alunos em língua portuguesa.

A professora, como é de costume em uma aula de língua portuguesa e de ortografia, escreve no quadro algumas regras retiradas de uma gramática normativa da língua portuguesa:?

- Escreve-se com “I” na 2ª (tu) e na 3ª (ele, ela, você) do presente do indicativo dos verbos com infinitivo em: - air, -oer e -uir. -moer; -móis; -nói

Um aluno pergunta: *por que as formas verbais de moer, móis e moi são acentuadas?* A professora solicita que os alunos respondam as regras gramaticais.

É certo dizer que ela chegou *há cerca de 1h*. Ela chegou *acerca de 1h*.

Os alunos deverão terminar a atividade em casa.

A professora solicita que os alunos façam um círculo para a próxima atividade.

Em círculo, os alunos trabalharão em duplas. O tema da atividade é: *descrição física e descrição psicológica*.

A professora pergunta a um aluno: *o que é uma descrição física? Descrição de uma pessoa, objeto, de um ambiente.* (Falar da característica da pessoa).

Um aluno faz uma comparação do cabelo com um capim: *cabelo que nem um capim*. A professora pede para que o aluno faça uma comparação e pede para outro aluno ler.

“Indique nos fragmentos que tipo de descrição ocorre: física ou psicológica?”

Cada aluno faz a leitura de cada exercício.

Intenção da atividade: leitura instrumental.

A professora chama atenção à forma da descrição: *linguagem denotativa ou conotativa?* Falando “colorido”.

A atividade que se segue a esta é entrevistar um colega para conhecê-lo(la) melhor para que o outro escreva um parágrafo dizendo como a pessoa é. Que tipo de impressão ele (ela) teve sobre este(a).

Os alunos terão, então, de desenvolver a descrição.

Eles trabalham em duplas de forma oral.

Descrição psicológica – fazer uma relação psicológica do colega, após, as pessoas farão um parágrafo. A professora solicita que os alunos façam cinco perguntas entre eles.

Um aluno diz: *ele disse que é viciado em panela. Ele gosta muito de comer.*

Algumas perguntas de alunos: *como você se sente quando está apaixonado? Você é uma pessoa lerda ou gosta de praticar exercícios?*

Aluno faz uma correção: *sedentária*

Aluno pergunta: "*sedentário*" tem cento no "a"? A professora pede explicação do porquê é acentuada todas as palavras proparoxítonas.

Um aluno pergunta a uma aluna: *quando você se sente atraída, o que você faz? Para estar apaixonada, tem que ser os dois?*

Uma outra curiosa pergunta do mesmo aluno: *você se acha gorda?*

A professora intervém: *o que é isso? Isso é uma pergunta para descrição física, então você pode descrever caso ela se sinta gorda ou ela se sente bem, mal, etc.*

A professora encerra a aula pedindo que os alunos escrevam os parágrafos.

Anexo C

Observação número 03

DATA: 26/04/07

Transcrição:

Devido a problemas técnicos no gravador, somente uma parte da aula foi registrada, o resto foi retirado das notas de campo.

P: *mas nós sabemos...*

A: *vocês têm muito mais experiência do que a gente.*

P: *não, não. O que nós estamos falando aqui? Cada um é de um país diferente. Pode ser assim, até porque no Brasil é assim. Alguns pais rígidos...*

A: *você já viu aquela reportagem que apareceu no "Globo Repórter" do (ininteligível) que a família chinesa vai atrás...*

P: *pois é, nós estamos falando aqui, por exemplo, vocês se lembram de uma menina que já foi embora, e eu não quero falar o nome, ela foi embora porque estava prometida para uma pessoa no país dela?*

A: *aah, acho que já ouvi.*

P: *em alguns países, existe isso. Você escolhe... O Hassan, por exemplo, disse que tinha, foi embora...*

A: *tentou...*

[Os alunos discutem, e um aluno fala]

A: *está bem relacionado a este negócio de convivência entre garotos e garotas com os pais. Eu acho que muda bastante dependendo do sexo, por exemplo, garotos, eles são mais, vamos dizer, falam com o pai ou não falam nada. Acho que as garotas são mais liberais, elas falam mais...*

P: *com as mães...*

A: *com as mães, não com os pais.*

P: *vocês acham que todo mundo aqui pensa assim?*

A: *(ininteligível) como os pais são mais "machistas", mais, é...*

A2: *rígido!*

A: *rígidos, é... Então, é realmente, isto é...*

A2: *eu prefiro falar com o meu pai do que com a minha mãe.*

A: *(ininteligível) prefere falar mais com o pai dele ou com ninguém.*

P: *geralmente, né?*

A2: *Sueli!*

P: *engraçado que existe muita diferença aqui no Brasil, né? Então, o que vocês estão dizendo que é uma coisa... geralmente é assim, mas, é, os depoimentos de outros colegas de vocês, de brasileiros, dizem o seguinte que tem muitos meninos, rapazes, que conversam muita coisa com as mães. E tem muitas meninas que conversam com os pais.*

A: *eu acho que...*

P: *agora, veja bem... não é o normal que eu estou falando é assim: a menina conta suas coisas para as mães e os meninos, como o Mateus falou, o contam para os pais ou não contam. Por que, hein?*

A: *eu acho que depende muito desse negócio de...quem é mais confiante, de ter mais confiança ... quem você acha que vai ser mais, é...*

P: *receptivo.*

A: *receptivo e também compreendido*

P: *compreender mais...*

A: *compreender mais. Vai compreender o seu lado. Por isso que os garotos preferem contar para os pais ou têm medo de contar para os pais ou para as mães porque eles têm medo de nenhum dos dois vai entender, então, eu acho que...*

P: *olha só... Vocês acham que os pais, de hoje, sabem o que é ficar? Os pais de vocês, todo mundo sabe o que é ficar?*

A: *não*

A2: *não*

A3: *não*

P: *devem saber sim, porque eles têm filhos...*

A3: *não. Na minha opinião, não.*

A6: *eu, é... (ininteligível)*

P: *hein?*

A4: *nada, não.*

[Neste momento, um aluno, que quase não fala durante a aula, por ter menos fluência na língua que os outros e também por ser mais fechado, se manifestou. Os outros alunos e a professora pediram para que ele falasse.]

P: fale.

A7: *eles ainda estão (ininteligível) geração deles [eu acho]*

[risos entre os alunos. Parece que foi algo muito inteligente que o aluno falou.]

A3: *os meus pais gostam, tipo, por exemplo, se for menina, gostam, tipo, se for namorar, não (ininteligível) responsabilidade.*

P: entendi.

A: *tem alguns pais que não...querem sair da geração deles. Eles acham que a geração deles é a que está certa e tem de ser assim*

P: *espera aí, só um instantinho. Wesley, você sabe o que é 'cabeça dura'? Não é pegar a cabeça e...*

[risos]

A: *é o Mandela. O Mandela é cabeça dura.*

[o aluno tímido volta a falar]

A7: *ele já tinha a infância. E a infância dele e, eu acho que eles ainda pensam que aquele momento é...*

P: *que (ininteligível)*

A7: *agora eles querem que a gente saiba tudo...*

P: *deixo te falar. Você tem um relacionamento mais aberto com o seu pai, ou não?*

A7: *às vezes.*

P: *você tem dificuldade para falar determinadas coisas com o seu pai ou você acha que... se você falar, ele vai te ouvir, vai te entender?*

A7: *sim.*

[no meio desta conversa, uma aluna, que é irmã deste aluno e tem mais experiência com a língua portuguesa, se manifesta dizendo que a mãe que ajuda e o pai está mais ausente. A professora, então, volta ao aluno e fala:]

P: *já tive contato com o seu pai, já conversei com ele, eu acho que você, é porque você é muito fechado, você pouco fala, mas se você chegasse para o seu pai e quisesse falar de qualquer coisa, qualquer tipo de pergunta, eu acho que ele vai ser receptivo, você não acha não?*

A6: *(ininteligível) porque tem vezes que ele não está nem aí.*

P: *mas isso aí é o momento de cada um, não é? O que eu falei para os meninos. Vocês têm entender o seguinte: os pais de vocês são seres humanos, não é verdade? Como tal, o que eles têm? Defeitos, qualidades, (ininteligível), não é verdade? Ou a gente acha que eles só acertam? Não. A gente sabe que não é assim. Muitas vezes, alguns de vocês têm até... vocês já se viram numa situação em que vocês parecem que são mais maduros, para uma determinada situação, do que os pais de vocês? Às vezes não acontece isso? Que o pai acha que aquilo é... e você, poxa, não é assim.*

A: *tem até alguns pais que nasceram para ser mães e mães nasceram para ser pais.*

P: *entendo, é verdade. O que eu acho que eu queria que vocês entendessem o seguinte que pai e mãe, tudo o que eles fazem, da maneira certa ou errada, eles fazem porque eles querem o que para os seus filhos?*

A2: *o melhor.*

A3: *o bem.*

A5: *até que, quando, por exemplo, a minha prima, a filha dele tinha 23 anos, a amiga dela ia dar carona para elas irem a um show, e ele não deixou, porque ele falou (ininteligível). Ela tem 23 anos!*

[o aluno mais participativo da aula interrompe a conversa, de modo natural fazendo uma colocação que obtém a atenção da professora.]

A: *eu acho que também está relacionado ao medo.*

P: *ah. Que ótimo! Porque o excesso de medo, de...*

A: *tem uns pais que não deixam você ir à casa de um amigo porque pensam mil coisas...*

A5: *o pai dela era assim, não deixava ela sair para lugar nenhum.*

A: *medo ou que não entendeu que o filho já cresceu, que já está na idade de...*

P: *mas, olha, Mateus, às vezes, tem pai que acha que a menina sempre vai ser a princesinha, meu marido fala (ininteligível)... ele quer que ela seja freira, desde pequena ele fala isso para ela, ele não quer por causa de religião, não, ele quer porque quer que a filha dele não namore.*

[manifestação entre os alunos. Risos]

P: *então você sabe, né? Hoje em dia gente, esta preocupação, mas sempre existiu drogas, violência. Sempre existiu, mas não da forma que está acontecendo agora, não é verdade? Então, os pais, eu acho que alguns de vocês agora já entendem isso, tanto que vocês já falaram, que sempre, a maneira como eles agem, ah, não pode isso, não pode aquilo, tudo que eles fazem sempre querendo o melhor para vocês, porque ama vocês, é lógico. Ah, mas eu meu pai me bate, mas é a maneira que ele tem de dizer que te ama. Está errado? Sim. Você pode ser contra isso, mas é a maneira que ele fala que ama você e não quer que você cometa erros, eu não quero que você não faça nada disso.*

P: *e o pior é que...*

[duas alunas irmãs discutem.]

A: *é por isso que eu acho que tanto do nosso lado quanto do lado dos pais, às vezes eu acho difícil a gente compreender eles e eles nos compreenderem.*

P: *mas isso é do relacionamento humano mesmo. Essa dificuldade é normal.*

A3: *(ininteligível) por que que em algumas famílias sempre tem assim um filho que recebe mais atenção e o outro fica achando que aquele filho é o favorito?*

A: *eu acho que isso é muito formado na nossa cabeça. Ciúme, também pode ser*

P: *gente, eu já falei... ser humano, pai, não é, ... quando eu digo para vocês, eu sou professora, mas eu não sei tudo, não é verdade? Ah, qual é o significado desta palavra? Ah, não sei... Espere aí, vou pegar o dicionário e vou olhar. Então não é porque é o pai que age sempre corretamente. Se existem pais que realmente agem assim, existem e eles estão errados. Mas, geralmente, não é isso. Eu sempre brinquei... lá em casa sempre fiz este tipo: você gosta mais da minha irmã, porque ela é a mais novinha... não sei o que lá... Meus filhos, eles sempre se queixaram. O meu filho acha que eu gosto mais da minha filha e a minha filha acha que eu gosto mais do... não existe! Pai não tem que gostar mais de um filho ou de outro. Às vezes, um filho dá mais trabalho do que o outro... às vezes, um filho preocupa mais aos pais do que o outro. Não é assim que acontece? É... eu tenho, por exemplo, uma prima que ela tem três filhos. Um foi estudioso. Ele sempre foi responsável, foi tudo. Os outros dois nunca fizeram muita coisa com nada. O que ela fez? Eu acho que não foi... eu não sei se foi a atitude correta... Eu, estando do lado de fora, né, não sendo ela, eu posso até julgar, mas eu não sei porque que ela... o que foi que ela pesou para tomar esta decisão. Neste, que é responsável, certinho, ela investiu nele. Investiu melhores colégios, curso de inglês, tudo, tudo, tudo, ela investiu nele. Os outros... ela ... não queriam nada... Por que que eu vou investir nos outros que não querem nada? Então, ela... ela... para mim, eu... como é que eu vou analisar isso? Eu acho que para todos você terei que dar as mesmas oportunidades, né? Eu mandei os meus filhos fazerem curso de inglês, aí minha filha foi, foi, terminou. O meu filho foi, depois parou, aí não quis mais, depois quis voltar, mas eu continuei ali. Eu não sei se estou certa ou se ela que está certa.*

A: *Cada um tem seu tempo, Sueli.*

P: *lógico, não sempre falei para vocês? Cada um... não adianta o rapaz... tem fazer o papel dele: tem que estudar... eu aqui... brigar com vocês. Vocês fizeram o dever de casa... ficar chateada com vocês: ah, não fizeram isso... hoje, não vão querer nada... Mateus, copia, Mateus, você não está copiando... é o meu papel, não é verdade? Vai adiantar? Pode ser que sim! Mas ele é quem vai descobrir o seu tempo. Eu vou ter que estudar, vou ter de fazer isso. Eu penso assim: posso não estar certa, mas é o que eu penso.*

A: *e agora (ininteligível)... na época dos pais ... (ininteligível) Ah, meu filho, não se mete com a bebida e tal... O que você acha disso?*

P: *é o papel do pai. Se não ele não seria pai. Ah, o meu não confia em mim? Confia, ... não falei para vocês... Meu filho sai, entra no carro. Eu vou para varanda: aí, meu Deus te acompanha... o que a minha fazia comigo? É o medo, preocupação. Aquilo que falei para vocês de ligar com 21 anos, eu ligo para ela... mamãe, eu sou a única pessoa com 21 anos que recebe a sua ligação. Ela bota aquele toque do plantão do jornal. (risos) Todo mundo ri porque sou eu aí eu disse: pára com isso, muda isso aí. Filha, você vai demorar muito? Ela não se importa. Meu filho tem horror quando eu faço isso e eu já parei né? Eu faço discretamente porque ele fica numa situação constrangedora... então, esta coisa do pai falar: "olha, não beba". Não isso... sabe por que, Mateus? O jovem, o adolescente... para mim, é a idade mais maravilhosa que existe é a idade de vocês... a infância também é linda, mas na época da adolescência, de você viver tudo intensamente... é assim que tem que ser. E vocês erram? Erram. Se não, não teria o pai, o professor, o aluno, para dizer: olha, está errado isso, não faça isso. Então, é uma idade que tem que aproveitar o máximo, sabe? Aproveitar muito. Viver intensamente, mas sabendo tudo que vocês estão fazendo. Porque hoje em dia, as informações estão aí, nas mãos de vocês, não é verdade? Na minha época (...) A minha mãe, sim, porque a minha mãe era uma mulher a frente do seu tempo, por isso que eu procuro ser assim com os meus filhos, também, né? Minha mãe me deu total liberdade, né? Meu pai, não. Meu pai era um ditador. Então, gente, eu acho que vocês, tudo que vocês fizerem na vida de vocês, nessa idade de vocês, têm de passar por tudo isso. Tem que acontecer e você falou, comentou isso aí não é só alguém de outro país que percebe não. Essa falta... eu acho que, para mim, isso é falta de respeito, tá? Só as pessoas, talvez, mais jovens, não igual a vocês, mas um adulto mais jovem, eles podem até achar que isso não é falta de respeito. Eu tenho conversas francas com os meus filhos. Quando eu acho que eles estão se excedendo eu chamo atenção. Eles respeitam o outro, eles têm que respeitar o amigo, a irmã, os meus filhos não são perfeitos, eu conto muita coisa deles, eles não querem nem vir aqui... que vocês já sabem muito da vida deles, né? Mas, assim, tem que saber respeitar o outro, não é respeitar o diretor da escola, o chefe, não, é todo mundo: o porteiro, a pessoa que trabalha lá em casa, claro, por que não? Entendeu? Então, esta coisa da liberdade, eu dou liberdade para os meus filhos, sabe, eles sabem muito bem o respeito, sabe? Todo mundo fica lá, lá na festa fica lá, beija, agarra, abraça... Isso tudo que a gente vê, isso tem um nome: o preço da modernidade. O mundo*

moderno é bom? É maravilhoso! O que que a gente tem que é moderno, em termos de tecnologia, por exemplo?

A: tudo.

P: tudo, né? Computador não é uma coisa maravilhosa? É maravilhoso, mas tem que tomar cuidado, não tem? Não é preocupante? Se você chegar e deixar um filho, como a gente, tem menino de quinta série, que vai ao computador e vê coisas que não deveria ver naquela idade, não é? Um dia eu fui fazer uma pesquisa no "Google", quando eu abri, não tinha nada que eu queria, numa outra coisa: mulher pelada, sexo, não sei o quê. Meu Deus. Um aluno de quinta série. Entra está o computador lá, mas tudo tem o seu tempo. O que eu acho que a gente não pode, neste mundo moderno, com estas informações que você tem, não é? Tecnológica, esta coisa toda, é... noutra turma, eu estava falando assim, em outra turma, às vezes eu sou meio assim, piegas, boba, mas é que eu acho que a gente não pode perder esta sensibilidade de perceber as coisas mais simples que existem na vida, que são lindas e maravilhosas. Às vezes eu peço para vocês escreverem uma coisa e eu vejo que vocês escrevem coisas lindas e eu sei que existe isso dentro de vocês, por que o mundo tão materialista que a gente não tem uma conversa, um olhar, você chegar aqui e abre a janela, você percebe que é lindo o céu azul, olha aquela nuvem, você tem sensibilidade. Olha aquela planta, aquela florzinha, olha só... que o Mandela, com a idade que ele tem, que é jovem, às vezes ele fala determinadas coisas aqui em sala e a gente percebe que ele é sensível, não é? [risos entre a turma] É. Um homem deste tamanho, com este olhar, com este vozeirão. Então, é isso que eu falo para vocês, eu sou assim... não pensem vocês que... a professora nasceu, ela sabe tudo. Não, eu erro, eu sei, a vida toda, isso tudo que estou falando agora são coisas que eu aprendi a vida toda, mas esta coisa da sensibilidade é uma coisa que existe dentro da gente e a gente tem de cultivar isso, não pode perder isso. Ir para o shopping comprar, comprar, comprar é bom?

A: claro que é. (ininteligível)

P: mas tem que ter limite.

A2: tem que ter limite.

P: tem saber que tem outras coisas importantes na vida, não é o fato de você ter uma calça jeans da "gang"? Caríssima aí...

A4:

A3: tem "gang", tem...

P: é lindo, né? É maravilhoso. Mas você está no shopping com um(a) amiga(o) ir para uma sorveteria e conversar sobre coisas interessantes, não sobre coisas fúteis, hoje em dia é isso que a gente falta, é você respeitar o outro. Eu já disse que eu trabalhei em várias escolas e sala de aula é a minha praia, o que que eu quero dizer com isso? Que é o que eu...

A3: aprende...

P: que gosto. Quando se fala de praia, todo mundo gosta, mas você, nesta escola aqui, respeitar, este respeito que a gente tem pelo outro, por uma cultura diferente, pelas pessoas serem diferentes, é... os meninos da sétima série estavam lendo "O mistério da casa verde" que é uma releitura, quer dizer, você não lê, você aprende a conhecer a estória do "Alienista", então, se eu desse "O Alienista" para eles lerem seria um horror. Alguns leram, porque sentiram curiosidade, mas a maioria ficou sabendo tudo sobre o livro, então, eu estava falando sobre isso, das diferenças, passado em sala, este livro, "O alienista", o que é ser diferente, o que é não ser normal? O que é não ser normal? Nenhum de nós é normal, porque todos nós somos diferentes. Por exemplo, o Fred é normal? Não. Claro que não. Nem eu, graças a Deus, nem você, nem isso. É aula boa, gostam, hein? Eu não gosto de falar, vocês não gostam de falar... Sabem quem mais falou aqui hoje? Quem mais falou?

Alunos: o Wesley?

P: o Wesley, que maravilha.

A4: (ininteligível) quando dois irmãos estão juntos, eles nunca falam coisas boas, mas quando você está aqui do lado, (ininteligível), ah porque eu amo a minha irmã e tal.

P: eu vou mudar vocês de lugar. A Francine vai sentar bem na frente e você lá atrás na mesma fileira, porque eu olho para ficar fazendo estas picuinhas: por que você está atrasada, (ininteligível)? [a professora brinca com as alunas imitando a voz de uma delas, aparentemente alta.] [risos] Agora, que a Verônica dizer, você não vai se importar...

[A aula termina com estas conversas informais. A professora pede que os alunos, no dia seguinte, cheguem à sua sala em um determinado horário para ela falar com eles.]

Anexo C

Observação número 03

DATA: 26/04/07

Notas de campo:

A professora inicia a aula em forma de círculo e pede aos alunos as redações e fichas de gramática que foram iniciadas como atividades em sala e finalizadas em casa. Ela pede, em seguida, para que um aluno leia uma redação, então, pega uma redação de um aluno que está na sala e, com sua permissão, lê para o resto da turma.

A redação trata do tema: “como você se sente quando está apaixonado?”

Alunos discutem o tema.

A intenção deste trabalho é a produção oral a partir de uma produção escrita prévia.

A professora, então, pergunta aos alunos se eles querem ler as redações deles. Os alunos fazem uma resistência para ler seus textos, pois acreditam que este tema seja, de alguma forma, pessoal.

Alguns alunos se manifestam livremente, principalmente os meninos, que parecem se sentir um pouco mais a vontade do que as meninas. Um aluno, em especial, participa bastante, um pouco mais do que os outros.

Durante a conversa, a professora interrompe fazendo a seguinte pergunta: “e se pegar é no sentido conotativo ou denotativo?” – esta é uma forma de avaliação e verificação de aprendizagem, já que os alunos estudaram os sentidos conotativo e denotativo das palavras em contexto.

Após a fala de cada aluno, a professora faz uma interpretação do que ele(a) disse para os outros alunos. Às vezes, ela interrompe os alunos para obter-lhes a atenção.

Um aluno afirma que o amor ou o sentimento de estar apaixonado é algo difícil de definir. Já, outro aluno afirma que tem “o coração de pedra” – fraseologismo utilizado por brasileiros que denota frieza, rudeza ou indiferença em relação a este sentimento, deixando em evidência que não gostaria de participar da atividade.

A professora afirma que eles devem falar livremente, sem fazer definições acerca deste sentimento tão confuso.

Após esta observação, alguns alunos começam a participar. Há algumas palavras que foram utilizadas para descrever o sentimento de um dos alunos: invencível, vulnerável.

Aluno diz: “é um tema muito pessoal, variado de pessoa para pessoa.”

A professora sugere ao aluno escrever o máximo que ele conseguir. Quando ele tiver dificuldade, ele pode escrever a palavra em inglês entre aspas para que ela possa mostrar as possibilidades.

Outros alunos começam a se expressar: “nada a declarar”. “Você fica sem chão, mas tudo faz sentido.”

Uma aluna é incentivada a falar e diz que as pessoas ficam muito possessivas, dominadoras e não-correspondidas.

A professora, após a interação entre alunos, interrompe e pergunta se os alunos colocaram tudo isso que eles estão falando na folha que ela havia preparado. Alguns deles afirmam que sim.

Ao voltar ao tema, a professora pergunta: “este sentimento pode acontecer com todo mundo, independentemente da idade?”

Alunos respondem que sim. Um aluno diz: “sim, mas é uma etapa diferente.”

A professora, em seguida, faz referência a Machado de Assis e alunos mostram suas opiniões: “quanto mais alto, maior o tombo.” “Quando você fala em paixão, não é nada ruim.”

Professora: “eu espero que vocês tenham escrito tudo isso na folhinha. Wesley, que tem mais dificuldade com a língua, falou e isso me fez muito feliz.”

A professora, ainda, insiste para que uma aluna participe, então, ela se expressa: “ah, sei lá... o amor existe, mas também não existe. 90% de tristeza e 10% de felicidade.”

A professora diz: “vamos traduzir.” “Existe, mas pode ser uma ilusão.” (afirmação de um aluno). Então, a aluna que havia se manifestado anteriormente afirma: “as pessoas confundem – estou apaixonada, mas isso pode ser uma simples atração... é difícil...”

A professora diz: “qual é a diferença entre ‘ser feliz’ e ‘estar’ feliz?”

O que é estar apaixonado?

Aluno responde: “quanto mais distante, você percebe que a pessoa é muito mais importante. Quando você está perto, as coisas ficam ruins.”

Aluno pergunta à professora: “você acredita em alma gêmea? Eu quero uma definição”

A professora passa a pergunta aos alunos: “não é uma pessoa que faz a mesma coisa que a outra.” Neste momento, ela faz os alunos refletirem sobre o fraseologismo “alma gêmea”, e chegam a uma conclusão a partir da discussão entre eles.

No meio da discussão, um aluno afirma que isto não é para todo mundo, não é uma coisa fácil de ser encontrada.

A professora, durante esta atividade, mediante a resistência e afirmações de uma aluna, julga a opinião desta por afirmar que ela está sendo extremista. “Hoje, ela não está inspirada.”

Esta conversa continua livremente até que o assunto toma o rumo do casamento. Aluno pergunta à professora qual a receita para que um casamento dê certo.

Professora: “vocês é que são os alunos, a aula é minha e agora vocês querem que eu fale sobre o casamento.” (alguns alunos riem)

A discussão toma o rumo da questão material do casamento. Aluno pergunta: “você pretende fazer algo que ganhe bem ou algo que você goste?”

Alguns alunos discutem a questão proposta pelo colega. Um deles afirma que é necessário ganhar o suficiente para viver bem, ter conforto. (A professora o ajudou a desenvolver a idéia.)

O mesmo aluno que propôs este tema afirma: “tudo que você faz bem na vida, você vai ganhar bem.”

A professora, após permitir que os alunos se manifestem em relação esta diversidade de temas, interrompe a discussão e faz a leitura da definição de um debate regrado público. Após ler rapidamente, ela inicia um outro texto cujo título é: “ficar, os pais entendem?”

O texto é uma reportagem de revista sobre o assunto, em que alguns jovens brasileiros fazem comentário sobre o tema, retirada de um livro didático de língua portuguesa, utilizado entre alunos brasileiros, ou seja, o texto foi previamente elaborado com a intenção de se utilizar para o ensino de língua portuguesa como primeira língua.

Cada aluno lê uma fala.

Durante a leitura, uma aluna mostra dificuldade em ler: “dá mó apoio”. Expressão utilizada no texto e explicada pela professora que diz: “esta é a linguagem dos jovens.” Entre outras marcas de gírias e expressões utilizadas em algumas regiões, tais como: “meu”.

Após a leitura, a professora pergunta: “ficar é uma coisa moderna? E isso é uma coisa de qualquer país?”

Alunos respondem: “não, é só aqui.”

Um aluno fala que em seu país, os pais não aceitam uma coisa dessas porque tiveram uma educação muito rígida.

A professora pergunta: “o que é ficar?” Um aluno responde que ficar é pegar uma menina qualquer em um dia e não assumir um compromisso. Ele fala do seu país: Angola. “Os pais não permitem muito isso.”

Professora: “você acha que aqui no Brasil, os pais permitem isso?”

Um aluno fala sobre o Brasil: “aqui é mais natural, porque o jovem não tem medo dos pais. As pessoas fazem isso na frente dos mais velhos. Em Angola, isso é uma falta de respeito.” O aluno utiliza o termo “criança” para designar adolescente, um filho.

Uma aluna diz: “na Malásia, namorar é para pessoas com mais de 20 anos. Lá, você pode estar interessado em alguém, mas não poder fazer nada.”

Outra aluna diz: “ficar é um gostar físico.”

A professora aponta: “ficar veio com a evolução de namorar.”

Um aluno afirma que viu algo deste tipo no programa “Animal Planet”, em que o ser humano, assim como outros animais, apresenta um odor que atrai as fêmeas e há uma comunicação entre eles.”

A aula continua e a professora relata um fato que uma menina, que era sua aluna, foi embora porque estava prometida a um homem de seu país.

A professora faz o comentário: “há muita diferença aqui no Brasil. O normal é a menina contar para a mãe e o menino para o pai. Por que? Isso não é uma regra geral. Vocês acham que os meus pais sabem o que é ficar?”

Os alunos, de modo geral, afirmam que não. Utilizam o fraseologismo “cabeça-dura”, que é traduzido para o inglês por uma aluna: *stubborn*.

A professora segue com a discussão acerca de “ficar” e da relação com os pais: você tem um relacionamento aberto com o seu pai? E prossegue: “o pai de vocês são seres humanos, etc.

Um aluno faz uma observação: “alguns pais nasceram para serem mães e mães para serem pais.”

A professora fala da preocupação dos pais com os alunos. “Os pais querem o melhor para você.”

Um aluno afirma: Por que há o filho preferido?

Outro aluno: “isso é ciúme, somente uma coisa da sua cabeça.”

A professora relata sua experiência como mãe e filha, fala de sua família, em específico. Também é ressaltada a questão da proteção dos pais em relação aos filhos. A professora fala sobre o respeito ao próximo, pois trata-se do preço da modernidade. (Um possível juiz de valor.)

Algumas de suas colocações podem ser: “ir ao shopping comprar, comprar, comprar é bom? É, mas temos de ter limites. Respeitar o outro.”

Observação nº 4

Data: 03/05/07

A professora inicia aula com uma conversa informal com os alunos sobre o que ela fez o feriado (1º de maio) inteiro.

P: eu passei o feriado inteiro trabalhando. Não fiz outra coisa se não trabalhar, e aí deixei outras coisas para terça-feira, quando foi terça-feira, advinha o que aconteceu? [uma pausa mínima] Roubaram o carro do meu filho.

A: que bom.

P: na porta da minha casa! Embaixo da minha varanda! Segundo carro. Primeiro o do meu marido, há uns quatro anos atrás, agora o do meu filho, que era do meu marido. Ele passou, se lembram que eu contei isso? Meu Deus! Estava falando até sobre o carro! Sexta-feira eu estava falando sobre isso!

A2: foi.

P: Jesus Cristo! Falei até sobre isso! Vocês, hein? Roubaram o carro dele, mas foi uma coisa impressionante. Depois eu fui ver lá, porque tem aquela câmera, né? Eu fui olhar, eu fiquei assim tão triste, me deu uma coisa tão ruim... O rapaz, a pessoa que roubou, era uma pessoa... você olhava assim, porque, é, bandido tem aquela cara de bandido. porque a gente pensa assim, assim, assado... nada disso! Não tem nada disso! Nada a ver! Olha... eu estava assistindo lá, né? Aí mostrava o carro, aí a gente viu várias pessoas do prédio na mesma tomada, né... descendo... entrando... parando... estacionando... aí eu vi o meu filho parado, o vizinho parou ao lado... meu filho subiu. Ele tinha vindo da APM, ele foi nadar e pegou um amigo dele lá do clube. Aí ele falou: "mãe, a gente vai sair, tá?" "Tá bom!" Eles almoçaram. Eles chegaram exatamente ao meio-dia. Quando chegou uma hora, ele desceu. Ele deixou lá: a mochila, com o tênis, o amigo também, o *i-pod*, o *mp3*, espera aí, o que mais? Celular, todos os cartões que estavam na carteira dele, cartões do banco, cartão da faculdade, aquela coisa toda... tá bom! Aí, ele desceu, abriu assim a porta, olhou, voltou. "Mamãe, o papai tirou o meu carro do lugar?" "Acho que não, o seu pai chegou e está lá. Aí ele foi para a varanda..." mas olha, que coisa ruim. Pior, aí ele foi para a delegacia e tal. Aí eu fiquei assistindo. Aí tem aquelas pessoas entrando, famílias e tal... passa um rapaz, mostra o estacionamento todo aqui. Os carros lado a lado, tinha o último que era o do meu vizinho, o do meu filho, e outros. Aí passa um rapaz de bermuda escura e uma camiseta branca, aí não era assim jovem não. Tinha assim uns vinte e oito, trinta anos, um metro e oitenta, mais ou menos. Aí passa, aqui está o carro né? [mostrando com gestos] aí ele saiu assim, olha para cá, volta [mostra por meio de gestos], gente é um negócio louco. Parece que ele está com a chave. Aí fez assim, abriu a porta, percebi o carro saindo assim. Meu Deus, que sensação horrível, é uma coisa horrível. Pois é... foi isso né? Aí eu deixei de ter... estava cheio de coisa para fazer, tinha corrido algumas coisas, depois eu fui pegar umas coisas ontem à noite. Eu terminei corrigindo e faltou algumas coisas, não de vocês, Então vamos lá? Olha só o que estou mostrando para vocês. [lendo] Depois de estudar as fichas três e quatro de ortografia, você fará o primeiro treino, isso aqui chama-se treino ortográfico. Se vocês disserem que é ditado, eu nego. Porque ditado é da minha época. Vão achar que eu sou da época de Matusalém, e eu não sou. O nome bonitinho: treino ortográfico. Gostou, Mateus? Você nem (ininteligível). Para você não dizer: ai Sueli, você vai dar ditado para gente. Bom, [lendo] ouça com atenção, e fique atento com as palavras que são lidas apenas uma vez, mas no final serão lidas novamente, se houver necessidade. Você deve usar lápis e borracha. Você não poderá rasurar. Se errar, apague e escreva novamente. A correção deve ser feita a caneta. Quem corrigir, também não poderá rasurar, porque depois nós vamos trocar, está bom? E cada um vai usar o do colega. Eu vou dizer quem vai corrigir de quem. Então quem for corrigir não poderá rasurar, deve apenas circular o erro. Olha para cá gente [mostrando no quadro]... ele errou aqui e você faz isso, olha. Aí você escreve ao lado direitinho. (ininteligível) como vocês acharem melhor. Então, quem corrigir não poderá rasurar, deve apenas circular o erro e escrever a palavra corretamente com letra legível. Depois da correção, você reescreverá, aí quando for corrigido, que vocês vão entregar um para o outro, vocês vão repetir, eu coloquei aqui uma, escrevam aí: duas.

A3: onde?

P: aqui. (ininteligível)... reescrever as palavras duas vezes. Bom trabalho. Primeiro não vamos se importar com a questão (ininteligível) aqui não. Vamos ao que interessa, certo? Vamos? Mateus, porque você está assim hoje? [se direcionando a um dos alunos.] O que houve?

A: (ininteligível)

P: ah, mas o que tem o olho a ver com o (ininteligível) não tem nada a ver. Ah.

[alunos conversam paralelamente e a professora pede para que os alunos falem português.] Português!

Enquanto os alunos se preparam para a atividade, um aluno de outra turma entra na sala para dar um recado.

A: Português? A gente falou com a Ana Paula vai ser o (ininteligível) porque a gente tem um amigo, por causa do Josian, a gente quer... a gente quer... (ininteligível) está juntando dinheiro para ele poder ir porque ele não tem condições de pagar, entendeu? A gente quer ganhar dinheiro para ele ir.

P: então depois vocês podem vir aqui porque eu tinha falado que (ininteligível)

A: é mesmo. Então tá, depois...

P: tchau! Um beijo.

A: tchau, Sueli.

A professora se prepara para iniciar a atividade.

P: todo mundo tem lápis? [dicionando-se a uma aluna, pergunta sobre a sua irmã que estuda com ela.] Onde está a Raissa?

A3: ela ficou em casa. Ela está com dor de barriga.

P: o seu pai acreditou nisso.

A3: ele sabia.

P: ah, meu Deus do céu! E amanhã, certamente a dor de barriga vai continuar.

A: (ininteligível) sem dúvida.

P: vamos lá, gente? Olha, eu vou falar uma vez, viu Welsey? Depois eu vou repetir mais, depois que eu ditar, eu falo só mais uma vez. Se você se perder, deixa, vai fazendo a seguinte e depois eu repito todas elas, tá bom? Se houver necessidade. Número 1: a-ma-nhe-ceu. [pausa] a-ma-nhe-ceu [pausa] número 2: gra-ça [pausa] gra-ça. Número 3: pas-sar [pausa] pas-sar [pausa] número 4: uma coisa que vocês não têm: pre-gui-ça [pausa] pre-gui-ça. Estão rindo porque? 5: can-as-do [pausa]; 6: ce-bo-la; vocês estão achando muito fácil, né? 7: de-ten-ção

A: em relação ao “c” (ininteligível)

P: não fala nada! Número 8: Wesley, número 8: dis-cur-so. Ah, continuam achando fácil. Número 9: inter-se-ção interseção; número 10:

A4: o que é interseção?

P: depois eu explico o significado, tá bom? Número 9: in-ter-se-ção; número 10: ex-pan-são. Ah vocês estão achando um pouquinho mais difícil, hein? Número 11. Vocês lembram de uma coisa, quando a gente aprendeu dígrafos? Lembram de dígrafos?

A3: uhum.

P: tem o -lh, -nh, -ss. O que são dígrafos?

A5: duas letras têm o valor de uma só.

P: duas letras com o valor de uma só, estão lembrados disso? “qu” – “queijo”. Este “u”, você não pronuncia, né? “qu”, “gu”, aí tem “lh”, “nh”, aí tem outros mais difíceis “sc”, se lembram? Aí eu falo: “pi-sci-na” e como é que eu escrevo?

A4: “sc”

P: “pi-sci-na” [escreve no quadro] e assim por diante. Então, a palavra de número 11 é: ex-ce-ção. Ahaha [risos] aí “Mandelito” [referindo-se a um dos alunos, repete a palavra] “ex-ce-ção”. Número 12: mu-çul-ma-no. Olha para cá [mostrando por meio da pronúncia a existência de um “l” no meio da palavra.] “mu-cuL-ma-no”

A: lembrando que as palavras de origem árabe

P: aaah, está dando cola, Mateus. Estudou, hein Mateus? E agora, número 13: “pa-ço-ca”. O que é “paçoca”, Wesley?

A: lembrando que as palavras de origem indígena...

P: psiu. Ô Mateus! O que é paçoca, Wesley? Paçoca de amendoim...

A3: algo que se come. [responde uma outra aluna, que não o aluno para quem a professora fez a pergunta.]

P: nem sei dizer o que tem na paçoca. Número 13: “paçoca”. Número 14: “re-gres-são” número 15: “for-ma-ção”, número 16: “opressão” [a professora começa a falar as palavras de forma mais natural, sem separá-las por sílabas, mas continua repetindo cada uma.] Estou me sentindo oprimida, “opressão”, número 16. Número 17 muita gente erra, se engana, mas...: número 17: aterrissar [repete 3 vezes] Todas estas palavrinhas estão na fichinha, tá?

A3: aterrissar não tinha.

P: tinha sim, senhora, com a absoluta certeza.

A3: eu não vi.

P: Eu escrevi isso aqui, ó, peguei a ficha e fiquei olhando. 18: a palavra é “dezesseis” [pausa]. Lembrem disso aqui: eu tenho o dez mais o quê?

A3: o seis.

P: o seis, né? Você vai mudar, vai acrescentar, né?

A4: u-hum.

P: 19: expressar. 20: sumiço [pausa] “su-mi-ço”. Façam legível para o colega entender e vocês agora vão ver o que eu soffro!

[risada entre alunos.]

P: 21: “a-ten-ção”.

A2: “atenção”.

P: 21: “a-ten-ção”. O que foi Mandela?

A2: nada.

P: 22: “assassino”.

A4: essa é fácil.

P: 22: assassino. [pausa]. 23: “con-tra-ção”. 24: “lou-ça”, não é lousa não. “Lou-ça”. 25 é o Mandela. (ininteligível) [alguns alunos falam algo.]

A3: “corpanzil”

P: você falou bonito... não é corpanzil, não. “Ricaço”, não é Mandelito? Não é Mandelito?

A: é dia 28 o seu aniversário?

A3: 19.

A: 19! Que 28!

P: sshhh. 26: agora prestam atenção, hein? Esta tinha (ininteligível): hélice.

A3: hum?

P: 26: “hélice”. A hélice do helicóptero. “Hélice”.

A: esta não vale porque cai “e”.

P: psiu! Quietos!

A3: meu Deus!

P: 27: o que que a Francine está de olho... Herança!

A: [risos]

P: 27: “herança”. Estão com a mão doendo? Ainda não, né? 28: “hangar”.

A: “hangar” é onde o avião pousa.

P: “hangar”. “hangar” não é onde o avião pousa.

A: também.

P: também, mas não é só isso. O que que é aquele hangar? (ininteligível)

A: hangar é aquele negócio que tem no mar.

P: 29: “herbívoro”. [repete] Agora é o que o Mandela vai comprar para a Raissa. 30: “iate”.

[risos]

A: coitado do Mandela.

A3: Sueli, não é assim, não.

[risos]

P: o quê? Está faltando pouco, está faltando pouco. 31: “hérnia”. [repete em meio de risos] 32: “hóstia”.

A: hum?

P: “hóstia”. O que é hóstia? Fala o que é hóstia. Quem é católico aqui? Você é católico? [conversando com um aluno em específico]

A3: ninguém.

P: você é católico? O que é que hóstia?

A: ele não (ininteligível).

[discussão entre a professora e alunos em relação à questão da palavra “hóstia” estar ou não na ficha.]

P: shh. As palavrinhas estavam lá. Vocês estudaram, então... ah, e outra coisa está na regra de acentuação: “hós-tia”. E agora, ó. 33: “hós-pede”. Olha: “hós-pede”. [ênfaticamente a primeira sílaba.] qual é a sílaba mais forte?

A: “pe”.

P: “hosPÉde”? Hein, Mateus? Hospéde?

[risos]

P: Você é o meu hospéde? “Hós-pede” Qual é a sílaba mais forte?

[em coro]: “HÓS”.

P: esta palavra é o quê? “Paroxítone”, “oxítone” ou proparoxítone”? hã?

[alguns alunos respondem]: proparoxítone.

P: então, 34. Aquilo que o Mandela gostaria de ter, mas a Raissa não deixou: “harém”. 34: “harém”. Gente, não é possível. Está um calor, não está não? 35. Essa eu tenho certeza que todos sabem: “holofote”. 35: “holofote”. [pausa] 36: “úmido”.

A: “úmido” tem acento?

P: não sei... 37: “erva”. [cantando: ‘venenosa ê ê ê ê, erva venenosa ê ê ê. É pior do que uma cobra...] “erva”. 38: “desabitada” [pausa] 39: “antiderrapante”

A4: o que é antiderrapante?

P: antiderrapante. Este vidro é antiderrapante. Você não derrapa, você não escorrega. Está acabando. 40: “anti-herói”. 41: “antepenúltimo”. 42: “pontagudo”

A2: pontagudo.

P: olha para mim. “pontagudo” [fazendo gestos] não é ponte agudo não.

A2: eu ouvi pontagudo.

A: pontagudo tem acento?

P: olha que bonitinho... pensa direitinho. Você não desiste, né Mateus? Se não tiver acento, você responde.

A: [risos]

P: 43: “invólucro”.

A3: quê?

P: 43: “invólucro”. “invólucro”.

A: isso não é da (ininteligível)

[professora interrompendo]: é sim senhor.

A: (ininteligível)

P: não senhor. Três e quatro. Não tem nada de um e dois. 43: invólucro. 43: invólucro. 44: “privilégio”, 44: “privilégio” [pausa] 45: “evitar”

A3: hum?

P: “evitar”. [pausa]. Agora prestem atenção! Estes cinco que estão faltando, eu vou falar uma frasezinha...

A3: ah não!

P: vou. E vocês vão colocar a palavrinha. Estas duas primeiras: o 46 e 47 é o “a” com “H” e o “a” sem “H”. É assim, olha [mostrando no quadro]

A: [reclamação]

P: psiu! Olha. [no quadro, a professora escreve: a/há] Vocês vão escolher uma das duas, tá bom? Então vamos lá! 46:

A: 46 e 47?

P: não. 46. É assim, ó. 46 e 47 vai ser isso aí [mostrando o “a” e o “há”]. 48, 49 e 50 vai ser: [escreve no quadro “sessão/cessão/seção”]

A3: não! [reclama]

[risos entre outros alunos]

P: anão é um homem [ininteligível]

A: ele não tinha na ficha 3 e 4.

A3: tinha sim!

P: tinha sim, senhor! Vamos lá? Estão prontos? Estou há dois quilômetros do Big Bob. [repete] é esse ou esse? [apontando para o quadro] Entendeu, Wesley, o que você tem que escrever? É só o “azinho”. De um ou de outro jeito. Posso passar para a 47?

A: pode!

P: 47

A: há dias que eu não como hambúrguer.

P: repita!

A: há dias que eu não como hambúrguer.

P: há dias que eu não como o hambúrguer. 48

A: por que não faz até o 50 com “a” ou “há”?

P: não senhor. 48... é... fomos ao cinema na sessão das oito. Em qual sessão? [apontando para o quadro] esse, esse ou esse?

[alguns alunos fazem barulho]

P: [professora repete o número 47] Tudo bem? 49? 48, Wesley, quer que eu repita a 48?

A4: não

P: 49: a Denise trabalha na sessão/seção/cessão de educação física. [repete] É o número 49. Vocês vão ter que colocar uma dessas aqui, está bom? [repete mais uma vez]

A: não tem que colocar [ininteligível]

P: negativo! [direcionando-se] Vendo o significado da frase dá para você perceber. Olha, agora, a sessão/seção/cessão dos livros para a biblioteca foi um ato de bondade dos alunos. [repete] Já está pensando no “telecine”?

A2: não.

P: é o quê?

A: [ininteligível]

P: vocês querem que eu repita tudo? Fale todo?

A: acho que pode.

P: posso? Então, dêem uma olhada, não pode ter rasura, vêem se está com letra legível, se o colega vai entender o que você escreveu... [repete todas as palavras]... número 12: muçulmano [ênfatizando o fonema "L"]

A: tem o "L"? mu-çuL-ma-no.

P: não sei. Como é que eu vou falar?

A3: deârrr [imitando uma pessoa retardada]

[a professora também imita uma pessoa retardada, risos e prossegue a repetição]

[após repetir as palavras.]

P: vocês vão pegar uma caneta e aí...

[alunos conversam um pouco]

P: tem alguém que fez o treino ortográfico e não colocou o nome aqui. Acredito que foi esta mocinha aqui. [apontando para uma aluna]

[alunos trocam os papéis e se preparam para a correção.]

P: colocam o nome de quem está corrigindo. Agora eu vou escrever no quadro as palavrinhas e vocês não vão [ininteligível] por exemplo: amanheceu [no quadro] se a pessoa erro, o que você vai fazer? Circular a palavra e escrevê-la corretamente ao lado. Entenderam? Agora, quando escrever, escreve direitinho para a pessoa entender, porque depois a pessoa vai repetir.

A: é, Mandela. [referindo-se a outro aluno]

P: palavra número dois: "graça". Quem está corrigindo a do Mateus?

A2: eu.

P: ele não botou o dígrafo?

A: eu, não, eu...

P: aí o que você fez?

A2: [ininteligível]

P: isso, é assim. Não pode mexer lá na letra da pessoa, não. É só fazer uma linha em volta. 3, qual é o número 3? 4... [foi escrevendo no quadro] 5...6... Wesley, se você tiver dúvida do que a pessoa escreveu, você me pergunta, tá bom? Se vocês estiverem dúvida do que eu escrevi, vocês me perguntam, tá bom?

A: ... colocou "ditenção" é, está errado.

P: deixa eu ver... [verificando o papel] quer dizer... deixa eu ver...

A: "ditenção"

[os alunos prosseguem a correção silenciosamente e a professora continua escrevendo as palavras no quadro.]

P: olha aqui o dígrafo que eu falei. Qual é o dígrafo? É esse aqui, ó. "Exceção". Lembram-se? O "x" e o "c". Espera aí que eu já vou sair da frente. Olha aqui, Mateus, ó. Vocês que estavam perguntando na hora que eu estava falando.

A2: troquei o L, botei "muLçu..."

P: ah, você botou "muL"?

A: muL

P: eu falei "muçuLmano". E você botou "muLçumano" Por que você botou muLçumano, eu falei muçuLmano?

[risos]

A: olha a paçoquinha...

P: olha a paçoquinha... quem acertou a paçoquinha? Quem acertou?

A: eu.

P: só você acertou, Mateus?

A3: mentira!

A: sabe por quê? Porque palavras de origem indígena [ininteligível]

P: quem acertou esse aqui? Aterrissar?

A3: ah, eu.

[alunos prosseguem a correção e tiram dúvidas com a professora individualmente. Após a verificação da correção, alunos são liberados.]

Anexo C

NOTAS DE CAMPO

Data: 03 de maio de 2007.

Observação nº 4

A professora inicia a aula contando o que aconteceu no fim de semana. Ela relata que passou o fim de semana e o feriado inteiro trabalhando. Ela está relatando que roubaram o carro do seu filho. Ela relata que viu tudo no vídeo e isso a chocou.

Aula de treino ortográfico, diferente de ditado, que era da época da professora.

A professora lê o comando do treino ortográfico. Todos os procedimentos da tarefa: como a correção deverá ser feita, pelos alunos, com fichas trocadas.

Ditado de palavras – a professora pronuncia as palavras isoladamente, sem frases.

É enfatizado o “x” quando a palavra é escrita com “x”, diferentemente da oralidade. O dígrafo – dois grafemas, exemplo: “queijo” com o valor de um fonema, a professora menciona “valor de uma letra”. Esta é uma prática tradicional de aprendizagem de vocabulário muito comum no ensino de português como primeira língua. A professora enfatiza, de forma artificial, diferentemente da fala natural, a letra que é o foco do treino naquela palavra em específico. Por exemplo: “muçulmano. Para que os alunos prestem atenção nesta e escrevam corretamente.

A professora faz gestos para mostrar o que significa o que significa a palavra “aterrissar”. Seguindo o ditado, ela escreve no quadro: “dez + seis” para mostrar uma pista de como se escreve “dezesesseis”.

Algumas vezes, a professora faz brincadeira com algumas palavras e com os alunos.

Nos últimos números: 46 ao 50, a professora dita frases e os alunos têm de escolher entre as palavras que estão no quadro: 46 e 47: “a/há”, por exemplo. 48-50: “cessão/sessão/seção”.

Os alunos têm de corrigir o ditado de outros alunos.

A professora explica o procedimento de correção: circular o erro e escrever a palavra corretamente ao lado, para que os alunos reescrevam duas vezes, posteriormente.

A professora escreve as palavras no quadro e os alunos fazem a correção calmamente.

Durante a correção, a professora fala da exposição do aleijadinho, sobre o barroco, o que será útil para o projeto deles.

As alunas fazem observações sobre a correção em língua inglesa entre elas.

A professora passa de mesa e mesa ajudando os alunos com a correção.

O textos são retornados aos colegas e estes têm de escrever o que erraram duas vezes corretamente.

A professora toma nota dos nomes dos alunos e dos livros que eles vão apresentar.

Após os alunos terminarem, cada um vai até a mesa da professora para tirar dúvidas quanto às palavras e à correção.

Aluno pergunta à professora: o que é crepúsculo? A professora pede para que ele procure no dicionário e onde ele havia visto isso, pois não estava no ditado.

Anexo C

Observação nº 5

Data: 10-05-2007

Transcrição

Apresentação de livro de alunos. Aluno faz a apresentação do livro sobre a vida de Albert Einstein.

P: ...

A:

P: o cartaz vale quatro pontos e apresentação seis.

[ininteligível... a professora pergunta quem quer ser o primeiro a apresenta. Um aluno sugere um sorteio. Finalmente um aluno decide apresentar.]

P: pode começar.

A: então tá. Eu li o livro "Albert Einstein". É um livro muito engraçado. Eu achei, assim, um livro muito infame. As piadinhas. Estes desenhinhos que eles botam são muito bons... eles colocam um resumo em cada capítulo...é um livro bastante simples de você compreender. Acho que qualquer um pode ler.

P: vocês depois podem trocar. Pode ser o segundo livro do Mandela.

A: acho que eu tenho certeza que todo mundo que fosse ler [ininteligível] iria gostar deste tipo de livro, desta coleção... então tá. Este livro ele conta basicamente a história de Albert Einstein, de uma maneira bem simples e breve de entender. Não é breve, ele é bem detalhado, mas como eu posso dizer...

P: objetivo.

A: objetivo. Uma maneira bem é...

P: clara

A: clara de entender a vida de a história de Albert Einstein. Não é aquele livro que você pega na Internet e fica: ah, como é complicado...ai ele descobriu isso e aquilo. É um livro bem resumido mesmo, bem simples... é

P: o que tem de interessante para contar sobre a vida dele?

A: sobre a vida dele... ele foi um cara de muito... todo mundo conhece ele por ser um cara muito inteligente, muito... ele é famoso pela sua

P: genialidade

A: genialidade, mas ele não foi sempre assim. No início de sua vida, ele, ainda criança, na escola era conhecido como um aluno muito...

P: medíocre.

A: não era medíocre. Ele não era um aluno perfeito que nem ele acabou se tornando, né? [ininteligível] Ele era um aluno assim, não prestava muito atenção nas aulas, ele era um aluno que odiava a escola, mais que tudo. Ele odiava os professores, odiava simplesmente tudo o que estava relacionado à escola. E ele não foi sempre o... as notas deles não eram as notas mais altas da classe, eram notas umas das mais baixas, né? Então ele acabou se tornando este tão famoso [ininteligível] né? Eu vou contar agora um pouco sobre a história dele, eu peguei os pontos mais importantes que eu achei aqui que generalizam a vida dele. E aqui é uma lista resumida que eu peguei que é o que ele descobriu. Ele descobriu como o universo funciona e como [ininteligível] como comparar átomos, como transformar coisas em luz e luz em coisas, como viajar no tempo e como olhar o céu em mesmo [ininteligível] este livro mostra que é um... ele explica de uma maneira bastante engraçada. É ... Albert Einstein nasceu em 14 de março de 1879 às 11h30. Então você vê como este livro é bastante detalhado, né? O nome do pai dele é [ininteligível] Einstein e a mãe era Pauline Einstein. Ele tinha uma irmã que adorava irritar ele. O livro explica que a irmã gostava dele pela forma de demonstrar. No livro, a irmã dele queria se intrometer na vida dele e ele se irritava e toda vez que ele se irritava, o nariz ficava branco. Ou seja, este livro começa contanto que ele ficava com o nariz branco toda vez que ele se irritava e é bastante engraçado. É... de ir em contato para a ciência, ele queria ser músico, ou seja, não é desde que ele nasceu que ele já tinha contato com a ciência. Ele começou a tocar violino com seis anos de idade. Aí tem um desenhinho [mostra no cartaz] é... Sueli, os desenhos eu leio ou não?

P: não, precisa não. Porque se não vai ficar muito longa a sua apresentação.

A: então só de vez em quando. É aí, só depois dos negócios de seu pai darem errado, a família dele vai para Munique, né? E a família dele decide que ele deve ficar e continuar os estudos, coisa que ele odiava. Ele queria muito ir com a família para Munique. Só quem pode ir realmente com a família foi a irmã dele. Então, ele ficou irritado e arranhou uma maneira de ser expulso da escola, ele conseguiu um ônibus para ... é... como se fala carta de médico?

[alunos o ajudam]: atestado

A: atestado médico que ele estava muito doente, que ele precisava deixar a escola e os professores acreditaram e ele foi expulso e foi finalmente com a família para Munique. Aqui tem uma fala dele muito interessante, escolhi umas falas interessantes do livro. A química nada mais é do que o aperfeiçoamento do raciocínio cotidiano. Achei bastante profundo. Ele se casou com Mileva e tiveram o seu primeiro filho Hans Albert. Aqui mostra um desenho dele falando bilu, bilu e o bebê falando: [ininteligível] genial que ele não é, mas o casamento com Mileva não passava de um terrível engano, né? E em 1919 ele resolve se divorciar dela e casar com a prima, Elza, e ficaram até o final de seus anos casados. Um ano após ter chegado em Berlim, em 1913, a primeira guerra se iniciou e durante a guerra, Albert e seu amigo desenvolveram um tipo especial de bússola para submarino e também ele inventou [ininteligível] para os aviões. Asas para aviões [mostrando o desenho] o desenho mostra um avião de três asas e um outro com uma só. Aqui tem outra fala dele que eu achei bastante interessante: a guerra foi ganha, mas a paz não. Ou seja: a guerra pode ter acabado, mas a paz ainda não foi adquirida. Em 1921 ele ganhou o prêmio Nobel da física e, como prometido, ele deu todo o dinheiro para Mileva e os seus dois filhos. Após ter descoberto a idéia do espaço curvo ele conhece Charles Chaplin e este disse: eles me aplaudem porque eles me entendem e o aplaudem porque eles não o entendem. Ou seja, é bastante interessante. Quando [ininteligível] quando realmente ele ganhou poder, por sorte, ele estava nos Estados Unidos e não sofreu tanto com esta parte do holocausto. Não fazia muito tempo quando Albert e Elza estavam nos Estados Unidos quando ela adoeceu. Ele fez de tudo para ajudar ela, com todos os desejos dela, mas ela não resistiu. Acabou falecendo. Albert chegava ao final de sua vida, mas ele não adaptava com a morte, ele era um cara que não se importava com a morte. Ele queria aproveitar o máximo de tempo. Uma última fala que foi escolhida dizia que a morte era uma velha [ininteligível].

P: aquela fala que você leu para mim, leia de novo.

A: a primeira?

P: é.

A: a ciência nada mais é que o aperfeiçoamento do raciocínio cotidiano

P: o que você entendeu disso?

A: é... que a ciência é uma área, vamos dizer, do dia-a-dia, ela é descoberta, parte por parte, a ciência vai se gerando, vai sendo, vai adquirindo mais informação com os estudos com a [ininteligível] e essa [ininteligível] por nós e não [ininteligível]

P: muito bem. O próximo.

[o próximo aluno se prepara]

A3: o livro que eu li se chama "mulherzinha" e foi escrito por [ininteligível], mas sua versão em português foi traduzida por Vera [ininteligível]... conta a estória de quatro mulheres e isso tudo aconteceu no século dezenove. E são a autora do livro [diz o nome que é inteligível] ela é uma das personagens. Ela viveu isso aqui.

P: então, quem narra...

A3: ela faz parte da estória.

P: então qual é o foco narrativo do livro? Que tipo de narrador é? Narrador...

A: personagem.

P: é observador ou personagem?

A3: personagem.

P: tá.

A3: as quatro mulheres viram da família "March".Tinha a [ininteligível] que era a mais velha, depois tinha a Joe, que era [ininteligível.] Então, este livro conta a estória destas mulheres no século dezenove, como elas viviam, como se comportavam, e a família March era uma daquelas famílias e naquele tempo, tinha guerra acontecendo e o pai dela era o único homem da casa, então, ele fez parte da guerra, então, elas ficaram sozinhas em casa, com a mãe, então elas tinham que batalhar muito para conseguir tudo o que tinham. A irmã mais velha, a Nelly, era responsável, gentil, sempre que a mãe saía ela fazia o papel da mãe na casa. A Joe era diferente de todas, porque ela não se comportava como mulher. Ela falava palavrão, ela não gostava de usar aquelas roupas comportadas. E tinha a Beth, que era a mais quieta da casa, ela tinha uma doença que não podia ficar sozinha, então sempre tinha alguém cuidando dela. E Amy, que era a mais nova e gostava muito de arte. Então, naquele tempo, as mulheres tinham que ficar em casa cuidando dos filhos, estas coisas, cuidando da casa e elas não podiam usar roupas como hoje usamos. Tinham que usar roupas que cobriam tudo.

P: não entendi uma coisa que você colocou. Elas não podiam usar roupas? Como assim?

A3: saía, estas coisas assim.

P: ah, porque era...

A3: século dezenove.

P: não usavam, não é que não pudessem, que tinha alguma delas que queria usar, é isso? Porque era diferente...

A3: não. Tudo era diferente, então elas tinham um jeito de se vestir...

P: entendi. Aí tem uma delas que você disse que não se comportava como uma mulher da época.

A3: da época. Ela colocava coisas de menino.

P: ah, entendi.

A3: essa é a Joe que era a *layout*.

P: a narradora.

A3: isso. Quando ela escreveu este livro, ela disse que não pensou, ela sempre quis ser escritora e, assim, ela se inspirou muito no pai dela, que era filósofo, então ele deu muitas idéias para ela e ela ficou inspirada para escrever um livro e ela conseguiu. Ela nunca pensou que iria se apaixonar, só que no final ela se apaixonou pelo professor de literatura dela. A Amy, que era a prima mais nova, sempre quis ser uma mulher da sociedade porque naquele tempo eles eram pobres e não tinham esta coisa, então a tia dela levou ela para a França onde ela aprendeu a fazer pintura e ficou muito famosa lá e a Beth, que era doente, ficou em casa por causa da saúde dela. Ela não podia ficar sozinha e a Meg sempre gostou de coisas luxuosas só que ela acabou casando com um homem pobre e sempre se conformou com as coisas que ela tinha.

P: então, a temática do livro era o quê? A vida destas mulheres do século dezenove, de cada uma delas, né? Os desejos de cada uma delas. Cada uma ter alcançado ou não [ininteligível] sonhado, né?

A3: a única que alcançou o que ela queria era a Amy. Ela virou mulher da sociedade. Ela foi com a tia para a França, [ininteligível] e conseguiu se casar com o ministro.

P: você gostou do livro?

A3: Gostei. Tem um filme também.

P: é?

A3: se chama "little women", em inglês.

P: e você acha que os colegas têm, tanto rapaz quanto meninas...

A3: é para todo mundo.

P: para todo mundo, né?

A: Você acha que um homem ia gostar de ler?

P: é...

A: ou é um livro mais feminino?

A3: não sei. Conta a estória de umas mulheres, como elas se comportavam naquela época. E tem "little men". Vocês podem ler este também.

A: [risos]

A3: que tem "homenzinhos".

A: é dela também? [se referindo à autora]

A3: é.

P: quem quer ir agora? [solicitando o próximo aluno a apresentar o livro lido.] Pode beber água. Está nervoso? Por que? Você nunca teve problema, por que está nervoso?

A2: [ininteligível]

P: quem vai agora? Wesley? Verônica?

A3: Samara.

A4: eu posso ser depois do Mandela?

P: está com vergonha? O que que houve?

A4: não. Eu estou querendo [ininteligível]

P: só porque tem visita? É? Ele fica ali no anonimato, ninguém o interrompe, ninguém olha, nada...

A4: eu vou depois do Mandela.

P: então tá bom. Pode deixar que eu estou dando um desconto pelo fato de vocês estarem nervosos, tá? [aluno se prepara] Também está nervoso?

A2: não. O que é isso? [ironizando]

P: que é isso? Vocês nunca ficaram nervosos com nada.

A2: [risos] Vamos lá, então.

A: Sueli, depois você fala o que você achou da nossa apresentação.

[alguns alunos falam que não querem ouvir o que a professora tem a dizer sobre a apresentação.]

P: se você quiser que eu fale o que eu achei da sua, depois eu falo com você. Porque às vezes as pessoas não querem.

A: vamos lá Mandela. [referindo-se ao próximo aluno que vai apresentar e batendo palmas.]

A2: o livro que eu [ininteligível] foi o Mário Jardel. Jardel, o meu segredo é o nome do livro, quem ajudou a escrever o livro foi o Mário Jardel e o Luís Miguel Ferreira.

P: que ajudou o Jardel a escrever o livro...

A2: ah, foi, uhum. Quem ajudou na edição do texto foi o Nuno Pereira, depois ele agradeceu um monte de gente que ajudou durante a sua carreira. Ele nasceu 18 de setembro de 1955, em Fortaleza, mas ele é descendente de Português. Bom, nos primeiros anos de vida do Jardel, ele, a família não era aquela família assim tão... com muita grana, assim, rica. Era uma família, assim...

P: simples.

A2: simples. O pai do Jardel, César Jardel, e Maria da Fátima é a mãe, então... o pai do Jardel sempre esteve em cima dele. Dedicção de estudos, este negócio... então, na roupa dos dois lados do Jardel, a primeira oferta dele foi uma bola, que lhe ofereceu, que ele defendia muito a bola, então o que acontece? Ninguém podia pegar a bola dele. Ele não gostava que tocassem na bola dele. Ele chorava logo. Ele dormia com a bola, levantava com a bola, ficava assim no quarto, tudo com a bola, então nesta altura, o pai deu uma bicicleta [ininteligível] daí a família começou a se dedicar mais para o futebol. Agora eu vou partir para o ...

A: mas depois ele [ininteligível] a bola?

A2: não. Ele gostou mais da bola, ele ficou mais amigo da bola. Agora vou partir para a parte da infância. O Jardel foi assim um menino terrível no colégio, né? Nos primeiros anos dele, ele chegava assim na sala aquilo era por volta dos cinco ou seis anos. Ele chegava na sala e já [ininteligível] ele chegava assim na sala, às vezes, tinha uma garota assim no canto e fechava a garota e parece que um dia o professor viu e levou ele na...

Alunos: diretoria.

A2: na diretoria e lá levou uma suspensão, mudou de colégio. Então, a vida dele era sempre assim.

P: danadinho.

A2: danadinho... Nunca foi assim tão amigo de...

A:

A2: nunca foi amigo, então... nos seguintes anos de escola, ele começou a [ininteligível] jogava muito futebol, marcava gol e ficava satisfeito, às vezes ele fugia da aula e tudo, então também teve uma vez que teve outra festa na escola, como se chama aquela festa? Festa junina. Com comida [ininteligível] outra vez com a mesma estória de pegar a garota assim e o professor também ver e ele expulso outra vez do colégio, e o pai pegava o cinto, né? Porrada no moleque lá também, né? Depois de algum tempo ele falou com o pai dele: não, pai, desculpa [ininteligível], mas eu queria ajudar, né não sou muito amigo dos estudos. O pai disse: não, mas se você estudar, vai ter mais futuro, vai ter mais opções na vida. Ele disse que não, ele preferia, cada vez este negócio de está sempre [ininteligível] ele preferia se dedicar mais ao futebol que, a volta dos treze anos, né? O pai dele telefonou lá para um treinador, acho que ele era do vasco [ininteligível] não estou certo... fez uns treinos básicos, o primeiro treinador dele foi um que ensinou ele a cabecear, que ele não sabia cabecear. Então naqueles treinos ele conseguia cabecear pela primeira vez. O pai dele compreendeu e quis [ininteligível] algo que ele iria dedicar ao futebol, algo que ele prefere fazer, a mãe também, apesar de ele não falar muito sobre a mãe dele, falava mais sobre o pai. Que ele era mais ...

P: o pai era mais presente.

A2: o pai era mais presente. O pai dele é que...

P: incentivou.

A2: incentivou. Dava força aqui e tal... daí a vida dele começou a mudar depois de ele ir jogar pela primeira vez. Ele teve vinte e cinco irmãos (?) [ininteligível] então naquela de jogar, ele começou a se dar bem, lá o treinador viu e falou: "bem, esse aqui vou trazer para o clube. Então, de Fortaleza, onde ele estava, ele mudou para o Rio de Janeiro. E o pai dele [ininteligível]: "poxa, você tem certeza? Vai lá? Eu vou." Aí a mãe chorou, os irmãos, lá no aeroporto. E foi o primeiro vôo dele no avião. E ele foi todo satisfeito. Chegou lá e teve um dormitório onde eles ficaram. Estudaram de dia, depois foram treinar.

P: ele foi jogar no Vasco?

A2: ele jogou em vários... não, o treinador era do vasco.

P: ah, entendi.

A2: um treinador do vasco...

Notas de campo: observação 5

Data: 10-05-2007.

Tema da aula: apresentação do livro do semestre.

Os alunos apresentarão o livro que leram a sua escolha. Eles têm de fazer uma apresentação oral, por meio de exposição de cartazes. Eles serão avaliados pela parte escrita, uma síntese, e a parte oral, a apresentação.

1º aluno: apresentação do livro: "Albert Einstein"

A professora, para mostrar o objetivo da apresentação, pergunta o que o aluno tem de interessante para sobre a sua vida (do Albert Einstein).

A professora, de vez em quando, interrompe o aluno.

Anexo C

Observação nº 6

Data: 17 de maio de 2007.

Transcrição:

P: (...) então, nós falamos do texto argumentativo, o que mais? Opina...

A5: tivo.

P: opinativo, né? Então, vocês deram a opinião de cada um de vocês sobre aquela... depoimentos dos pais, dos alunos e dos professores, certo? Só para recapitular. Então, vocês também tiveram a opinião de vocês, né? Cada um... houve, mais ou menos, não houve consenso. Porque, vocês, com base nos depoimentos dessas pessoas, vocês levaram em consideração a opinião de cada um. Então, por exemplo, o Mandela... O Mandela falou sobre as atitudes dos pais em relação a ele, mas como ele gostaria de se comportar em relação aos filhos dele, não foi isso? Tudo bem? [Alunos concordam silenciosamente] Então está bom. Então, aqui, vocês identificaram e discutiram sobre o assunto, cada um deu a sua opinião... agora, o que eu quero que vocês façam? (...) Argumentativo-opinativo [escrevendo no quadro] Vocês lembram quando nós falamos de dissertação? Para você fazer uma dissertação, o que é preciso, principalmente, o que é preciso que você tenha, você saiba... Dou um tema para vocês, e peço para que vocês dissertem sobre aquele tema...

A5: o que é dissertar?

P: dissertar? Não. Então vou fazer você lembrar: narrativo, você sabe o que é uma narrativa, descrição, também, né? Texto descritivo. E o texto dissertativo? O que é uma narração, para você, uma narrativa?

A5: narrar é uma ...

A4: narrar é contar uma estória.

P: o que mais? O que ele precisa? Quais são os componentes? Personagem... o que mais?

A5: lugar, tempo

P: lugar, tempo [silêncio] hum?

A5: foco narrativo...

P: aí você vai escolher o seu foco narrativo. O que é um foco narrativo, mesmo?

A5: a primeira pessoa...

P: quando você escreve na primeira pessoa ou terceira pessoa. Aí, dependendo do seu foco narrativo, como vai ser a sua personagem?

A5: observador ou

P: ou ...desculpa. Personagem, não. Como vai ser o seu narrador?

A5: personagem.

P: observador ou personagem. Isso. Então isso é uma narração, né? E a descrição, como é que ...

A5: detalhe.

P: então, você vai falar de quem ou de quê?

A4: objeto?

A5: pessoa.

P: objeto, pessoa, ambiente. Certo? E essa descrição pode ser o quê?

A5: [ininteligível]

P: isso. Você pode falar de psicológico ou então do...

A5: físico.

P: físico. Como você fala de um ambiente, o físico... Como é o ambiente? Se eu lhe pedisse para fazer uma descrição desta sala, como é que você faria?

A5: físico?

P: é. [silêncio]

A4: grande.

P: é uma sala grande? É uma sala ampla. Hum... As paredes...

A4: as paredes são feitas de tijolos, o teto é branco, tem quatro lâmpadas, não... Oito lâmpadas...

P: isso.

A4: é...

P: tem uma parede de gesso, da cor. É isso aí. Está entendendo? Aí você pode dizer o que tem dentro dela: as carteiras, cortinas, tal e tal. Não é? Então, descrição. E dissertação? Vamos lá. Você vai falar sobre o quê? Sobre um...

A4: (ininteligível)

P: não. Sobre um...

A4: tema.

P: isso. Sobre um tema, sobre um assunto. Não é mesmo? Para você escrever bem, fazer bem a sua dissertação, é preciso que você tenha conhecimento do assunto, não é? Se eu pedir para você falar: fale sobre a educação. Aí a educação tem várias vertentes, não é? Aí você vai falar de quê sobre a educação?

A5: escola.

P: das escolas, o que mais? O baixo salário dos professores, o que mais? [silêncio breve]. A invasão, não é? Dos estudantes e tem muitas coisas para falar sobre a educação, não é? A influência da televisão na educação. Uma série de coisas. Então, mas você tem que saber muito bem, se você não souber, o seu texto vai ficar um bom texto?

A5: não.

P: não. E numa narrativa, você pode criar, você inventa, você viaja, né? Na descrição você está falando do que você está vendo ou então do psicológico e tal. Agora, na dissertação, você precisa conhecer bem aquilo que você está falando. Se não, não adianta. Por que a gente faz uma proposta de dissertação? A gente sempre faz um debate, não é? a gente não discute? Para depois... lembra quando a gente falou da velhice? Teve uma contra, um contraponto em relação à adolescência, vocês discutiram bastante e depois vocês escreveram. Então, a dissertação é isso. Você vai falar sobre determinado assunto e acredita que conheça bem este, certo? Bom, o nosso assunto. Aí a proposta de vocês: vocês, diante do que nós discutimos ontem, você tem que, que eu pedi para vocês redigirem um texto argumentativo defendendo um ponto de vista. O que é isso? Defender um ponto de vista? [silêncio] O que nós falamos ontem... aqui ó, até escrevi aqui: costuma-se dizer que política, futebol e religião não se discute. Não é bem assim. Qualquer tema pode ser discutido, desde que os participantes do debate tenham bons argumentos para convencer os seus interlocutores. Lembram que falamos disso ontem?

A5: uhum

P: então, vocês precisam ter um bom argumento. [prosseguindo a leitura] "...é verdade que existem temas polêmicos. Com argumentos fortes e convincentes nas duas posições contrárias. Discutir estes temas e adotar um ponto de vista e defendê-lo com bons argumentos. O debate pode até não conseguir mudar completamente a posição do adversário, mas, com certeza, fará com que ele veja outros ângulos do problema." Você pode até não ser bem movido na sua opinião, mas você pode perceber outras coisas que, até então, você não tinha percebido com a opinião do outro. Ontem nós não falamos dos pais e da posição de cada um? Raissa teve um posicionamento, Mandela teve outro, o Mateus teve outro. Vocês concordaram, mas tiveram cada um o seu ponto de vista. [lendo]: "Este é o primeiro passo para que se chegue a um acordo, isto é, à uma posição intermediária em relação às duas posições inicialmente apresentadas. Debater é modificar o outro e a nós mesmos." Tudo bem? Então, debatemos, cada um com o seu ponto de vista. Agora, você vai defender estas posições. Você vai escolher se: 1 – Sim. Os pais devem bater nos seus filhos; 2 – Não. Os pais não devem bater nos filhos;" então você pode tomar um destes posicionamentos. E um outro ainda: "em termos, isto é, devem bater dependendo da situação e da forma." Está claro até aí? Bom, o que vocês vão fazer? Dentre destes argumentos que forem apresentados por vocês mesmos, selecione, pelo menos, três com os quais você concorde e poderão auxiliá-los em seu texto." Então, a primeira coisa: você vai escolher um dos três aqui e aí, com base nos argumentos de ontem, você vai tomar como (ininteligível) e você vai dissertar. [Lendo]: "Você vai colocá-los como uma seqüência, isso é, escolha qual deve vir primeiro, qual deve vir depois e evite colocá-los no mesmo parágrafo." O que é isso? Vamos imaginar que você tenha escolhido... escolha um destes três aqui. Francine, já você tinha feito o seu?

A4: não, mas eu já sei (ininteligível)

P: qual dos três você escolheu?

A4: o dois.

P: tá: "não. Os pais não devem bater nos filhos." Certo? Bom, você teve uma afirmação, não é? Agora, você vai dizer o porquê você está falando isso. Por que você disse isso? Nesse primeiro parágrafo, aí você põe os tópicos. Nós já fizemos este tipo de trabalho em dissertação. Estamos fazendo uma retomada, tá? E depois, agora são parágrafos, não é só, você fala assim: "faça um parágrafo sobre isso", não. Você tem mais do que um parágrafo. No primeiro parágrafo, o que você vai colocar? A sua, olha aqui [escrevendo no quadro] "primeiro parágrafo: você vai fazer a sua introdução. A sua introdução, na realidade, o que é? É um destes tópicos que você escolheu aí. Então, você inicia por ele, você vai escrever, vai ter a... o primeiro período, a primeira oração, você vai escolher um destes tópicos. Em seguida, vou colocar aqui [escrevendo no quadro] você vai colocar o porquê. Por que você está dizendo esta afirmação? Aliás, não vou botar na introdução. Vou colocar aqui [escrevendo no quadro] assim, ó: "afirmação" para você entender melhor ou a sua "negação". No primeiro parágrafo da sua introdução, desta forma: uma destas duas (ininteligível): ou você diz: "sim" ou tem a outra e aí você coloca os porquês. O que são os porquês? Porque que você está dizendo isso, porque você está afirmando isso, tá? Na realidade, isso aqui, ó...alguém lembra dessa afirmação que eu estou dando como é que se chama? Tópico frasal. Lembra deste nome? A gente já falou disso? Estão lembrado disso ou já esqueceram? Esqueceram? Então tá. Vou lembrar. Tópico frasal. Aí depois você vai dar os por quês. Pronto. Aí no

segundo parágrafo, vamos imaginar que você tenha dois porquês. Vamos colocar o mínimo de dois porquês, tá? Um, dois. [No quadro] Aí no segundo parágrafo, o que você vai fazer? [escrevendo] No segundo parágrafo, você vai desenvolver o primeiro porquê, tá? Aí no terceiro parágrafo, você vai desenvolver o segundo porquê. O que eu quero aqui? Neste terceiro aqui, neste terceiro, você tem que ter um elemento de conexão entre um parágrafo e outro. Eu não sei se eu escrevi isso aí para vocês, escrevi? Veja como é que eu escrevi assim. Deixa eu olhar aqui. Olha. [pegando uma folha]: “dentre os argumentos que forem apresentados por vocês, escolham, coloque em uma seqüência, isto é, escolha qual deve vir depois. Isso é, escolha qual deve vir antes e qual deve vir depois. Evite colocá-los no mesmo parágrafo. Agora a gente está dissertando. Para estabelecer a coesão entre os parágrafos, empregue expressões como, aí eu botei, ó... então você pegue a sua afirmação ou negação, o seu tópico frasal, colocou dois porquês, (...) já já eu vou falar e vocês vão lembrar. Você vai desenvolver o primeiro porquê, quando você for desenvolver o segundo, procura usar um conectivo que te reporte ao parágrafo anterior, por exemplo: “além disso, é importante lembrar que, por outro lado, não se pode esquecer também, etc.” e no quarto parágrafo, que é a conclusão, você vai externar o seu ponto de vista. Então, eu tinha dito para vocês, agora eu lembrei, sabe quando eu digo assim: “vivendo na cidade de São Paulo...” lembram disso? ... está cada vez mais difícil porque a poluição está muito grande, a violência, aí eu coloquei no primeiro parágrafo, depois eu comecei... falar da violência, falei depois, acho que foi, da poluição, depois eu concluí. Lembrou agora, tá? Só que aqui vocês não podem colocar “eu acho...”, “eu”, “eu”, nada disso. Você está falando de um assunto e você vai ter uma visão geral. Aqui, como é opinativo, é a sua opinião, aí eu estou dizendo, ó... para externar o seu ponto de vista, empregue expressões como: “do meu ponto de vista, na minha opinião, eu penso que, o meu desejo seria que, minha experiência mostra que, entendeu? Pronto. É isso. Aí aqui seria a conclusão. Aí você faz uma retomada do seu tópico frasal. Você retoma e aí você coloca a sua opinião propriamente dita, tá? Às vezes eu dou uns exemplos, eu me lembro direitinho, já tem muito tempo que a gente falou disso. (...) Wesley. Nós falamos ontem sobre o passeio, o desfile, lembra daquilo tudo que a gente discutiu. Chega para cá um pouquinho. Então, você vai colocar (ininteligível) “escreva...” o que a gente falou ontem? Aí, depois, junto comigo, a gente vai dividindo, entendeu? No primeiro parágrafo você vai colocar aqui ó, o que você escolheu: sim, os pais devem bater nos filhos. Não. Ou em termos, isto é, devem bater dependendo da... qual dos três você escolheu? Você se lembra do que você falou ontem, do que nós falamos?

A7: um-hum.

P: então qual... são diferentes. Está vendo que são diferentes? É o último, o terceiro? Então, você coloca assim, ó... Isso aqui ... deve bater... os pais devem bater... não importa com o errinho, deixa que depois eu ajudo, tá bom? [aluno concorda com a cabeça e os outros continuam trabalhando silenciosamente]. Você não tem folhas [direcionando a um aluno] olha aqui a folha, está aqui. Toma. Pode escrever aí.

A3: isso é a proposta número...

P: quatro. Três. Três. Três. [professora conversa silenciosamente com qualquer aluno que tiver problemas] Olha, você tem aquele da descrição físico-psicológica, lembra? Proposta um e dois, depois a três. Só que é (...) um e dois e depois, você tem (ininteligível)... eu já entreguei a resenha para vocês? [silêncio] Não? Sabe o segundo livro? O segundo livro você vai fazer uma resenha, desta forma que está aqui, tá? Na próxima aula vou explicar para você direitinho, tá? [alunos trabalham silenciosamente. A professora continua dando assistência a alguns alunos quanto ao seu trabalho e também quanto aos trabalhos anteriores.] Olha aqui ó: conteúdo da nona, décima, décima-primeira: texto – compreensão, interpretação e vocabulário. Gramática: orações subordinadas – adjetivas desinenciais e substantivas e identificação. [aluna ri] óoo. Depois, orações subordinadas substantivas: classificação. Orações reduzidas, ortografia e dificuldade da língua. Acentuação e pontuação. Pesquisas: Olavo Bilac, Lígia Fagundes Telles, Manoel de Barros, etc, etc, etc.

A3: ainda não acabou?

P: calma. Barroco: características principais autores, obras, particularidades, etc.

A3: é muito!

P: pontos de estudo: fixas, anotações de aula, projetos, etc. Não, não está muito. Olha só. Vocês estão pesquisando o Barroco, não estão? Está tudo fresquinho aí. Características do Barroco, principais autores, vou colocar alguma coisa lá. [aluna faz uma observação ininteligível] não é isso que eu quero. Quero que vocês saibam identificar um texto. Quais são as principais características do Barroco. Só isso, tá? E, pontuação não tem coisa nenhuma, tem?

A4: então não, né?

P: a gente vai fazer uma revisão na próxima semana. Ortografia, orações reduzidas, vocês estão, ó... [sinal de positivo] Está tudo sob controle. Já preparei até o conteúdo da prova de recuperação. [alunas riem] Mas não para vocês. É para a sétima série. Eu vou precisar fazer a prova de recuperação para vocês? Vou? Eu acho que eu vou fazer só para a décima-primeira. Que aí eu fico mais tempo com vocês. Vocês não vão embora. [pequeno alvoroço entre alunos]

Anexo C

Notas de Campo

Observação nº 6

Data: 17 de maio de 2007.

A professora inicia a aula recapitulando a aula passada, a partir de uma ficha sobre texto argumentativo-opinativo.

Parte dos alunos não está em sala de aula, pois estão participando de uma aula de fotografia para, na segunda aula, eles descreverem o que fotografaram. A professora discute com os três alunos que estão na aula sobre: texto narrativo; texto argumentativo; descrição e dissertação.

Alguns alunos fazem a descrição da sala de aula para exemplificar.

A técnica utilizada é a inferência – a dedução e a indução. A professora apresenta um exemplo e os alunos completam.

A dissertação – “precisa conhecer bem o tema que se discute. Defender um ponto de vista.” A professora explica os posicionamentos. Alunos terão de escolher três argumentos com os quais eles concordam e terão de dissertar.

A professora explica os passos da construção de um texto dissertativo: 1º parágrafo – introdução. No quadro: afirmação + tópico frasal. 2º parágrafo – desenvolver o 1º porquê. 3º parágrafo: desenvolver o 2º porquê.

Além disso, conectores que fazem ligação com o parágrafo anterior.

4º parágrafo – conclusão. Retomada ao tópico frasal e apresentar a opinião.

A professora trabalha com os alunos de forma individual.

Nota: os exemplos apresentados são retirados sob a perspectiva da professora – tradição da pedagogia da escrita de texto (produção de textos): elaboração de tópico frasal, desenvolvimento da idéia principal em dois parágrafos de desenvolvimento; parágrafo final de conclusão – forma básica de um texto dissertativo.

Alunos fazem produção em sala de aula, após discutirem alguns temas, pontos de vista, na aula anterior e produzem texto em silêncio.

A professora mostra os dias das provas bimestrais e apresenta o que vai cair na prova.

Por fim, alguns alunos chegam após a atividade da fotografia, aproximam-se da professora e esta explica as características do texto narrativo, dissertativo e descritivo.

Próxima aula: revisão.

Anexo C

NOTAS DE CAMPO

Data: 24 de maio de 2007.

Observação nº7

A professora inicia a aula fazendo a correção de um teste que havia sido feito pelos alunos. Ela explica os exercícios do teste com frases no quadro. Os alunos verificam atentamente as explicações gramaticais, seus erros e acertos no teste.

No quadro: “É necessário perceber a importância de nossos atos.”

Formas: infinitivo – *amar*

Gerúndio – *amando*

Particípio – *amado*

“É necessário que se perceba a importância de nossos atos.”

A professora utiliza a meta linguagem como se faz, geralmente, na aula de Português L1.

No quadro:

Subordinadas: adjetivas – pronome relativo;

Adverbiais – conjunções subordinativas;

Substantivas – que, se (conjunção integrante)

Termos da oração:

Sujeito; objeto direto; objeto indireto; predicativo; aposto; complemento nominal

Os alunos sabem a classificação das orações, bem como os termos e a metalinguagem.

Evidência da cultura – ensino da forma. Professora: “por que comer é um objeto direto?” Qual a transitividade destes verbos?

“*Eu como doces.*” (VTD)

“*Eu gosto de doces.*” (VTI)

No quadro: (regras de acentuação): “monossílabo – tônico: a(s), e(s), o(s).

Oxítona – e(s), o(s), em, ens

Paroxítona

Proparoxítona

Hiato

Rua – ru-a. 1. i/u – tônico, 2ª rei (ditongo)

Anexo D _____

Questionário aplicado à professora

1 – Há quanto tempo trabalha com o português para estrangeiros?

2 – Quais aspectos no ensino de língua portuguesa para estrangeiros você prioriza? Inicie pelo número 1 “um” o aspecto que você considera mais importante, e continue sua enumeração na seqüência, sendo o último número a marca do que você considera menos importante:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> gramática | <input type="checkbox"/> vocabulário |
| <input type="checkbox"/> aspectos do cotidiano dos brasileiros | <input type="checkbox"/> literatura brasileira |
| <input type="checkbox"/> produção textual | <input type="checkbox"/> exercícios de compreensão auditiva |
| <input type="checkbox"/> expressão oral | <input type="checkbox"/> aspectos culturais do Brasil |

3 – Você gosta de seguir um livro didático?

- sim não

4 – Você acha que o livro adotado na sua turma traz alguma referência cultural específica?

- sim não

5 – Qual a sua opinião a respeito das informações culturais trazidas no material utilizado na aula?

6 – Além do material utilizado, como você gosta de trabalhar a língua?

- sim não
- Textos autênticos? sim não
- Textos simplificados? sim não

Por meio de filmes? sim não

Por meio de programas de TV? sim não

Por meio de músicas populares? sim não

Por meio de músicas folclóricas? sim não

Trabalha com livros de literatura brasileira ou em língua portuguesa?

- sim não
- Livros originais? sim não
- Livros simplificados? sim não

7 – Na sua opinião, ao se aprender uma segunda língua é necessário aprender a cultura do povo que a fala?

sim não

8 – Sendo os seus alunos estrangeiros, você busca compartilhar as diversas culturas – modos de se vestir, cumprimentar, ritos, religião, música, culinária, entre outros – entre os seus alunos na aula?

sim não

sim? De que forma?

Não? Você acha importante considerar estes aspectos no processo de ensino e aprendizagem de línguas? Por que? Por que não?

9 – Escreva, com as suas palavras, o que você entende por ensinar língua e ensinar cultura:

Questionário adaptado baseado no modelo utilizado por Maria Clara Carelli Magalhães Barata. Retirado do texto: BARATA, Maria Clara Carelli. *O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira*. In.: FIGUEIREDO, Célia Assunção, JESUS, Osvaldo Freitas. *Linguística Aplicada – aspectos da leitura e do ensino de línguas*. EDUFU, 2005.

Questionário

1 – Há quanto tempo trabalha com o português para estrangeiros?

Há 7 anos, na mesma escola.

2 – Quais aspectos no ensino de língua portuguesa para estrangeiros você prioriza? Inicie pelo número 1 “um” o aspecto que você considera mais importante, e continue sua enumeração na seqüência, sendo o último número a marca do que você considera menos importante:

- | | |
|---|--|
| (5) gramática | (4) vocabulário |
| (7) aspectos do cotidiano dos brasileiros | (8) literatura brasileira |
| (3) produção textual | (9) exercícios de compreensão auditiva |
| (2) expressão oral | (6) aspectos culturais do Brasil |

3 – Você gosta de seguir um livro didático?

() sim (X) não

4 – Você acha que o livro adotado na sua turma traz alguma referência cultural específica?

() sim (X) não

5 – Qual a sua opinião a respeito das informações culturais trazidas no material utilizado na aula?

Não, gosto muito. Uso pouco. Uso mais a parte de gramática. ~~Eu uso um material que produz e~~ ~~problema mostrar~~ festividades, aspectos culturais, etc. Busco colher informações em turmas sobre os países dos meus alunos.

6 – Além do material utilizado, como você gosta de trabalhar a língua?

() sim () não

Textos autênticos? (X) sim () não

Textos simplificados? (X) sim () não

Por meio de filmes? (X) sim () não

Por meio de programas de TV? () sim (X) não

Por meio de músicas populares? (X) sim () não

Por meio de músicas folclóricas? () sim (X) não

Trabalha com livros de literatura brasileira ou em língua portuguesa?

(X) sim () não

Livros originais? (X) sim () não

Livros simplificados? (X) sim () não

7 – Na sua opinião, ao se aprender uma segunda língua é necessário aprender a cultura do povo que a fala?

(X) sim () não

8 – Sendo os seus alunos estrangeiros, você busca compartilhar as diversas culturas – modos de se vestir, cumprimentar, ritos, religião, música, culinária, entre outros – entre os seus alunos na aula?

() sim () não

sim? De que forma?

Faço um post em português do país, café da manhã, receitas para trabalhar o verbo no império. Festas de cada país. (Hes intercom e corre o país), entre outros.

Não? Você acha importante considerar estes aspectos no processo de ensino e aprendizagem de línguas? Por que? Por que não?

9 – Escreva, com as suas palavras, o que você entende por ensinar língua e ensinar cultura:

(linguagem)

Ensinar língua e cultura é uma paixão. Tem de se escolher não há como ensinar língua como algo neutro em seu processo. Tem de haver paixão. Os estrangeiros têm suas coisas que não é a mais importante. O que eu não quero gosto e fazer debates com os alunos, de forma

Questionário adaptado baseado no modelo utilizado por Maria Clara Carelli Magalhães Barata. Retirado do texto: BARATA, Maria Clara Carelli. *O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira*. In.: FIGUEIREDO, Célia Assunção, JESUS, Osvaldo Freitas. *Linguística Aplicada – aspectos da leitura e do ensino de línguas*. EDUFU, 2005.

há em seu livro para os programas e no programa para muito que etc.

Anexo E

Conversa com os alunos

[Foi feita uma entrevista em conjunto com os alunos. A fim de que consiga as informações desejadas acerca de percepções culturais, aulas de português e concepções de aprendizagem e há quanto tempo vivem no Brasil. A entrevista foi realizada após a aula regular, em forma de bate-papo com o objetivo de tornar o ambiente agradável e propício para tal.]

Data da entrevista: 03/05

P: - representa o pesquisador.

A: representa o aluno. Como a entrevista foi feita com mais de um aluno, decidi identificá-los como A1 para o primeiro aluno, A2, para o segundo, e sucessivamente.

P: eu gostaria de saber quanto tempo vocês estão aqui. Se vocês são brasileiros, mas filhos de estrangeiros e moraram fora. Fala um pouquinho da vida de vocês.

A1: Eu sou angolano, vivi em Angola sete anos, depois eu morei na África do Sul, (...), vivi lá durante cinco anos e estou no meu segundo ano aqui (Brasil).

P: e você fala que língua em casa?

A1: em casa eu falo português, mas (...) inglês, quer dizer, eu só estudei português, tipo, um ano e meio, minha primeira classe [interrupção de um aluno] português era de Portugal e não terminei, fui à África do Sul e aprendi bem o inglês e até hoje só no inglês.

P: você fala outra língua além do inglês e português?

A1: [ininteligível] O espanhol, só.

P: e na Angola lá, os seus pais falam alguma língua da África? Lá de Angola, além do Português?

A1: meu pai e minha mãe, sim, mas eu não falo.

P: ok. Quanto tempo você está aqui?

A1: dois anos e meio.

P: e o que você acha da língua portuguesa? É difícil para você?

A1: é difícil [ininteligível]

P: e Brasília, Brasil e os brasileiros?

A1: aqui é normal para mim. Algumas coisas [ininteligível] que eu não entendo

P: e você gosta daqui do Brasil? Gosta de morar aqui? Sente falta de Angola?

A1: de vez em quando, mas já estou acostumado.

P: você mantém contato com os seus familiares e amigos?

A1: eu mantenho.

P: que bom...

P: Mateus... fala um pouquinho de você.

A2: eu sou brasileiro, morei no Brasil...

P: nasceu aqui em Brasília?

A2: nasci aqui em Brasília. Nunca morei fora. Estou mais acostumado com o inglês porque eu estudei na Escola Americana desde os três, quatro anos de idade. Estudei lá por dez ou onze anos, depois vim para cá. Então, eu estudei em escola bilíngüe.

P: seus pais são brasileiros?

A2: são. Minha é...

P: o quê? [ininteligível] Você tem mais facilidade de falar o português ou o inglês?

A2: eu sou fluente com os dois.

P: em casa você fala português, né?

A2: sim. Eu só acho que, comparado ao inglês, o português é meio ... a gramática do inglês é mais ... de entender.

P: Verônica...

A3: eu sou brasileira, meu pai também é brasileiro, minha mãe é indiana. Meu pai é diplomata, então eu morei dez anos fora...

P: dez anos?

A2: é eu estou aqui por dois anos e meio.

P: qual foi o último lugar que você morou?

A2: Malásia.

P: e se fala inglês lá?

A2: inglês e malês. Só que é mais [ininteligível]

P: e em casa você fala que língua?

A2: inglês.

P: com seus pais? Como o pai e a mãe?

A2: sim.

P: você não fala português, não?

A2: eu falo com a minha tia, meu tio. Com a minha família que mora aqui, mas com os meus pais é em inglês.

P: em inglês?

A2: sim. Ah, o meu pai fala português com a gente, só que, como a gente está acostumado em falar só inglês com ele, a gente responde em inglês, mas só que, na maioria das vezes, ele fala com a gente em português.

P: um-hum. E para você o português já está fácil de falar ou você sente dificuldade de entender?

A2: eu... comparando a dois anos atrás, eu sabia basicamente nada, nem uma palavra e acho que melhorei bastante.

P: há dois anos você não falava nada de português?

A2: [risos] quase nada...

P: você está falando igual a brasileiro.

A2: eu podia entender ... mas eu tenho sotaque, né?

P: não dá para perceber muito não.

A2: é? Todo mundo fala para mim que eu tenho sotaque. Eu podia entender algumas coisas, mas aquela época que eu cheguei aqui eu me perdia, mas agora eu ...

P: em relação à cultura brasileira? Você é mais brasileira ou mais para o lado indiano?

A2: eu nunca morei na Índia, eu não gosto muito da Índia, então eu me considero brasileira mesmo.

P: você se identifica com a cultura brasileira, apesar de vocês falarem inglês em casa.

A2: eu gosto da cultura aqui.

P: e você?

A3: eu falo inglês, francês e português.

P: e a língua oficial de Camarões é...

A3: inglês e francês.

P: e alguma língua de lá?

A3: há, mas eu não falo nenhuma. Meus pais falam.

P: e você fala com a sua irmã mais em inglês...

A3: português.

P: com a sua irmã?

A3: é. Ela fala pouco, mas a gente fala.

P: quanto tempo vocês estão no Brasil?

A3: três anos.

P: você chegou aqui sem saber português.

A3: É. E tive aulas particulares.

P: fala muito bem o português.

A3: obrigada...

P: o que você acha do Brasil, em relação ao Camarões? Pode falar à vontade em relação a aspectos culturais...

A3: Não sei... algumas pessoas são bem educadas, outras são muito grossas às vezes.

P: você tem muito amigo brasileiro?

A3: tenho muito. E angolano também.

P: você sente saudades de Camarões?

A3: é. Sinto.

P: e você?

A4: eu sou do Sudão. Morei aqui por três anos.

P: três? Quais línguas você fala?

A4: árabe e inglês.

P: e em casa você fala...

A4: árabe.

P: tem alguma outra língua que você fala?

A4: eu falava uma língua da Etiópia, mas esqueci.

P: ... o que você acha do Brasil em relação ao Sudão?

A4: é legal.

P: tem muitos amigos? A comida, as pessoas...

A4: a comida é muito diferente, mas...

P: o jeito das pessoas se cumprimentarem...

A4: algumas são educadas, outra não.