



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

CAMILA ALVES GUSMÃO

**AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DO BRASIL NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS L2: UM DIÁLOGO COM A
ABORDAGEM INTERCULTURAL**

Salvador
2016

CAMILA ALVES GUSMÃO

**AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DO BRASIL NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS L2: UM DIÁLOGO COM A
ABORDAGEM INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes.

Salvador
2016

CAMILA ALVES GUSMÃO

**AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DO BRASIL NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS L2: UM DIÁLOGO COM A
ABORDAGEM INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: ____ de _____ de 2016.

Banca Examinadora

Edleise Mendes Oliveira dos Santos (Orientadora) _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
Universidade Federal da Bahia

Iracema Luiza de Souza _____
Doutora em Sciences du Langage - Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
Universidade Federal da Bahia

Danúsia Torres dos Santos _____
Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC – RJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Salvador
2016

Dedico este trabalho aos meus filhos, Sofia e Inácio, minhas maiores fontes de inspiração. É por eles que não desisto e que sempre me levanto quando as rasteiras da vida insistem em me pegar. Obrigada por, involuntariamente, me darem força e determinação para alcançar mais essa vitória.

AGRADECIMENTOS

Aproveitarei para deixar registrado toda a minha gratidão àqueles que contribuíram de alguma forma para essa conquista:

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes, por ter acreditado em meu trabalho e pelas leituras cuidadosas que tanto colaboraram para minha formação. Aproveito para agradecer também todas as oportunidades que a mim foram oferecidas e que tanto contribuíram ao meu crescimento pessoal e profissional. Experiências que me marcaram como tatuagens e que sempre farão parte de minhas memórias;

À minha mãe que, com sua força de titã, me ensinou desde cedo a nunca desistir dos meus sonhos. Obrigada pela formação que me deu, pelo apoio e pelas palavras de superação ditas nos momentos difíceis. Só cheguei aqui por causa de sua força e de seus ensinamentos;

À minha filha Sofia que, desde o dia do seu nascimento, vem transformando a minha vida, fazendo com que eu me torne um ser humano melhor a cada dia. E ao meu filho Inácio que, desde a barriga, compartilhou comigo as felicidades e frustrações causadas por essa dissertação de mestrado;

Ao meu companheiro Vladimir que, com seu amor, me faz sentir uma pessoa especial e mais feliz. Obrigada por estar ao meu lado, me apoiando sempre que preciso. A sua companhia foi fundamental para eu alcançar essa vitória;

À minha sogra, Ana Alice Costa (in memoriam), que desde o anteprojeto me ajudou com suas dicas enriquecedoras, além do apoio que me foi dado nos momentos mais difíceis. Sei que, em algum lugar, você compartilha dessa minha felicidade de ter chegado até o fim;

Ao meu pai, Antônio Lúcio, que, mesmo longe, me dava votos de força;

À Prof.^a Iracema Luiza que sempre acompanhou meu caminho durante a graduação no Instituto de Letras e que me levou para a área de Português Língua Estrangeira. Se não fosse ela, com certeza, não teria chegado até aqui;

À professora Danúzia, por ter aceito o convite de participar da banca, dispensando seu tempo para a leitura cuidadosa dessa dissertação;

Aos professores Américo Venâncio, Sávio Siqueira e Márcia Paraquett, com quem tive experiências formidáveis de aprendizado;

À minha amiga irmã, Aline Costa, pelo companheirismo de sempre. Amiga com quem compartilhei frustrações e alegrias, além dos momentos de escrita durante as madrugadas sem fim;

À minha amiga Cristiane Santos, pela paciência e pelo apoio nos momentos difíceis. Devo confessar que a descoberta dessa amizade foi uma das minhas principais conquistas durante esse mestrado;

Aos meus colegas queridos, Arthur, Daniela, Luana, Diogo, Ana Paula, Michele, Samylle, Nete, Patrícia e Sandra. Pessoas com quem compartilhei momentos de alegrias e de descobertas durante esse processo de aprendizado proporcionado pelo mestrado;

À Siple, sociedade que tanto me proporcionou momentos inesquecíveis de aprendizados pessoais e profissionais;

Às professoras participantes da pesquisa que colaboraram para o desenvolvimento dessa pesquisa, possibilitando meu processo de crescimento intelectual. Espero poder retribuir as reflexões;

À FAPESB, pelo apoio financeiro tão importante para a conclusão desse trabalho;

A todos que, mesmo sem serem citados aqui, contribuíram de alguma forma para esse meu processo de aprendizado e reflexão sobre o que é ser professor.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de base qualitativa, de caráter etnográfico, que teve por objetivo investigar as práticas dos docentes de Português Segunda Língua (PL2) e seu trabalho com a língua e cultura brasileiras. A pesquisa foi norteada a partir da seguinte pergunta geral: De que modo o professor de Português Segunda Língua apresenta a língua e a cultura brasileira em sala de aula e que implicações isso tem para o seu ensino? Para tanto, a pesquisa foi estruturada em três momentos: inicialmente, foram realizadas as observações de aulas; em seguida, realizamos a entrevista semiestruturada com os professores e, posteriormente, fizemos a análise dos materiais utilizados pelos docentes em sala de aula. Por fim, relacionamos os dados obtidos através das observações e das entrevistas com os materiais didáticos analisados. A triangulação dos dados revelou que os professores têm dificuldade em definir língua como cultura, trazendo apenas uma afirmação descontextualizada e incoerente. Quanto ao uso dos materiais, percebemos que, apesar de os professores levarem para sala alguns materiais autênticos, o foco não era a língua em uso e sim os aspectos gramaticais, fazendo com que os elementos culturais fossem apenas o pretexto para a realização do trabalho com a gramática. Além disso, constatamos que os professores ainda trabalham com a cultura como um elemento estanque e descontextualizado, refletindo essa postura em sala de aula com um trabalho que pouco explora as diferentes manifestações culturais, empobrecendo os diálogos e as reflexões sobre temas que fazem parte da cultura dos brasileiros e dos alunos estrangeiros. Ainda sobre isso, constatamos também que os docentes, em diversos momentos, reforçavam estereótipos e evitavam promover discussões sobre temas polêmicos, pois preferiam manter uma posição de “neutralidade” ou porque não buscavam criar espaços de reflexão para a minimizar os possíveis embates. Por conta dessas ações, a prática intercultural não foi vista de forma plena, dificultando os diálogos e o aprofundamento de pontos de vista mais críticos e reflexivos sobre processo de ensino/aprendizagem de línguas. Todas as discussões e análises implementadas tiveram como objetivo chamar atenção para essa problemática que faz parte da realidade da maioria dos professores de Português Segunda Língua.

Palavras-chave: Abordagem Intercultural; Ensino de português como segunda Língua; Formação crítica de professores.

SUMMARY

This work presents the results of a qualitative based research of ethnographic nature, which aims to investigate teaching practices of Portuguese as a Second Language e their work with the Brazilian language and it's culture. The research was guided by the following question: How does the teacher of Portuguese as a Second Language presents the Brazilian Language and Culture inside the classroom and what implications does this have in their teaching? In order to do that, the research was structured in three different moments: initially, classes were observed; Next, semi-structured interviews were conducted with the teachers followed by the analysis of the material used by them in the classroom. Lastly, we cross-examined the data obtained through the observations and interviews with the courseware analyzed. The data triangulation revealed that the teachers have difficulty in defining the language as culture, offering incoherent and decontextualized. Regarding the use of materials, we noticed that, even though the teachers took authentic materials to the classroom, the focus was not the language in use but it's grammatical aspects, using culture elements solely as a means to focus on the grammar. Beyond that, we observed that the teachers still work with culture as an static and decontextualized element, with reflections inside the classroom poorly exploring the different cultural manifestations, narrowing the dialogues regarding themes that are part of Brazilian culture and of foreign students. We also noticed that the teachers, in several moments, reinforced stereotypes avoided promoting discussions about controversial topics, preferring a neutral position. Due to this decision, the intercultural practice wasn't seen in it's entirety, hindering the dialogue and the deepening of more critical points of view regarding the language teaching/learning process. All the discussions and analysis implemented aimed to draw attention to this problem which is part of the reality of most teachers of Portuguese as a Second Language.

Keywords: Intercultural Approach; Teaching of Portuguese as a Second Language: Critical Teacher Training

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Características dos contextos investigados

TABELA 2 – Relação entre Formação, Contexto de análise e tempo de experiência

LISTA DE ABREVIATURAS

PSL ou PL2 – Português Segunda Língua

PLE – Português Língua Estrangeira

P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

P3 – Professora 3

E - Entrevistador

SUMÁRIO

1 O PERCURSO DA PESQUISA E SEUS DESAFIOS	13
1.1 O QUE MOTIVOU A CAMINHADA...	13
1.2 AS PEDRAS NO CAMINHO: CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA	16
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	20
1.4 OBJETIVOS	21
1.5 ORIENTAÇÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS	22
1.5.1 Instrumentos para geração de dados e procedimentos	28
1.5.2 Cenário da Pesquisa	29
1.5.3 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	33
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	34
2 REFLEXÕES SOBRE UM GIGANTE: O BRASIL, SUAS CULTURAS E IDENTIDADES	37
2.1 OS CONCEITOS SOBRE CULTURA E SEUS DILEMAS	37
2.2 CULTURAS NACIONAIS E IDENTIDADES: O MITO DA NAÇÃO	49
2.3 CULTURAS, IDENTIDADES E SUAS LINGUAGENS	56
2.4 BRASIL: DO COMPLEXO DE VIRA-LATAS AO GIGANTE PROMISSOR	59
2.4.1 Sob o olhar dos narradores do Brasil e suas interpretações	61
3 O ENSINO DE LÍNGUAS E SEUS DIVERSOS CAMINHOS	74
3.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA E O TRABALHO INTERCULTURAL: POR UMA ABORDAGEM MAIS SENSÍVEL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	74
3.2 OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA COMO CULTURA: VENCENDO TENSIONAMENTOS E CRIANDO PERSPECTIVAS ALTERNATIVAS	85

3.3 REPENSANDO OS PLANEJAMENTOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIAÇÕES... É POSSÍVEL FAZER DIFERENTE?	91
4 UM BREVE OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA: RELATOS, MEMÓRIAS E AÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA	98
4.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA RELATADAS OU IMPLÍCITAS NAS AÇÕES DOS PROFESSORES E NOS MATERIAIS UTILIZADOS	99
4.2 CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELO PROFESSOR PARA A CONDUÇÃO DO TRABALHO COM LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA	110
4.3 REFLEXÕES SOBRE OS ESTEREÓTIPOS: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO	120
4.4 PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E INTERCULTURAL DOS PROFESSORES: FRAGMENTANDO SÍMBOLOS CULTURAIS E CRIANDO NOVOS ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	154
ANEXOS	156

1 O PERCURSO DA PESQUISA E SEUS DESAFIOS

1.1 O QUE MOTIVOU A CAMINHADA...

Assumir uma prática docente que considera o conceito de língua¹ como cultura vem sendo um desafio constante para a formação de professores. O trabalho com cultura nas aulas de língua ainda demanda diversos desafios, e o distanciamento que, muitas vezes, existe entre a teoria e a prática se sobressai. Dessa maneira, pensar sobre o ensino de língua/cultura a partir de uma perspectiva intercultural se torna fundamental para o processo contemporâneo de ensino/aprendizagem, o qual preza por uma atitude crítica e política por parte do professor. Assim, Mendes (2010, p. 56) afirma que “abordar a questão do ensino/aprendizagem da cultura, ou melhor, o ensino/aprendizagem de língua como cultura, insere-se nesse contexto, o de assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante da nossa prática”.

Então, no contexto de ensino/aprendizagem de Português Segunda Língua (PSL ou PL2) não poderia ser diferente, já que se considera que, quando se aprende uma língua, também se assimila uma nova cultura. Por isso, nesse trabalho serão adotadas posturas que vão ao encontro dessa ideia, já que se considera que língua e cultura não podem estar dissociados, assim a perspectiva intercultural vem com um enfoque que contribui para essa prática. Nesse sentido, Ferreira (1998, p. 44) concorda e ainda confirma a importância que a própria língua e cultura maternas podem exercer nesse processo. Assim, o autor afirma que “o ensino de PLE (Português Língua Estrangeira) focado sobre uma perspectiva intercultural deve valorizar o conhecimento cultural do aprendiz, levando-o a adquirir a língua e a cultura estrangeiras a partir do conhecimento da língua e da cultura maternas”.

Dessa forma, o que se pretende é refletir e provocar reflexões sobre a forma como as representações culturais brasileiras são trabalhadas em sala de aula por professores de PSL e como isso afeta sua prática e seu trabalho com a língua. Além

¹Ressalta-se que o conceito de língua abordado neste trabalho extrapola a concepção que a enxerga como um conjunto de estruturas formais. Para o desenvolvimento desta pesquisa, a língua também será considerada um fenômeno cultural que conduz os indivíduos a um processo significativo de interação. Cabe ressaltar que a discussão acerca deste conceito será melhor detalhada no capítulo três deste trabalho.

disso, procurar-se-á saber quais ações e instrumentos que fazem parte do cotidiano do professor colaboram para a construção das representações culturais do Brasil que difundem em sala de aula. É de fundamental importância destacar que a perspectiva intercultural tangenciará toda a discussão, afinal, acredita-se que essa abordagem reflita uma prática sensível e crítica por parte do professor.

É necessário esclarecer que essas reflexões foram suscitadas a partir de uma inquietação que surgiu após a leitura de um trabalho feito por Moita Lopes (1996), quando ele pesquisou sobre a atitude de professores de inglês ao valorizarem excessivamente aspectos culturais de povos de língua inglesa, denotando um excesso de admiração por tudo que é estrangeiro. O resultado desse trabalho constatou que o professor de inglês, muitas vezes, fortalece a ideia de estereótipos culturais que podem estimular preconceitos e atitudes discriminatórias.

Uma prática que não advém de uma perspectiva intercultural pode fazer com que o professor reproduza estereótipos preconceituosos de sua nação, e “isso vai levá-los a serem colonizadores em seu próprio país, alienando-se de suas próprias identidades culturais” (MOITA LOPES, 1996, p. 49). Constatando isso, deve-se considerar a possibilidade de essa atitude também ocorrer no contexto de ensino de PSL.

De tal modo, percebe-se que o professor é fundamental para as reflexões desenvolvidas nesse trabalho, pois se acredita que ele é um importante agente do processo de ensino/aprendizagem, por poder escolher qual abordagem adotar e por orientar o aprendizado da língua. Assim, pesquisas que focam na atitude do professor dentro de sala de aula devem promover a reflexão da prática desse profissional, contribuindo para uma melhor formação desses docentes e para um melhor aprendizado dos alunos de Português Segunda Língua.

Com isso, considera-se de extrema importância a tentativa de sensibilizar a prática do professor, tornando-o um profissional crítico e sensível à sua realidade, minimizando as diferenças entre a teoria e a prática docente. Muitos cursos de formação para professores privilegiam, apenas, a formação teórica desses profissionais, desconsiderando, muitas vezes, as experiências que eles têm em sala de aula e que podem contribuir para a construção de teorias mais contextualizadas e adequadas às realidades em que atuam. Nessa perspectiva, teoria e prática se entrelaçam. Isso é efetivamente destacado pela abordagem intercultural, ao considerar que os discursos culturalmente sensíveis são muitos, mas, nem sempre,

na sala de aula, consegue-se realizar tudo que se almeja. Dessa maneira, pesquisas que tentam dialogar com a atuação do professor no ambiente de ensino/aprendizagem são fundamentais para compreender as ações adotadas em sala de aula e também fora dela, pois o professor precisa “[...] compreender a sua própria abordagem de ensinar, para que depois possa realimentá-la e modificá-la a depender das necessidades e características dos contextos nos quais atua” (MENDES, 2008, p. 60). Logo, percebe-se que esse trabalho pode contribuir para a formação de professores, a partir de uma perspectiva intercultural.

Observa-se também a importância de estudar o contexto de ensino de PSL para fortalecer o cenário de pesquisa nessa área, além de reforçar a postura de professor-pesquisador. Isso consolida a ideia de que reflexões sobre como se promove o ensino nesse contexto devem ser provocadas, pois é fato que a procura para aprender o português brasileiro tem aumentado em todo o mundo, e esse aumento aconteceu devido a uma expansão político-econômica que o Brasil alcançou nos últimos tempos. Se pensarmos ainda na força que o português assume como língua global, pertencente a nove países e distribuída em quatro continentes, a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas se faz ainda mais emergente.

Por fim, deve-se considerar o trabalho de língua como cultura, levando em consideração as complexas relações que podem estar presentes no ambiente de ensino/aprendizagem de Português Segunda Língua, pois é preciso entender que até no ambiente de sala de aula e na preferência de se estudar determinada língua estrangeira se encontra, muitas vezes, uma postura política, como afirma Moita Lopes (1996, p. 42): “[...] parece que a identificação entre ensino de língua estrangeira e política é inevitável e relevante”. Desse modo, considera-se importante propor um estudo que leve em conta as ações dos professores, lançando futuras reflexões sobre uma prática intercultural. Afinal, para Rajagopalan (2003, p. 125),

A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.

Logo, necessita-se ter ciência de que o professor de línguas é um sujeito inserido em uma sociedade, em uma cultura, e isso, inevitavelmente, estará exposto

em seu discurso, em suas ideologias, em sua prática, o que será demonstrado em sala de aula e na condução do processo de ensino/aprendizagem de PL2.

1.2 AS PEDRAS NO CAMINHO: CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA

Pensar em ensino de línguas é refletir sobre um ensino crítico, culturalmente sensível e que usa a língua como um meio de tornar os alunos agentes de transformação, questionadores da realidade e das estruturas hegemônicas de poder. Assim, quando se pensa no processo de ensino/aprendizagem de um idioma, no caso português segunda língua (PSL ou PL2), pensa-se também em uma ação política e que vê no trabalho do professor uma forma de sensibilizar os alunos para as diferenças, invertendo lógicas sociais que pregam preconceitos e conceitos rotulados que reduzem a diversidade em estereótipos.

Antes de tudo, é importante destacar que pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas se consolidaram com o advento da Linguística Aplicada (LA). Essa área de pesquisa foi vista por muito tempo, de forma equivocada, como um campo de estudo que focava na aplicação de teorias linguísticas. Essa visão se fortaleceu, de acordo com Cavalcanti (1986), em dois períodos históricos que abrangem os pressupostos teóricos do estruturalismo e do gerativismo, além do próprio nome que dava margem a dúbias interpretações. Convém destacar que não é objetivo deste trabalho discutir os equivocados conceitos que foram atribuídos à LA, por isso já se elucida aqui que, na verdade:

O percurso de pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso de linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento. (CAVALCANTI, 1986, p. 6)

Foi nesse contexto que se começou a refletir sobre o processo de interação em sala de aula e sua influência no ensino de línguas, além dos problemas de uso da linguagem, tanto em língua estrangeira quanto materna. Com isso, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 19), a pesquisa em LA pode ser distinguida pelas seguintes características:

a) De natureza aplicada em ciências sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Dessa forma, Moita Lopes pontua que a LA, por tratar dos usos da linguagem e do modo como os usuários fazem uso dela no contexto social, pode ser considerada uma ciência social de base interdisciplinar, já que, para dar conta de seus objetos de estudo, precisa navegar por diversas áreas do conhecimento, a fim de formular suas próprias teorias. Ainda sobre isso, o autor ressalta que “[...] a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento não somente dentro de seu campo de ação como também em outras áreas de pesquisa” (MOITA LOPES, 1996, p. 21). Para abarcar todas essas pesquisas, a LA utiliza os métodos de investigação de base interpretativista e de base positivista, ou seja, pode-se observar que há pesquisas que se adequam mais aos métodos quantitativos, enquanto outras são mais fieis se se enquadrarem às perspectivas qualitativas interpretativistas. Ainda vale frisar que há relatos de pesquisas que fazem uso dos dois métodos, e essa escolha vai depender do problema a ser estudado (CAVALCANTI, 1986). No entanto, para Moita Lopes (1996, p. 22), as pesquisas em LA atualmente têm preferido mais a perspectiva interpretativista, focando nos estudos etnográficos, pois “a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos”.

Assim, após elucidar brevemente as características da pesquisa em Linguística Aplicada, pondera-se que o ambiente de ensino/aprendizagem de uma língua também seja um lugar político, onde se manifestam anseios, traumas, estereótipos e preconceitos, pois “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica”, como afirmou Pennycook (1994 apud LEFFA, 2005, p. 212). Isso é confirmado por Rajagopalan (2009, p. 105), ao defender a pedagogia crítica², afirmando o seguinte:

² Para Akbari, “a pedagogia crítica não é uma teoria, é um modo de vida, é uma forma de fazer ensino/aprendizagem”. E, de acordo com Siqueira (2010), é necessário compreender as escolas como “arenas culturais” onde as diversidades ideológicas e sociais podem entrar em conflito, sendo importante que se persiga, através da educação e do ensino de línguas, a transformação da sociedade.

A pedagogia nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas em sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola.

Assim, ao se acreditar que a sala de aula é um reflexo das complexas relações sociais, compreende-se que não se podem desconsiderar possíveis tensionamentos que ocorrem durante o processo de ensino/aprendizagem de Português Segunda Língua (PSL). Afinal, assim como se verifica na sociedade, os conflitos e embates também farão parte da sala de aula, moldando as estratégias usadas no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Diante disso, é inevitável não tratar da abordagem intercultural que, de acordo com Mendes (2008, p. 60-61), é uma “[...] força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis [...]” com o objetivo de promover a interação e integração dos indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, buscando o diálogo entre culturas. Essa abordagem prega o respeito às diferenças, além de fortalecer a troca de experiências, procurando tornar o ambiente de ensino cada vez mais favorável para o aprendizado de língua como cultura. Porém, para tornar essa prática possível, é necessário que o professor seja culturalmente sensível, e para isso tem-se que levar em conta “a pedagogia que considera as relações culturais/interculturais como parte do processo de ensino/aprendizagem”, segundo Erickson (1987 apud MENDES, 2008, p. 61).

No entanto, e é daí que surgem os problemas, apesar de a abordagem intercultural prezar pelo professor culturalmente sensível, na sala de aula, essa prática pode ocorrer de outra forma. Sobre isso, Mendes (2008, p. 58) destaca:

O problema maior tem sido sempre a busca pela coerência e equilíbrio das nossas ações, no sentido de estabelecer uma ponte, um vínculo entre o que desejamos idealmente e teoricamente e aquilo que praticamos, ou pensamos praticar, quando ensinamos e aprendemos. Na maioria das vezes, temos a consciência clara do que não queremos fazer, mas não sabemos como fazer diferente. Por outro lado, podemos saber idealmente como fazer, mas nos deparamos com situações nas quais as nossas crenças são postas à prova e nos mostram que, nem sempre, é possível agir como desejamos.

Por isso, deve-se ponderar que, ao ensinar uma língua, ensina-se também uma cultura, e partindo desse pressuposto, é fato que identidades culturais diferentes e embasamentos ideológicos estarão em conflito no ambiente de ensino/aprendizagem de Português Segunda Língua e, nesse contexto, ainda entra em jogo o possível embate de culturas nacionais³.

É diante desse cenário em que se encontra o professor, um profissional que traz em sua identidade características de sua cultura nacional e que, ao mesmo tempo, deve voltar-se para uma prática que precisa respeitar a cultura do outro, por mais diferente que essa seja. Essa ideia é confirmada por Mendes (2008, p. 58):

A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e os afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos.

A perspectiva intercultural prega reflexões, uma vontade de rever posturas, “questionando a forma restrita, homogeneizante, binária, de se relacionar com a realidade e redescobrimo, numa perspectiva complexa, as possibilidades de aprendizagens para a convivência intercultural, num mundo multicultural e multiétnico” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 53). Mas para isso, antes tem que se reconhecer que a sociedade é multicultural⁴ e que por ela perpassam muitas diferenças. Então, a partir desses princípios, é necessário destacar a importância da busca do diálogo, da compreensão das diferenças e da queda do etnocentrismo, pois só dessa maneira, conseguir-se-á privilegiar uma prática que valoriza o respeito e que tem como guia a noção de língua como cultura.

E já que rever posturas é uma atitude bem vinda, é necessário dar um retorno da pesquisa ao professor, possibilitando uma real aproximação e reflexão de sua prática com a perspectiva intercultural, pois o docente não é um agente neutro, ele é entrecruzado de crenças e ideologias que são refletidas no ambiente de

³De acordo com Hall (2011, p.51), “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

⁴ Segundo Mota (2004, p.42-43), o “termo multiculturalismo ressalta a inclusão da diversidade cultural como decisão política essencial para o bem-estar da humanidade”.

ensino/aprendizagem de línguas. Dessa forma, o professor, ao exercer um papel privilegiado no ambiente de sala de aula (pois, para muitos, ele é o detentor do conhecimento), pode exercer um poder social, um “controle mental” sobre os alunos, influenciando-os, trazendo um recorte manipulado de sua cultura nacional, louvando-a exageradamente; ou, também, pode ser influenciado, reproduzindo estereótipos negativos de sua cultura nacional e enaltecendo aspectos culturais estrangeiros. Nessa conjuntura, se não houver uma abertura que favoreça ao diálogo, pode-se gerar uma situação de hostilidade entre os agentes, o que é nocivo ao processo de ensino/aprendizagem.

É crucial salientar a atuação de um professor intercultural, político, que busque a prática do diálogo e quebre mitos e preconceitos. O professor, por assumir um importante papel no processo de ensino/aprendizagem de línguas, não pode desconsiderar as relações de poder que envolvem esse contexto, agindo de forma descomprometida. Na contemporaneidade, é fato que o descompromisso social não deve pertencer à prática docente.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

O interesse em estudar e ensinar o português brasileiro vem crescendo nos últimos tempos em função da importância que o Brasil tem despertado internacionalmente, resultante não só do grande desenvolvimento econômico alcançado nos últimos anos, mas também da visibilidade política no campo das relações internacionais. No entanto, ressalta-se a importância de se pensar também no português de modo mais amplo, em uma perspectiva global e que envolve diferentes variedades, mas cabe deixar claro que aqui o foco assumido é a variedade brasileira. Diante disso, a proposta deste trabalho parte de uma pergunta principal: De que modo o professor de Português Segunda Língua apresenta a língua e a cultura brasileira em sala de aula e que implicações isso tem para o seu ensino?

Sob a luz desse questionamento geral, outras perguntas foram formuladas a fim de nortear as discussões, as escolhas do contexto para a coleta de dados e a definição das categorias de análise.

Abaixo, seguem os questionamentos norteadores para a condução do trabalho:

- a. Que concepções de língua e de cultura brasileira estão implícitas nas ações e materiais utilizados pelo professor de PL2 e de que modo elas influenciam as suas ações e procedimentos em sala de aula?
- b. Que características apresenta o material utilizado pelo professor e como ele conduz as suas ações e procedimentos sobre a língua e a cultura brasileira em sala de aula?
- c. Como os professores lidam em sala de aula com os estereótipos difundidos em relação à cultura brasileira?
- d. De que modo as perspectivas apontadas pela abordagem intercultural para o ensino de PSL podem contribuir para a (re)formulação dessas representações e para a formação intercultural e crítica desses professores?

1.4 OBJETIVOS

Segundo Fabrício (2006, p. 48), “nossas práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social”. Dessa maneira, percebe-se a importância de pesquisar como a forma de trabalhar a língua e a cultura brasileira influencia no comportamento dos seres envolvidos no processo de ensino que precisa partir de uma perspectiva intercultural. Além disso, analisar os instrumentos utilizados pelos professores de PSL para representar a cultura compõe uma ação fundamental para o andamento dessa investigação.

A abordagem intercultural preza pelo diálogo entre culturas como um reforço para o ensino/aprendizagem de línguas, por isso é importante entender como os professores lidam com os estereótipos que são agregados a sua cultura, e se isso, de alguma forma, afeta a sua prática. Dessa maneira, verificar se os professores tratam de questões culturais e políticas e quais as representações que são trazidas para a sala de aula, sob a perspectiva intercultural, no ambiente de ensino/aprendizagem de PSL, pode provocar reflexões para que esse profissional reflita sobre a sua prática no ensino.

Para isso, expõe-se o objetivo geral da pesquisa:

Compreender como o professor de Português Segunda Língua apresenta a língua e a cultura brasileira em sala de aula e que implicações isso tem para o seu ensino.

E a partir dessa meta principal, objetivos específicos também foram formulados a fim de auxiliar no andamento do trabalho. São eles:

- a. Analisar as concepções de língua e de cultura brasileira que estão implícitas nos materiais e nas ações reveladas pelo professor em sala de aula;
- b. Analisar como a concepção de língua e de cultura adotada pelo professor influencia em sua prática docente;
- c. Promover reflexões sobre as características dos materiais utilizados pelo professor e sua forma de condução com o trabalho de língua e cultura brasileira em sala de aula;
- d. Compreender como os professores lidam com os estereótipos que são agregados à cultura brasileira, e se isso, de alguma forma, afeta a sua prática;
- e. Compreender como as reflexões sobre a abordagem intercultural podem contribuir para o trabalho com a língua e cultura brasileira e para a formação intercultural e crítica desses professores.

1.5 ORIENTAÇÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS

A pesquisa no campo de ensino pode seguir diferentes caminhos, e a escolha pelo melhor método de estudo vai estar sujeito ao objetivo do pesquisador e ao contexto em que se realizará seu trabalho. Para realizar a escolha do método mais adequado é preciso que o estudioso conheça basicamente as principais características dos modelos qualitativo e quantitativo e seus respectivos desdobramentos. Sobre isso, Telles (2002, p. 101) reforça:

O método de pesquisa a ser escolhido dependerá do objeto ou questão a ser estudada. Por exemplo, se o professor desejar saber a frequência de visitas dos pais à escola dentro dos vários períodos do ano letivo, provavelmente terá que utilizar métodos quantitativos de pesquisa, tais como análise estatística e fatorial, de covariação, etc. Se ele desejar entender a relação do aluno com a leitura, será mais apropriado utilizar métodos qualitativos de investigação.

Com isso, fica fácil compreender que método de pesquisa representa “o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo professor

para realizar sua investigação”, o que o diferencia de Metodologia de Pesquisa que se refere às “visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método [...]” (2002, p. 101).

Nesse sentido, conhecendo a natureza da pesquisa em questão, escolheu-se o paradigma qualitativo para amparar as técnicas que serão utilizadas para a efetivação deste trabalho. Convém constatar que esta pesquisa se alinha à perspectiva teórica da Linguística Aplicada e, como o próprio Moita Lopes confirma, essa área tem optado por métodos de investigação de base interpretativista:

A LA, da mesma forma que as outras áreas de investigação em Ciências Sociais, operou a princípio exclusivamente com métodos de pesquisa de natureza positivista, entendendo que a produção do conhecimento nas Ciências Sociais deveria se dar nos moldes das Ciências Naturais, isto é, sob o controle de variáveis específicas que garantiriam a validade interna e externa da investigação de modo a se poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de teses de significância estatística. [...] Todavia, nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais. (MOITA LOPES; 1996, p. 21,22)

A pesquisa qualitativa não representa novidade na área de educação e, apesar de alguns estudiosos afirmarem que em escritos de Heródoto e Aristóteles já se verificavam indícios desse paradigma (SERRANO, 2003, p. 54), o método qualitativo só foi realmente reconhecido no início do século XX, surgindo em oposição ao método quantitativo, tão consagrado pelos positivistas. Essa diversidade de paradigmas ocorreu devido às mudanças de visão dos estudos na área das ciências sociais. Quanto a isso, Serrano (2003, p. 54) explica que “la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables”. Com o intuito de definir a investigação qualitativa, Serrano (2003) pontua algumas características, como seu caráter indutivo e sua perspectiva holística, ou seja, o pesquisador não trabalha com uma hipótese a ser comprovada, pois desenvolve conceitos a partir de padrões encontrados nos dados e para isso busca um entendimento global do fenômeno. Além disso, o investigador qualitativo trata de interpretar os dados e compreender os comportamentos das pessoas sem esquecer

o contexto no qual esses indivíduos estão inseridos e onde os fenômenos acontecem (SERRANO, 2003), (TELLES, 2002).

Quanto à neutralidade desse pesquisador, há uma divergência de opiniões. Serrano chega a firmar que a neutralidade é uma das características desse método, já que “el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; velas cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez” (2003, p. 55). Já Cançado (1994), ao citar Van Lier (1988, p. 70), admite que adotar uma postura neutra não é fácil, já que “nenhuma observação pode ser despojada de pré-visões ou pré-conceitos”, no entanto reafirma a tentativa de isenção que o pesquisador deve ter ao observar o seu objeto de pesquisa, compreendendo “a interação do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados” (CANÇADO, 1994, p 57).

Outra característica importante que precisa ser pontuada trata-se da escolha das amostras de dados. Ao contrário do que se vê no método quantitativo, as amostras de pesquisa qualitativa são pequenas e não aleatórias. Devido a isso, muito já se questionou sobre a validade dos resultados desse tipo de pesquisa, contudo ressalta-se que a natureza desses trabalhos já prevê esse fato, compreendendo que para se obter um retrato da realidade não é preciso ter uma grande quantidade de amostras, já que o que está em jogo é a qualidade das análises e não a quantidade.

É válido ressaltar que apesar dos métodos qualitativos e quantitativos terem características diferentes, eles não precisam se opor. Pelo contrário, o que acontece, muitas vezes, é que para o sucesso de uma pesquisa é necessário optar pela junção dos métodos, superando assim uma possível dicotomia entre eles.

Diante disso, são por essas características acima descritas que o método qualitativo vem ganhando espaço nas pesquisas linguísticas e educacionais, como afirma Telles (2003, p. 102):

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais freqüente (*sic*) na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Para compor esse tipo de pesquisa, cabe ao investigador escolher qual técnica vai adotar para melhor compreender seu objeto de estudo. No paradigma qualitativo, há diversas modalidades, como a pesquisa etnográfica, os estudos de caso, a pesquisa narrativa e a pesquisa-ação, entre outras. Também se pode optar por multimétodos, como muitas pesquisas já fazem uso, que seria a combinação de técnicas e instrumentos de variados métodos dentro do paradigma qualitativo. Cabe ressaltar que é a partir da escolha do método que se delimitará os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

Dessarte, para a realização deste trabalho, escolheu-se a perspectiva etnográfica para conduzir a escolha dos instrumentos de análise, os contextos a serem estudados e os procedimentos a serem realizados com o intuito de cumprir essa pesquisa.

Assim, observa-se que educadores e linguistas vêm dando cada vez mais importância aos estudos etnográficos, os quais buscam fazer uma descrição de comportamentos individuais em diversificados contextos e de interações sociais que ocorrem em ambientes de ensino aprendizagem. Mas o que seria a etnografia?

Os estudos etnográficos surgem no ramo da antropologia no início do século XX com Franz Boas e Malinowski que defendiam o ideia de que os estudos das comunidades deveriam se dar de perto, com a observação próxima de detalhes sobre os comportamentos humanos. Assim, a etnografia possibilitava os estudos de fenômenos sociais mais complexos, suprimindo a curiosidade de conhecer diferentes povos e culturas e seus complexos contextos, como atesta Serrano (2003, p. 224):

Etimológicamente, el término “Etnografía” significa la descripción (*grafé*) del estilo de vida de un grupo de personas habitadas a vivir juntas (*ethos*). Por lo tanto, el “Ethos” sería la unidad de análisis para el investigador. Esta unidad de análisis puede ser un grupo lingüístico, una región, una comunidad o cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.

Desse modo, pode-se afirmar que a etnografia se interessa pelo que as pessoas fazem, como se comportam e como interagem (SERRANO, 2003). Em consonância, Cançado (1994, p. 55) também compreende a etnografia como “a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras

de um certo grau de unidade cultural” e confirma ser um método que se enquadra no paradigma qualitativo ou interpretativista de investigação.

A autora também afirma que para a pesquisa em segunda língua, a etnografia pode servir como um meio de realizar observações não-estruturadas em sala de aula a fim de compreender e delimitar seus objetos de estudo. Para isso, afirma que a etnografia no campo da educação está dividida em dois princípios básicos: o êmico e o holístico. Aquele representaria a neutralidade do pesquisador, pois “demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia” (CANÇADO, 1994, p. 56). Já o holístico prevê a análise da sala de aula em sua completude, considerando todos os aspectos relevantes para a constituição da pesquisa, tanto os “sociais, como os pessoais, os físicos, etc”.

As pesquisas etnográficas em educação explodiram na década 70 e surgiram com a ideia de investigar fenômenos de sala de aula e de interação entre os professores e alunos, pois, como afirma Moita Lopes (1996, p. 165), “somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento, fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina”. Os usos da pesquisa etnográfica na educação contribuíram para o desenvolvimento de investigações no ramo, pois atribuiu uma maior complexidade a esses fenômenos.

La etnografia educativa presta una especial atención al descubrimiento de lo que acontece en la vida de cada día; para ello recoge datos significativos, en forma predominantemente descriptiva, de lo que sucede, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en lo que se denomina metafóricamente “nicho ecológico”, refiriéndose a las aulas. Se trata de estudiarlo que allí ocurre, las distintas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes. (SERRANO, 2003, P. 227)

Com isso, houve uma tendência em se preferir, nas pesquisas em sala de aula, os estudos etnográficos, e Moita Lopes (1996, p. 167) sinaliza ainda que:

Este tipo de investigação é caracterizado pela preocupação com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo. A observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir, através de instrumentos de

pesquisa específicos (notas de campo, diários, gravações, entrevistas etc), sua interpretação sobre os eventos vivenciados na sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes (isto é, alunos, professores, auxiliares de pesquisa). Isto se torna possível, portanto, através da triangulação (cf. Van Lier, 1988) de dados originários de instrumentos diferentes.

Convém constatar que Moita Lopes já pontua as técnicas de investigação utilizadas no meio educacional, para isso destaca a elaboração de entrevistas, a gravação de áudios e aulas, as notas de campo, entre outros. O autor também aborda a prática da triangulação dos dados que corresponde olhar para o mesmo fenômeno de diferentes formas, ou seja, fazendo uso de diferentes meios de coleta de dados. Essa prática minimiza as posições pessoais e subjetivas e fortalece o rigor, a creditação e a complexidade das investigações. Como confirma Cançado (1994, p.57):

Outro fator a ser observado é a natureza subjetiva da análise desse corpus. Por isso, advoga-se o uso da triangulação, isto é, o uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa.

Cabe salientar que, para a elaboração da triangulação, é necessária a composição de categorias de análise, que refletem escalas de observação para interpretar os objetos das pesquisas.

Face a esses esclarecimentos, acredita-se que, de acordo com a natureza desta pesquisa, trabalhar com o paradigma qualitativo, de cunho interpretativista, melhor refletiria os resultados obtidos, conciliando-os, obviamente, com os estudos etnográficos, afinal “ [...] seu propósito é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos” (TELLES, 2002, p. 103). Para isso, convém salientar o uso de diferentes meios de coleta de dados, como a observação de aulas e seus diários, a aplicação de uma entrevista semiestruturada, além da análise de documentos, como os materiais didáticos utilizados pelo docente.

A expectativa com esse trabalho é de contribuir para a prática intercultural, auxiliando os colegas professores a refletirem sobre um ensino de língua baseado em uma perspectiva que preza pelo diálogo e pelo respeito entre culturas diversas; e não com ideias que fortalecem preconceitos, violências e a desigualdade.

1.5.1 Instrumentos para Geração de Dados e Procedimentos

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo etnográfico, precisava-se pensar em instrumentos de pesquisa que pudessem refletir de maneira mais fidedigna as práticas docentes. Para isso, pensou-se em um diário de anotações, relatando ações, falas e procedimentos dos professores e alunos durante as aulas observadas. Além disso, acreditou-se também na formulação de perguntas para a realização da entrevista semiestruturada a ser aplicada com os docentes pesquisados.

Primeiramente, para a realização dessa entrevista, foram feitas 10 questões, todas formuladas a partir das perguntas de pesquisa. É necessário destacar que a entrevista foi realizada no final das observações e que algumas perguntas poderiam ser desdobradas, a depender das diferentes possibilidades de respostas do professor. Todas as entrevistas também foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com as normas detalhadas no apêndice B. No apêndice A, será possível visualizar o roteiro das perguntas elaboradas e o formato da entrevista.

Além da aplicação da entrevista semiestruturada, obteve-se também dados a partir das observações de aulas. Essa prática se deu de maneira sistemática em três diferentes cursos de Salvador e a duração das observações em cada curso foi de 12 horas/aulas. Convém destacar que se observou a prática de apenas um professor por curso, preocupando-se com o nível de cada turma, o que totalizou 3 diferentes sujeitos para análise. Como produção dessas observações se obteve a elaboração de diários de pesquisa que correspondiam a livre escrita do pesquisador sobre os fenômenos observados.

Na tentativa de abarcar os diversificados meios de geração de dados, constatou-se a importância de analisar os materiais coletados durante as aulas observadas. Essas análises focaram principalmente na forma como o professor utilizava esse material para realizar o trabalho com cultura e qual conceito de língua pode ser constatado nas ideologias implícitas dos materiais, entre outros pontos destacados que serão posteriormente detalhados durante a análise dos dados. Acredita-se que, com isso, pode-se ter uma visão mais ampla e completa do trabalho docente em questão.

1.5.2 Cenário da Pesquisa

A coleta de dados dessa pesquisa se deu em 3 cursos livres da cidade de Salvador e em turmas de diferentes graus de nivelamento.

O primeiro contexto a ser detalhado corresponde a um curso que ocorria no horário da noite e tinha como foco principal os estudantes intercambistas da Universidade ao qual o curso era vinculado. Devido a essa vinculação, o curso era oferecido gratuitamente aos alunos matriculados nessa instituição, apesar de não ser, para a maioria, requisito obrigatório.

Uma das principais características observadas nesse 1º contexto foi o alto número de faltas entre os estudantes, o que era justificado, de acordo com a professora, pela falta de obrigatoriedade no cumprimento do curso, mas acredita-se que o horário também pudesse influenciar nessas ausências e, como se deve imaginar, isso prejudicava bastante o andamento das aulas. Os encontros se davam, como já foi dito, no turno noturno e tinham 2 horas/aula de duração, totalizando 4 horas/aulas semanais, sempre nas terças e quintas. Outra característica importante a ser ressaltada era a composição juvenil do alunado. Essa turma era composta de 10 estudantes, sendo que a maioria era de espanhóis, tendo também de outras nacionalidades.

Nesse contexto de ensino, a turma representava o nível básico, apesar de demonstrarem bastante conhecimento linguístico, evidenciando bastante desenvoltura na oralidade para a maioria dos alunos que frequentavam o curso. Convém destacar que, mesmo com a turma sendo composta por 10 alunos, os encontros eram sempre vivenciados com poucos estudantes, totalizando uma média de 5 estudante por aula e nada mais. Esses alunos possuíam como característica comum o fato de estarem realizando intercâmbio na universidade e tinham como principais objetivos o aprimoramento da oralidade e o desenvolvimento da escrita. Quanto aos materiais utilizados, cabia ao professor a liberdade de escolha sobre o que seria trabalhado. Existia um programa que elencava os conteúdos a serem contemplados, e o professor poderia fazer uso de diversos materiais impressos, além de áudios e vídeos para complementar seu trabalho. Desse modo, enfatiza-se o fato de não existir um livro didático ou um módulo específico para a realização do trabalho nesse contexto.

O segundo curso a ser procurado foi uma escola que foca o ensino de português para turistas e estudantes que têm como objetivo passar uma temporada no Brasil. Com uma proposta diferenciada, os cursos têm cargas horárias adequadas para cada grupo formado e apresenta uma dinamicidade a qual beira à confusão. Para explicar melhor essa realidade, é interessante destacar alguns aspectos.

Geralmente, as turmas são formadas semanalmente a depender da demanda do público, e é só a partir de uma entrevista com o estudante que a coordenação do curso inicia o processo de formação de turmas, separando-as por níveis de conhecimento dos alunos. Assim, as turmas geralmente são divididas em básico I, básico II, intermediário I e II e avançado I e II. No entanto, vale ressaltar que, em alguns momentos, devido a pouca procura, podia acontecer de alunos que, por exemplo, deveriam estar no intermediário II, assistirem aulas na turma do Intermediário I, o que poderia afetar negativamente tanto no estímulo do aluno em relação ao aprendizado da língua, quanto no acesso a determinados conteúdos.

Outra característica marcante das turmas desse curso é o número reduzido de alunos. Percebeu-se claramente que as turmas possuem poucos alunos e que o tempo de integração entre eles é muito reduzido, geralmente uma semana, já que na segunda semana alguns alunos não mais frequentavam o curso. Isso se dá devido ao perfil do alunado, que é constituído por jovens os quais vêm ao Brasil para conhecer novas paisagens, além de viajarem por diversas capitais brasileiras, mas aproveitam a estadia na cidade para aprenderem um pouco mais sobre o idioma.

Nesse curso, as aulas ocorriam todos os dias e sua duração era de 4 horas/aulas diárias, sempre no turno matutino. As aulas começavam às 9 horas da manhã e terminavam às 12:30h.

A turma observada correspondeu ao nível Intermediário I e era composta por 4 estudantes, apesar de terem muitas ausências, e o tempo observado foi também de 12 horas/aulas. Essa turma era composta por jovens de diversas nacionalidades, e todos os alunos tinham o objetivo de aprender português para se comunicarem no dia a dia, em atividades cotidianas, ou seja, o foco principal era a oralidade. O material didático usado no curso era composto por um módulo produzido pelos próprios professores que trabalhavam na instituição, além de apostilas que complementavam o conteúdo abordado durante as aulas.

No contexto 3, as observações foram feitas em um curso vinculado à universidade, e o nível escolhido foi o Avançado. Nessa conjuntura, as aulas

aconteciam no turno da tarde, às terças, quintas e sextas, com 2 horas/aulas de duração, correspondendo a 6 horas/aulas semanais. O público alvo era os próprios estudantes da universidade que estavam na cidade para fazer algum curso ou estavam estudando em alguma pós-graduação, cabe ressaltar que esse curso possui como forte característica o preço mais acessível. Percebeu-se que, ao contrário do anterior, os alunos desse curso tinham mais idade, variando entre adultos de 20 até 50 anos. O foco dos alunos também era a oralidade, mas esse alunado também tinha grande interesse em aprender a escrever em português, o que fazia com que cobrassem um ensino mais tradicional (entende-se aí por gramatical) por parte da professora, refletindo, desse modo, uma visão ainda estruturalista da língua por parte dos alunos. Cabe lembrar que a turma era composta por mais de 10 estudantes e que possuíam um vínculo maior de integração. As nacionalidades variavam bastante, tendo europeus, sulamericanos, asiáticos, estadunidenses etc.

O nivelamento desse curso também se dava mediante entrevista anterior com prova escrita, fazendo assim a divisão das turmas que eram niveladas em Português 1, Português 3 e Português 5, correspondentes ao básico, intermediário e avançado respectivamente. Quanto ao material didático utilizado, observou-se que o curso oferecia um módulo o qual, na verdade, fazia uma compilação de diversos livros didáticos, mesclando o que eles achavam de melhor em cada livro. No entanto, o professor em questão não fazia uso do módulo por acreditar na baixa qualidade do material, por isso, produzia suas próprias apostilas, além de usar em sala bastante material digitalizado e vídeos.

TABELA 1 – Características dos contextos investigados

	CONTEXTO 1	CONTEXTO 2	CONTEXTO 3
CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS	- Curso gratuito, vinculado à Universidade e fornecido apenas para os estudantes intercambistas	- Curso privado de português como segunda Língua.	- Curso particular, vinculado ao Núcleo de idiomas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

	da instituição		
DURAÇÃO	- Trimestral – 60 horas	- Cursos com durações variáveis (em média de uma semana – 16 horas)	- Semestral – 60 horas
NÍVEL DA TURMA	Básico	Intermediário	Avançado
MATERIAIS UTILIZADOS	Não tinha um material específico. Era o professor que fazia a escolha de quais materiais utilizar, sendo fotocópias de livros e atividades diversas, áudios, vídeos, letras de músicas etc.	Existia um módulo que havia sido preparado pela própria professora em um momento anterior ao curso, já que esse material tinha o propósito de ser utilizado em diversos momentos. Cabe ressaltar, no entanto, que a professora em questão trazia outros materiais para complementar seu trabalho	O curso possuía um módulo correspondente a cada nível, e este havia sido criado por professores que haviam anteriormente trabalhado no local. No entanto, assim como nos outros contextos, a professora optou por não utilizar esse módulo, fazendo uso de outros recursos, como materiais próprios, vídeos, áudios e letras de música.

1.5.3 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Essa pesquisa se deu com três sujeitos, todas mulheres, cidadãs brasileiras, mas nem todas eram soteropolitanas, como será mais detalhado a seguir. Cabe ressaltar que todos são professores de Português Segunda Língua em cursos variados da capital baiana e que estavam ainda na graduação em Letras (não necessariamente na graduação específica de PL2).

A primeira professora observada (doravante P1) é ainda aluna de graduação da Universidade Federal da Bahia do curso de Português para estrangeiros, inaugurado recentemente pela instituição e, apesar de ainda estar cursando uma graduação, a professora já possuía no currículo o curso de licenciatura de inglês como língua estrangeira, pela mesma instituição. A professora do nível básico, que tinha um perfil jovem, passava por sua primeira experiência na área de PLE e demonstrava estar bastante estimulada.

Algumas características que compõem o perfil do segundo professor que, agora em diante, será nomeado por P2, assemelham-se a P1. Assim como no contexto anterior, P2 também é bastante jovem, apenas 29 anos, e começou trabalhar na área de PLE por acaso, conforme pode-se verificar no relato abaixo:

[01] [P2] Mudei de área e caí de pára-quedas nessa escola de português [...] Eu *tava* procurando estágio na área em que eu pudesse conciliar com o curso porque eu já tinha trancado algumas vezes e era uma das escolas que pagava melhor com a bolsa de estágio e quando eu cheguei na entrevista eu descobri que era uma escola de português para estrangeiros [...] Não sabia...

Mesmo sem concluir a graduação em Letras, a professora já trabalhava na área de PLE fazia 6 anos e se encontrava no 7º semestre do curso de Letras Vernáculas, além de já ter uma graduação na área de química. Por essa questão, P2 disse que, ao ser chamada para trabalhar com PL2, já tinha experiência em sala de aula, afirmando que tinha prazer na prática docente, o que a incentivou no momento de escolha do curso de Letras Vernáculas.

No entanto, apesar de P2 só ter atuado na área de PSL e de ter uma graduação específica para essa área na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a professora/aluna fazia o curso de licenciatura em letras vernáculas e só tinha pego

três disciplinas teóricas na área de PLE para complementar sua formação. Ao ser questionada se pretendia ainda fazer a graduação em PLE, ela disse:

[02] [P2] Não... eu já tenho graduação demais ((risos)).

Já a terceira professora (P3) possuía graduação em Inglês e, por causa da greve, solicitou reingresso para o curso de Português Língua Estrangeira. Ela afirmou que gostava muito da área de PLE e que viu nisso uma boa oportunidade para se trabalhar com a língua portuguesa de forma diferenciada, sem dar tanta importância à gramática, já que nunca teve interesse em trabalhar nas escolas regulares de ensino básico. A professora afirmou que dava aula só fazia 6 meses, tendo ainda pouca experiência na área.

TABELA 2 – Relação entre Formação, Contexto de análise e tempo de experiência

	Formação	Contexto da análise de dados	Tempo de Experiência em PLE
P1	Graduação em Inglês – Língua estrangeira e reingresso na licenciatura de PLE	Professora do curso gratuito, vinculado à Universidade Federal da Bahia para os intercambistas, nível básico.	6 meses
P2	Já possui uma graduação em química industrial e Letras Vernáculas (em andamento)	Professora do curso particular, nível intermediário, de português para estrangeiros	6 anos
P3	Graduação em Inglês e reingresso na licenciatura de PLE - UFBA (ainda em andamento)	Professora do curso particular, nível avançado, vinculado ao Núcleo de extensão de idiomas do Instituto de Letras - Universidade Federal da Bahia	6 meses

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro, fizemos uma introdução com o propósito de apresentar o tema e mostrar a motivação da

pesquisa. Na contextualização do tema, abordamos alguns aspectos teóricos da Linguística Aplicada, além de apresentarmos um pouco sobre o contexto do ensino de Português Segunda Língua e discutirmos conceitos básicos como a abordagem intercultural. Em seguida, apresentamos as perguntas e os objetivos da pesquisa. Dando sequência ao capítulo, abordamos também as orientações metodológicas que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa e destacamos a contextualização do cenário e o perfil dos sujeitos de pesquisa, além do detalhamento dos instrumentos e procedimentos para a geração dos dados, encerrando o capítulo com o tópico referente à organização da dissertação.

O segundo capítulo, referente à parte teórica da pesquisa, está dividido da seguinte forma: na primeira seção, serão lançadas reflexões acerca dos conceitos atribuídos à concepção de Cultura, trazendo grandes autores para embasarem as discussões, como Laraia (2001), Cucho (1999), Geertz (2008), Chauí (2009) e Hollanda (2012). Na seção posterior, os escritos de Stuart Hall (2001) dominam a discussão por trazerem grandes reflexões acerca das identidades, além de discutirmos conceitos como o de nação e nacionalismo, embasados nos trabalhos de Hobsbawm (1990), Borbbio (1986) e Chauí (2000). Esse capítulo também versa sobre os escritos de grandes estudiosos a respeito das representações do Brasil, como Gilberto Freyre (2006), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Caio Prado Júnior (1961), Roberto DaMatta (1986), entre outros.

O terceiro capítulo, também de natureza teórica, apresenta as implicações sobre o ensino de línguas, focando nos princípios da pedagogia crítica e da prática intercultural, articulando-os com as reflexões sobre o trabalho com língua/cultura. Na sequência, abordamos as considerações a respeito do ensino de língua e cultura brasileira em sala de aula e seus possíveis tensionamentos e, a partir disso, desenvolvemos uma discussão referente à formação dos professores de PL2. Em seguida, apresentamos as ponderações sobre a elaboração de planejamentos e sobre o trabalho com materiais culturalmente sensíveis, concluindo com algumas observações a respeito das práticas avaliativas embasadas na perspectiva intercultural.

O quarto e último capítulo destina-se à análise dos dados. Nesse momento, ocorrerá a apreciação dos instrumentos selecionados para a realização da pesquisa, além de revelar as categorias utilizadas para guiar a triangulação e a análise dos dados.

A dissertação encerra-se com as Considerações Finais e as Referências utilizadas, seguidas dos Apêndices e dos Anexos.

2 REFLEXÕES SOBRE UM GIGANTE: O BRASIL, SUAS CULTURAS E IDENTIDADES

2.1 OS CONCEITOS SOBRE CULTURA E SEUS DILEMAS

Se oferecêssemos aos homens a escolha de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecessem melhor, eles examinariam a totalidade e acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de que estes são melhores do que todos os outros.

(HERÓDOTO, 484-424 a.C, apud LARAIA, 2001, p.11.)

A citação de Heródoto ilustra muito bem como o ser humano costuma agir diante de uma situação de estranhamento cultural, pois aprendemos a ser, desde cedo, etnocêntricos. Um bebê, quando começa a se dar conta de sua existência, já enxerga o mundo a partir de uma lente específica; essa lente permanece durante toda a sua fase de crescimento e é ela que mostra os costumes, os hábitos, a história, os conhecimentos de seu povo. É a partir desse ângulo, limitado por essa lente, que ele enxerga o mundo, os outros povos, a sociedade em que vive e até seu próprio vizinho. Assim, conhecendo a realidade, é imperioso afirmar que essa lente é formada, lapidada, por uma cultura.

Mas, finalmente, o que seria cultura? Essa simples palavra, pensando objetivamente, não consegue dar conta de toda a complexidade que a envolve. Esse termo explica um pouco do que é ser Humano e todas as complexas relações que envolvem essa condição. A cultura define posturas, inicia guerras, ceifa vidas, agrega povos, mas, talvez por todo esse poder que lhe é atribuído, seja tão difícil definir essa palavra. Desse modo, já se inicia a discussão afirmando que não é fácil promover reflexões acerca desse conceito, já que há um emaranhado de definições que cerca esse termo durante toda a sua trajetória.

As tentativas de definir o que seria cultura são infinitas e já perduram por um bom tempo na história e entre diversas áreas, seja na Antropologia, na Sociologia ou na Psicologia. Dessa maneira, Roy Wagner (2010, p. 53-54) confirma a ambiguidade do termo cultura, levando em consideração toda a maleabilidade de sua evolução:

Nossa palavra "cultura" [*culture*] deriva de uma maneira muito tortuosa do participio passado do verbo latino *colere*, "cultivar", e

extrai alguns de seus significados dessa associação com o cultivo do solo. Esta também parece ter sido a principal acepção das formas do francês e do inglês medievais das quais deriva nosso uso presente (por exemplo, em inglês médio [séculos XII-XV] *cultura* significava "um campo arado"). Em tempos posteriores "cultura" adquiriu um sentido mais específico, indicando um processo de procriação e refinamento progressivo na domesticação de um determinado cultivo, ou mesmo o resultado ou incremento de tal processo. Assim é que falamos de agricultura, apicultura, da "cultura da vinha" ou de uma cultura bacteriana.

No entanto, a partir do século XVII, a concepção de cultura começa a mudar. “Desse modo, nas salas de estar dos séculos XVIII e XIX falava-se de uma pessoa ‘cultivada’ como alguém que ‘tinha cultura’” (WAGNER, 2010, p. 54), assim esse conceito começa a ser visto de maneira elitista, como aqueles que possuem cultura, ou seja, aqueles que tiveram oportunidade de acesso ao conhecimento, à instrução. Dessa maneira, quem teria cultura seria a sociedade letrada, que se opunha aos “sem cultura”, os quais possuem um espírito natural. Logo, concebe-se a dicotomia entre cultura versus natureza.

No entanto, no decorrer do século XIX, as discussões sobre o termo cultura tiveram grande influência do iluminismo, movimento que buscava o conhecimento apurado da natureza e pregava a unidade do homem. Dessa forma, foram lançados inúmeros questionamentos sobre a diversidade do homem perante a sua unidade biológica, ou seja, como o homem, formado por uma biologia constante, pode ser imbuído de tanta pluralidade social? Então, para responder a esse questionamento, grandes estudiosos lançaram mão de teorias como o determinismo biológico e o determinismo geográfico na tentativa de compreender a diversidade a partir da unidade humana. E sobre o determinismo biológico, Laraia (2001, p. 17) explicita:

São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a "raças" ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avarentos e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses. Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais.

Já o determinismo geográfico pondera que as diferenças do ambiente determinam o comportamento do homem, ou seja, a diversidade cultural é dependente do habitat. Porém, essa ideia de passividade humana perante o ambiente é facilmente quebrada com simples observações antropológicas, pois se percebe claramente que, em muitas situações, o homem é capaz de alterar o ambiente em prol de seu conforto e de sua sobrevivência. Com isso, fica evidente que nem o determinismo biológico nem o determinismo geográfico encontram fundamentação quando se analisa a realidade de diversas sociedades; assim, essas teorias serviram muito mais como difusoras de preconceitos do que verdadeiras fundamentações teóricas para explicar a diversidade cultural.

Cabe ressaltar que, no período explicado anteriormente, os estudiosos da época estavam mais preocupados em descrever o fenômeno cultura do que defini-lo. Assim, pode-se dizer que o primeiro estudioso a arriscar tal façanha foi o antropólogo britânico Edward Tylor que, no final do século XIX, na tentativa de explicar o termo inglês *Kultur* e o termo francês *civilisation* preocupou-se em definir um conceito para a palavra cultura a fim de tornar mais metodológica a sua abordagem. Assim, Tylor (1958, apud LARAIA, 2001, p. 25) define o termo cultura como “[...] este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com essa definição, Tylor reforçava a visão de cultura como um aprendizado, em oposição à ideia de algo inato ao ser humano.

Não obstante, o conceito desenvolvido por Tylor sofreu diversas críticas. Isso adveio do caráter puramente descritivo de sua definição, além de sua postura em defesa das teorias evolucionistas, as quais enquadravam as diferentes culturas em escalas evolutivas, assim:

[...] uma das tarefas da Antropologia seria a de ‘estabelecer, *grosso modo*, uma escala de civilização’, simplesmente colocando as nações europeias em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre dois limites. (LARAIA, 2001, p. 33)

Dessa forma, observa-se a visão etnocêntrica do estudioso, o que tornou imperioso questionar o conceito de cultura por ele formulado. Todavia, é interessante destacar o contexto vivido por Tylor, em que predominava o sucesso da "origem das espécies", teoria tão difundida por Darwin, no século XIX.

Por detrás de cada um destes estudos predominava, então, a ideia de que a cultura desenvolve-se de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas "sociedades mais avançadas". Desta maneira era fácil estabelecer uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas europeias. Etnocentrismo e ciência marchavam então de mãos juntas. (LARAIA, 2001, p. 34)

Dessa maneira, fica claro que, por muito tempo, a discussão sobre o termo cultura levou à cristalização do preconceito e do etnocentrismo. Com esse conceito, Tylor defendia a concepção universalista da cultura, em oposição à visão particularista, tão defendida pelos alemães. Segundo Cuche (1999), a interpretação particularista dos alemães liga o termo cultura diretamente à ideia de nação, fortalecendo a visão de que a “cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade” (CUCHE, 1999, p. 28).

Em oposição às ideias evolucionistas e universalistas, surge Franz Boaz, que passou a defender a cultura dentro da diversidade humana. Boaz foi reconhecido por dar origem à etnografia nos Estados Unidos e por ser o primeiro pesquisador a fazer observações diretas das comunidades. Para ele, qualquer pesquisador que ousasse estudar cultura necessitaria fazer essa observação *in loco* e não poderia desconsiderar toda a dimensão histórica dos fenômenos culturais de uma sociedade. Como consequência dessa nova visão, fortaleceu-se a ideia de que as diferenças entre os homens se davam por motivos culturais e não por questões biológicas, de raça ou ambientais. Assim, defendia-se a existência de culturas, no plural, ao invés de apenas uma cultura que regesse o comportamento do homem.

[...] Boas também se dedicou a mostrar o absurdo da ideia de uma ligação entre traços físicos e traços mentais, dominante na época e implícita na noção de "raça". Para ele, era evidente que os dois aspectos dependiam de análises completamente diferentes. E, precisamente por se opor a esta ideia, ele adotou o conceito de cultura que lhe parecia o mais apropriado para dar conta da diversidade humana. Para ele, não há diferença de "natureza" (biológica) entre primitivos e civilizados, somente diferenças de cultura, adquiridas e logo, não inatas. (CUCHE, 1999, p. 41)

Com essa visão, Franz Boas demonstrava acreditar na diversidade e, conseqüentemente, na legitimidade de cada cultura e pregava o respeito por todas elas. É a Boas que se pode dedicar o surgimento da ideia que posteriormente vai ser intitulada de relativismo cultural. Com o uso do termo cultura no plural, Boas deixava claro toda a grande diversidade cultural que existia nas diferentes sociedades e, na tentativa de demonstrar essa pluralidade, seria inevitável a utilização do termo *culturas*, já que ele acreditava que não existia apenas uma cultura, mas sim várias. Boas também pregava que o etnólogo, em seu trabalho de campo, deveria observar as diferentes culturas com um olhar imparcial, sem preconceito.

Assim, a partir dos ensinamentos de Boas, torna-se importante abordar, aqui, o etnocentrismo e o relativismo cultural. Cabe refletir um pouco mais sobre esses termos, já que eles farão parte de toda a discussão teórica no decorrer deste trabalho. O homem é, em sua essência, um ser etnocêntrico e a história comprova isso. Na época do Império Romano, aqueles que se opunham a Roma eram tidos como os “bárbaros”. Os portugueses, que se intitulavam povos civilizados, quando aqui chegaram, não hesitaram em chamar os indígenas de “selvagens”. Assim, termos como bárbaros, selvagens, primitivos sempre fizeram parte da história da humanidade, quando sociedades se deparavam com diferentes culturas. Enfim, o outro é sempre pior do que nós, e concepções como estas só geram conflitos, embates e o fortalecimento de preconceitos.

Mas o que seria etnocentrismo? O termo surgiu em 1906, com o sociólogo William Sumner, e pretendia definir essa tendência que o homem tem de supervalorizar a sua própria cultura em detrimento de outras. Assim, reafirma Cucho (1999, p. 46): “o etnocentrismo é o termo técnico para esta visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele [...]”. Laraia (2001, p. 74) complementa esse pensamento ao afirmar que “comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais”. É válido pontuar que essa noção torna-se, equivocadamente, sinônima ao racismo, já que antecipa a comparação de culturas, prevendo a superioridade de uma sobre a outra, ressaltando as culturas hegemônicas sobre as outras consideradas primitivas.

Todavia, abordagens como essa esquecem que, mesmo em sociedades, denominadas, por uma visão etnocêntrica, de “primitivas”, há a premissa de julgar seus vizinhos como inferiores, o que demonstra que o etnocentrismo, visto em sua lógica original, é plenamente justificável sob o argumento de preservação das diferentes culturas. Se assim não fosse, todas as culturas e civilizações consideradas “superiores” se sobreporiam às outras menos privilegiadas socialmente. Assim, o conceito de etnocentrismo pode ser visto como uma ideia essencial para a manutenção das culturas, o que não desconsidera, no entanto, a necessidade de o pesquisador se despir de uma prática etnocêntrica. (Cf. CUCHE, 1999)

No entanto, a realidade mostra que é comum a tentativa de dominação de uma cultura sobre a outra. De acordo com Cuche (1999), Karl Marx e Max Weber já afirmavam que não é à toa que a cultura considerada socialmente supervalorizada é sempre aquela que é mais privilegiada economicamente, demonstrando assim a existência de hierarquias culturais, simbolicamente representadas por metáforas, conforme se observa adiante:

Para Marx assim como para Weber, a força relativa de diferentes culturas em competição depende diretamente da força social relativa dos grupos que as sustentam. Falar de cultura "dominante" ou de cultura "dominada" é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros. (CUCHE, 1999, p. 145)

Dessa forma, pode-se perceber o porquê que algumas características semelhantes que são compartilhadas em diferentes culturas podem ser vistas de modos distintos a depender dos lugares socioeconômicos que as sociedades ocupam. Para citar um breve exemplo, pode-se usar a religião para se perceber o quanto isso é comum. O candomblé, religião de raiz africana, é comumente julgado de forma negativa por ter em seus rituais o sacrifício de animais. Para muitos, essa prática é criminosa e hedionda, por causa disso, relacionam a essa religião símbolos diabólicos. No entanto, muitas pessoas que julgam o candomblé de forma tão pejorativa são de religiões cristãs e esquecem-se de que, no Antigo Testamento da Bíblia, o sacrifício de animais fazia parte dos cultos em homenagem ao Deus de Israel; porém, essa prática não é vista da mesma forma como ocorre no candomblé. E por que isso acontece, já que são características semelhantes? Porque são

religiões representadas simbolicamente por culturas diferentes, sendo a primeira oriunda de alguns países da África subsaariana, região tão representada pela pobreza, enquanto a outra associa-se a sociedades mais privilegiadas economicamente.

Diante de tal exemplo, aproveita-se para reforçar o conceito de relativismo cultural. Sobre relativismo cultural, Cuche (1999, p. 239) problematiza mais uma vez o seu conceito. Para o autor, o relativismo pode ser abordado de diferentes formas. A primeira delas concebe as diferenças culturais como entidades separadas e com limites facilmente identificáveis, “incomparáveis e imensuráveis entre si”. O outro uso dessa teoria corresponde à perspectiva de que todas as culturas têm a mesma importância, assim o relativismo seria “compreendido como um princípio ético, que preconiza a neutralidade em relação às diferentes culturas” (CUCHE, 1999, p. 240). O problema dessa ideia é que, em sua própria realização, já se indica uma comparação entre as culturas, com isso “o direito à diferença é então transformado em obrigação de diferença”. (CUCHE, 1999, p. 241)

Sendo assim, é importante retomar o conceito original do relativismo cultural como uma perspectiva que compreende a autonomia simbólica dos conjuntos culturais, não estabelecendo comparações entre eles e entendendo que “não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence” (CUCHE, 1999, p. 241).

Por fim, o que se observa é uma grande confusão no uso de termos importantes para os estudos sobre cultura. Desse modo, o que se concebe é que o etnocentrismo é admirável quando seu intuito é a preservação de diferentes culturas; contudo, isso não significa que o relativismo cultural, pensando na essência de sua conceituação, deva ser esquecido. Em pleno século XXI, defender o relativismo cultural, prezando pelo respeito das mais diversas culturas e pela preocupação em não categorizá-las em diferentes classificações, é uma ação fundamental para o desenvolvimento pacífico da humanidade.

Retomando as reflexões acerca do termo cultura, não se pode deixar de citar o estudioso que muito contribuiu para esses estudos, Claude Lévi-Strauss. O pesquisador francês defendia uma análise estrutural dos fenômenos culturais e acreditava que a cultura era representada por “um conjunto de sistemas simbólicos”. Assim, ele afirmava:

Toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano destes sistemas colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que estes dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros. (LÉVI-STRAUSS, 1950 apud CUCHE, 1999, p. 95)

Lévi-Strauss abarcava a diversidade cultural, mas procurava compreender os símbolos que existiam de comum em todas as culturas. Para ele, havia algo que fazia parte de todas as culturas humanas, como o fato de o homem ser propenso a viver em sociedade, fugindo do isolamento, como outros animais. Além disso, a Antropologia Estrutural se propunha a categorizar as invariantes na tentativa de classificar e organizar os fatos que seriam comuns a todas as comunidades humanas. Para Lévi-Strauss, toda a sociedade possuía invariantes, ou seja, seriam “os materiais culturais sempre idênticos de uma cultura a outra, necessariamente em número limitado devido à unidade do psiquismo humano” (CUCHE, 1999, p. 97)

Indo por caminhos diferentes do que pregava a Antropologia Estrutural, Clifford Geertz – defensor da Antropologia Simbólica⁵– acreditava que a cultura não poderia ser definida em um parágrafo ou por capítulos de livros, pois a cultura deve ser percebida, interpretada de acordo com suas diferentes manifestações que não são plenamente localizáveis. Dessa maneira, por ser semiótica, ela não pode ser definida ou limitada a um simples conceito.

Sob a luz dessa perspectiva, esse autor contemporâneo compartilha da mesma visão de Max Weber quando afirma que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis [...]” (GEERTZ, 2008, p. 4). Com isso, Geertz defende a cultura como um conjunto de símbolos dinâmicos e complexos cabíveis a diferentes interpretações.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os

⁵ Corrente teórica divulgada no século XX, que teve como um de seus maiores defensores o antropólogo Clifford Geertz. Para a Antropologia Simbólica, a cultura é um sistema de símbolos e de significados partilhados. Dessa forma, a Antropologia seria uma ciência interpretativa que busca o significado da ação simbólica.

processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 2008, p. 10)

A partir de então, ocorre um alargamento da concepção de cultura, ampliando seus significados e suas representações. Nesse sentido, o indivíduo é considerado um produtor de símbolos, e são estes que fomentam valores, situam tempos, espaços e padrões e criam novas linguagens.

Por outro lado, é preciso levar em consideração as transformações que ocorrem nas sociedades e no próprio conceito de cultura. As perspectivas contemporâneas e pós-modernas agregam ao termo cultura sentidos diferentes, e para compreender melhor esses pensamentos, cabe, aqui, ressaltar a influência avassaladora que o mercado – o capital – começa a instituir sobre a cultura. Assim, com a manipulação mercadológica sobre os símbolos culturais e o consequente fortalecimento das indústrias culturais, a função social da cultura assume novas configurações.

Para Yúdice (2013), o papel da cultura na sociedade pós-moderna vem construindo uma nova roupagem. Com a instrumentalização do mercado sobre os bens culturais, uma nova perspectiva surge nesse campo, fazendo com que a cultura agora seja vista tanto como um recurso para a melhoria sociopolítica, quanto para a massificação que padroniza e anula as individualidades.

[...] hoje em dia é quase impossível encontrar declarações públicas que não arregimentem a instrumentalização da arte e da cultura, ora para melhorar as condições sociais, como na criação de tolerância multicultural e participação cívica através de defesas como as da UNESCO pela cidadania cultural e por direitos culturais, ora para estimular o crescimento econômico através de projetos de desenvolvimento cultural urbano e a concomitante proliferação de museus para o turismo cultural. (YÚDICE, 2013, p. 27)

Com isso, percebe-se a extrapolação da cultura para as esferas políticas e econômicas. No entanto, seria muita ingenuidade pensar que isso não teria ocorrido em outros momentos da história; o próprio Gramsci já concebia a cultura como uma luta política e considerava a hegemonia cultural um meio de controle para as sociedades (Cf. GIROUX, 1997). Diferentemente do início do século XX, época em que viveu esse pensador italiano, hoje, enfrentamos o processo de globalização, um fenômeno que, como garante Yúdice (2013, p. 28), “pluralizou o contato entre os

diversos povos e facilitou as migrações”, influenciando novos comportamentos e novas formas de usos e de produção da cultura. É isso que precisa ser problematizado ao se perceber um entrelaçamento da cultura, da política e da economia nas esferas sociais.

Para Chauí (2009), todo esse contexto pós-moderno fortaleceu o que ela chama de indústria cultural. Para ela, essa indústria opera criando ilusões, e essa ilusão recai sobre a falsa ideia de acesso democrático à cultura, já que, para a autora, o que realmente acontece é um fortalecimento das divisões dos bens culturais entre cultura de elite – “cultura” – e de massa – “incultura”. Afinal, como afirma a autora:

Basta darmos atenção aos horários dos programas de rádio e televisão ou ao que é vendido nas bancas de jornais e revistas para vermos que as empresas de divulgação cultural já selecionaram de antemão o que cada classe e grupo sociais pode e deve ouvir, ver ou ler. (CHAUÍ, 2009, p. 35)

Com essa posição, Chauí (2009, p. 31), retomando a ideia de uma maior abrangência em relação ao conceito de cultura instaurado pelos antropólogos modernos, ainda provoca: “Como, então, diante de uma sociedade dividida em classes, manter o conceito tão generoso e tão abrangente de cultura como expressão da comunidade indivisa proposto pela filosofia e pela antropologia?”. Esse questionamento considera a ideia de que os conceitos de cultura eram atrelados ao pensamento de sociedade que, ao contrário da comunidade, é divisível e originalmente formada por seus embates de classes. Mas a resposta a essa pergunta compreende que essa abrangência do conceito de cultura não representaria a verdadeira acessibilidade à cultura, por mais que a indústria cultural tentasse esconder esse fato. Isso acontece porque a ideia de cultura como expressão de uma comunidade não dá conta das demandas da divisão de classes. Assim, com esse incômodo, o empoderamento cultural começou a acontecer de forma diferenciada.

Desse modo, nas últimas décadas do século XX, começou a florescer um movimento que reconhecia a cultura em outros formatos, como a “propagação e hibridização das formas culturais na nova densidade da textura urbana” (HOLLANDA, 2012, p.17). À medida que isso acontecia, surgia também a desestabilização das grandes narrativas, questionando grandes verdades e trazendo à tona toda a divisão cultural.

Junto com a reestruturação do comércio, que agora poderia vislumbrar esferas internacionais, houve o fortalecimento do maior advento da humanidade: a globalização. Com a globalização, foi possível mudar as formas de reconhecer as noções de tempo e espaço e de transnacionalizar os símbolos culturais, apropriando-se dos mercados culturais. Nessa perspectiva do capitalismo cultural, não se pode desarticular o valor cultural do valor econômico, como Heloísa de Hollanda (2012, p. 20) cita em seu texto ao constatar que “é bastante ingênuo pensar que, por exemplo, a criação de um museu ou a compra de uma nova coleção para os museus não vai estar diretamente contribuindo para o PIB desta cidade”. Assim, a cultura entrelaça-se cada vez mais com a forte indústria criativa, interferindo diretamente na economia de uma cidade ou de um país.

Em consonância a esse movimento, ocorre também a ascensão das culturas periféricas que veem na estética da favela novas formas de simbologia, empoderando-se de suas tradições e diferentes manifestações. Sobre isso, Hollanda (2012) esclarece:

É importante observar que o crescimento da pobreza periurbana, aglomerada em comunidades informais e desconectada da vida política e cultural da cidade tradicional é a nova face radical da desigualdade. Neste quadro, surpreendentemente, **a cultura começa a se revelar como um instrumento eficaz de transformação social.** [...] Falo da produção cultural das periferias e favelas das grandes cidades que, neste momento, começa a se afirmar e se deslocar progressivamente em direção ao centro, ganhando visibilidade através da imprensa e da indústria cultural. [...] cultura da favela começa a se definir e, principalmente, a se auto nomear com mais clareza. A rápida expansão desse processo consolida as práticas do uso da cultura como recurso, no sentido de promover a autoestima, a geração de emprego e renda e a inclusão social nas periferias e populações de baixa renda das grandes cidades. (HOLLANDA, 2012, p. 21, grifo meu)

Pela primeira vez, exaltam-se movimentos periféricos que ganham destaque na mídia e criam novas estéticas e linguagens. Como foi destacado, esse empoderamento permite vislumbrar a cultura como meio de transformação social, ou seja, a cultura sai do lugar de passiva para, agora, ser ativa nos processos de deslocamentos simbólicos e sociais. Como exemplo desse tipo de produto cultural, tem-se o hip-hop e a literatura marginal, ambos propõem um questionamento ao

sistema instalado e enfatizam o caminho do conhecimento como um meio para alcançar sucesso na inversão da lógica capitalista atual. (HOLLANDA, 2012)

Portanto, há diversas concepções que circulam em torno do termo cultura e suas especulações continuam até hoje. Há uma enorme gama de estudiosos que discutem a amplitude do termo e as suas diferenças conceituais nos mais diversificados contextos. Desse modo, a fim de tentar elucidar a ideia que guiará esse estudo quando for abordado o termo cultura, tomou-se a iniciativa de adotar como referência algumas concepções na tentativa de tornar mais didático e de compreender o que seria esse termo. Assim, como primeiro entendimento de cultura, tem-se a visão de que ela é um produto dinâmico da interação social e, por isso, é moldada por componentes simbólicos, materiais ou imateriais, como as línguas, as artes, as religiões, os modos de vida que caracterizam uma coletividade e regem os comportamentos humanos – que, agora, devem ser interpretados diante de um contexto. Contrariando a ideia de volatilidade do tempo imposto pela condição pós-moderna, pode-se afirmar que a cultura também é um produto histórico e que, por sua dinamicidade e historicidade, ela não existe em estado puro, sendo, desde sempre, formada por diversas influências externas.

Para reforçar o que foi dito acima, destaca-se o trecho do texto de Heloísa de Hollanda em que a autora discute a renovação do termo cultura. Ela afirma:

Em termos conceituais, portanto, a noção de cultura e seus usos inserem-se de maneira decisiva nesse novo quadro de culturalização, economia da cultura, ou melhor, economia criativa, direito ao conhecimento e ao livre acesso à cultura. A antiga ideia de arte e cultura para transcendência, para um fim em - si ou para fins não instrumentais emigra para novas direções e funções sociais da arte e da produção cultural mais abrangente. (HOLLANDA, 2012, P. 20)

Dessa maneira, o papel da cultura como um meio de transformação social se torna inquestionável, porém, não se pode deixar de fazer a crítica ao fato de que esse uso da cultura também serve de base para uma indústria que vê no lucro o principal bem cultural, e isso precisa ser posto como foco de reflexão. Enfim, depois de elucidar e sintetizar um pouco as discussões que circundam o tão complexo termo cultura, pode-se, agora, continuar esta caminhada, lançando outras reflexões relevantes para esta investigação.

2.2 CULTURAS NACIONAIS E IDENTIDADES: O MITO DA NAÇÃO

A construção de identidades não é um processo fácil nem aleatório, principalmente quando abordamos a identidade ou as identidades de um povo. No entanto, apesar de ser um conceito confuso e de estar longe de ser fechado, a questão da identidade de um indivíduo ou de um povo é uma demanda constante e importante.

Pretende-se trazer, aqui, reflexões acerca do termo identidade e o porquê de usar essa palavra no plural; além disso, procurar-se-á discutir a construção do mito da nação, conceito fundamental para a união, ou melhor, para a imaginada união de um povo. Assim, os temas aqui propostos levarão o leitor a entender um pouco mais sobre essas comunidades imaginadas que estão tão presentes no dia a dia e que também nos contém como composição delas.

Para iniciar um pouco dessa reflexão, não se poderia deixar de citar Stuart Hall (2001), grande estudioso da modernidade em relação aos assuntos da identidade e do lugar do indivíduo na sociedade pós-moderna. Para ele, as sociedades estão passando por um momento de intensas transformações, as quais fazem com que as identidades sejam fragmentadas, descentralizadas, devido ao vivo processo de globalização. Essas mudanças fazem com que muitos acreditem que as identidades culturais estejam em crise, levando os indivíduos a questionarem suas bases, antes consideradas sólidas e inquestionáveis, já que não há apenas um pólo de poder, mas sim vários. Todo esse processo de mudança constante se dá também pela diminuição das fronteiras geográficas e temporais ocasionadas pela modernidade. Cabe destacar também que o ritmo e o alcance dessas transformações também são muito particulares desse momento, afinal, “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2001, p. 14).

Retomando o termo identidade na tentativa de conceituá-lo, é importante já pontuar que essa é uma questão complexa e que está longe de ser consenso no meio acadêmico. Dessa forma, cabe elucidar que as definições dessa terminologia aqui trabalhadas tomam como base as discussões empreendidas por Stuart Hall (2001) que tenta refletir sobre esses conceitos tão complexos.

Os conceitos apresentados por Hall são a identidade do “sujeito sociológico” e do “sujeito pós-moderno”. O primeiro considera que a identidade do indivíduo é construída por sua história, juntamente com o processo de interação do sujeito com a sociedade; assim, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2001, p. 11). Desse modo, a identidade pode ser considerada como um elemento fundamental para ligar e manter unido o sujeito à sociedade em que vive, funcionando, assim, como um elo entre o exterior e o interior. Já a identidade pós-moderna vem para desconstruir o que está sólido e seguro, mostrando que a identidade não é mais singular, tornando-se, agora, *as identidades*, no plural, justamente por serem fluidas, inconstantes e móveis. Hall (2001, p. 12) afirma que as mudanças causadas pela pós-modernidade estão deixando as identidades mais provisórias e flexíveis:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelamos nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. (HALL, 2001, p. 12)

Com essa afirmação, fica mais fácil compreender como os indivíduos podem adotar posturas diferentes a partir de determinados contextos. Uma mulher, por exemplo, pode assumir a sua identidade de mãe, o que pode, muitas vezes, entrar em conflito com sua identidade profissional, da mesma forma em que pode também assumir a sua identidade feminista. Percebe-se que essa mulher possui várias identidades e que as assume a depender dos seus lugares na sociedade. Da mesma forma que um indivíduo que pensa de uma forma mais progressista em relação a um campo não significa que adotará a mesma postura em relação a outros temas. E assim caminha a sociedade pós-moderna, com seus conflitos e com suas identidades fragmentadas. Então, compreendendo a identidade nesse contexto pós-moderno como algo fragmentado e dinâmico, como pensá-la no âmbito da cultura nacional?

Apesar de a sociedade estar vivendo um momento que é representado pela dinamicidade e por uma velocidade singular e constante de mudanças, a cultura

nacional ainda representa um elo forte da identidade cultural. O indivíduo sempre precisou se identificar com algo que ultrapassasse a sua individualidade. Essa identificação se dava através dos feudos, das tribos e de comunidades que viviam em zonas próximas ou até mesmo em núcleos familiares ou grupos religiosos. No entanto, com o advento da modernidade, percebeu-se a necessidade de se criar o mito de uma sociedade imaginária que levaria o título de nação e que fortaleceria essa identidade cultural, relacionando-a com um Estado.

O termo nação veio de um verbo no latim, *nascor*, que significava nascer e, durante muito tempo, essa palavra serviu para designar todos os sujeitos que nasciam no mesmo lugar. Na Idade Média, a Igreja de Roma usou esse termo para fazer referência aos pagãos, diferenciando-os dos “povos de Deus” (CHAUÍ, 2000). Dessa forma, o termo nação designou, por muito tempo, pessoas que possuíam uma descendência comum ou que viviam no mesmo território, incluindo os estrangeiros. Todavia, cabe pontuar que a esse vocábulo não era atribuído nenhum viés político ou institucional, noção que a ele só foi atribuído no século XIX.

Para Borbbio (1986), na modernidade, a ideia de nação é uma das ferramentas mais eficazes da história política e social para o condicionamento do comportamento do homem na sociedade. O estudioso considera que, durante muito tempo, o indivíduo precisou afirmar-se, antes de tudo, em seu grupo religioso; em seguida, em seu grupo regional; só depois, identificar-se com sua “nação”, ressaltando que o termo não tinha o mesmo significado que tem atualmente. Então, só em meados do século XIX que “foi invertida a ordem das lealdades, assim o sentimento de pertença à própria nação adquiriu uma posição de total preponderância sobre qualquer outro sentimento de pertença territorial, religiosa ou ideológica” (BORBBIO, 1986, p. 795).

Já Hobsbawm (1990) enfatiza que a ideia de nação e tudo que a ela é agregado são fenômenos da modernidade, apesar de ser extremamente comum a ideia de que o homem, durante a sua história, sempre teve essa identificação nacional. No entanto, o autor afirma:

Antes de 1884, a palavra *nación* significava simplesmente “o agregado de habitantes de uma província, de um país ou de um reino” e também “um estrangeiro”. Mas agora era dada como “um estado ou corpo político que reconhece um centro supremo de governo comum” e também “o território constituído por esse estado e

seus habitantes, considerados como um todo”. (HOBBSAWM, 1990, p. 27)

O estudioso conclui, trazendo o conceito da enciclopédia brasileira de mérito, que nação é “[...] a coletividade de habitantes de um território com tradições, aspirações e interesses comuns, *subordinados a um poder central que se encarrega de manter a unidade do grupo*” (HOBBSAWM, 1990, p. 28, grifos do autor). Assim, Hobsbawm ressalta o caráter político do termo e sua importância para condicionar, ou subordinar, a sociedade a acreditar em certos valores, símbolos e representações culturais. Diante disso, pode-se compreender o porquê de se ter símbolos nacionais, como a bandeira ou o hino, que representam essa identidade nacional, e o porquê de eles inspirarem tanto respeito; afinal, esses símbolos representam o poder, a união de todo um povo em torno de um símbolo que o faz, ilusoriamente, caminhar na mesma direção.

Obviamente, e levando em conta toda a discussão empreendida por Hall sobre a sociedade pós-moderna, perceber-se-á que esse “mito” de nação defendido em muitos livros de história vem sendo questionado, principalmente, com o advento da globalização. Contudo, não se pode descartar o sentimento agregador que a ideia de nação, juntamente com a identidade nacional, ainda fazem aparecer. Isso pode ser facilmente observado nos cinemas de Hollywood e em algumas literaturas, por exemplo; assim, essa “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) faz surgir um sentimento próprio de pertencimento que ainda mexe com a sociedade. Com isso, Hobsbawm (1990, p. 63) afirma:

A nação [...] pode preencher o vazio emocional causado pelo declínio ou desintegração, ou a inexistência de redes de relações ou comunidades humanas *reais*, mas o problema permanece na questão de por que as pessoas, tendo perdido suas comunidades reais, desejam imaginar esse tipo particular de substituição. Uma das razões pode ser a de que, em muitas partes do mundo, os Estados e os movimentos nacionais podem *mobilizar* certas variantes do sentimento de vínculo coletivo já existente e *podem operar potencialmente*, dessa forma, na escala macropolítica que se ajustaria às nações e aos Estados modernos. (HOBBSAWM, 1990, p. 63, grifos meus)

Dessa forma, o autor destaca o potencial mobilizador que pode ser atribuído às nações, sendo importante destacar que foi com esse discurso de “defesa da

nação” que muitos governantes justificaram guerras, atrocidades e também revoluções.

Marilena Chauí (2000, p. 16) resume muito bem a periodização do conceito de nação proposta por Hobsbawm:

De 1830 a 1880, fala-se em “princípio de nacionalidade”; de 1880 a 1918, fala-se em “ideia nacional”; e de 1918 aos anos 1950-60, fala-se em “questão nacional”. Nessa periodização, a primeira etapa vincula nação e território, a segunda a articula à língua, à religião e à raça, e a terceira enfatiza a consciência nacional, definida por um conjunto de lealdades políticas.

No tocante ao termo Nação, cabe ainda retomar as reflexões que Borbbio (1986, p. 796), em seu dicionário de política, apresenta sobre o tema. Para ele, “a Nação é concebida como um grupo de pessoas unidas por laços naturais e portanto eternos [...] e que, por causa destes laços, se torna a base necessária para a organização do poder sob a forma do Estado nacional”. O problema surge, então, quando se tenta delimitar o que seriam esses laços naturais. Para Borbbio, isso, de imediato, traz à tona a problematização da ideia de raça, pois, como defende o autor, “raça” não pode possibilitar a delimitação de um povo, já que esse conceito, inclusive muito questionado por antropólogos por não ter respaldo biológico, não pode coincidir com uma “Nação”. Ainda para o estudioso, a Nação também pode ser concebida pela “representação de uma ‘pessoa coletiva’”. Essa concepção “coincidiria com a de grupos que teriam em comum determinadas características, tais como a língua, os costumes, a religião, o território, etc [...]”, todavia, percebe-se claramente que essa definição não abarca a pluralidade dos povos que compõem uma Nação, e, para pontuar isso, vale lembrar como exemplo as nações plurilíngues. Assim, como o próprio autor pontua, questiona-se facilmente os critérios que identificam essa “pessoa coletiva”. Por fim, a nação pode também não passar de uma “[...] entidade ideológica, isto é, do reflexo na mente dos indivíduos de uma situação de poder” (BORBBIO, 1986, p. 797), considerando-a, desse modo, uma “entidade ilusória”.

Cabe destacar que, apesar de a cultura nacional ser formada, em suas bases, por um grande centro de diversidade, ela só sobrevive pelo pilar da igualdade. Ou seja, para a formação de uma cultura nacional, a ideia de igualdade é necessária para que aqueles que façam parte dela sintam-se pertencentes a essa cultura por

um elo que tem de ser comum a todos. Sobre isso, vale destacar uma afirmação do filósofo Roger Scruton, que diz:

A condição do homem exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar. (SCRUTON, 1986 apud HALL, 2001, p. 48)

Essa identificação se faz através da representação. Toda identidade nacional é formada por um conjunto de representações que servem de símbolos para que as pessoas que a compõem se identifiquem e, assim, possam perceber que há algo em comum entre elas. No entanto, não se lembram de pontuar que as representações não passam de símbolos criados. Afinal, o que é ser brasileiro? O que é fazer parte da nação francesa ou espanhola? Para Hall, as nossas identidades são formadas e transformadas no interior das representações, por isso, afirma que:

[...] nós só sabemos o que significa ser ‘inglês’ devido ao modo como a ‘inglesidade’ (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de *representação cultural* [...]. (HALL, 2001, p. 48 e 49)

E, assim:

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...] as culturas nacionais, ao produzir sentidos com a “nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. (HALL, 2001, p. 50 e 51)

Assim, confirma-se a ideia subjetiva da identidade nacional. São imagens construídas e difundidas e que servem para privilegiar uns e subordinar vários. Essa construção se dá nos discursos disseminados pela sociedade, nas telas de cinema, na cultura popular, na literatura, nas novelas, na escola, e é assim que essas imagens são fortalecidas e se fincam na história.

Mas como pensar em identidade nacional em um mundo multicultural? Esse é o grande desafio da atual questão nacional, pois, ao mesmo tempo em que estamos

vivendo um momento de fortalecimento de ideias conservadoras, utilitaristas e individualistas, vê-se também um movimento progressista mais fortalecido, que defende o respeito às diferenças e reconhece o multiculturalismo e a flexibilidade das fronteiras.

Para Hall, a narrativa nacional pode ser contada através de cinco estratégias. A primeira delas envolve a questão da mídia e da literatura. A segunda diz respeito às tradições que fortalecem a ideia de atemporalidade da identidade nacional, apresentando uma ideia de ser algo que está além de nós e que permanecerá independente de nós. A terceira é a *tradição inventada*, que tem seu mérito a partir da repetição. A quarta aposta na criação do *mito fundacional*; ou seja, retoma a história do nascimento da nação (ou da imaginada nação). Por fim, a quinta estratégia dessa narrativa considera a ideia de povo como um elemento fundamental para o fortalecimento da identidade nacional. Essa questão mexe com a ideia de pertencimento e de empoderamento do indivíduo.

Para Hall, através dessas estratégias de narrativa nacional, as sociedades constroem a identidade nacional. Essa faz florescer um sentimento muito comum na mente de qualquer cidadão: o nacionalismo. É importante tratar desse termo, já que, para Borbbio (1986, p. 799), nacionalismo “designa a ideologia nacional, a ideologia de determinado grupo político, o Estado nacional (v. NAÇÃO), que se sobrepõe às ideologias dos partidos [...]”. Dessa maneira, o imaginário da Nação gera uma ideologia nacional, que é “uma ideologia unificadora, elaborada intencionalmente para garantir a coesão do povo no Estado” (BORBBIO, 1986, p. 800) e pode ser representada pelo nacionalismo, sentimento necessário para a coesão do estado.

Por fim, e diante das reflexões acima expostas, como definir a Nação brasileira? Será que ela realmente existe? E esse sentimento de nacionalismo que, às vezes, invade o corpo do cidadão brasileiro, mas que também não é reconhecido, sendo ignorado e menosprezado em muitas situações? E o que isso influencia no processo de ensino-aprendizagem de línguas? São questões que ainda serão abordadas neste trabalho, mas que já merecem atenção especial no decorrer da reflexão.

2.3 CULTURAS, IDENTIDADES E SUAS LINGUAGENS

O vínculo entre língua e identidade é tema de diversas discussões que circundam os meios acadêmicos há bastante tempo. Mas para compreender melhor essa tendência, deve-se primeiro compreender qual concepção de língua está sendo discutida.

Em diversos períodos históricos, a língua foi vista apenas como uma estrutura ou como um sistema universal inato de linguagem. Essas teorias distanciavam o signo linguístico de sua intervenção social, dissociando a língua de sua manifestação prática e interativa. Devido a isso, por muito tempo, a identidade foi vista na Linguística como sendo uma manifestação individual, completa e estável. Isso advém também da estética iluminista, que enaltecia a razão e concebia o homem como um ser estável com uma identidade única e autocontida. No entanto, reconheceu-se que esse conceito não abarcava toda a complexidade das sociedades pós-modernas que vivem em um mundo multicultural, plurilinguístico e que, através da globalização, facilitou intercâmbios culturais e migrações. Para Rajagopalan (2006), deve-se ressignificar o conceito de identidade, atrelando-o ao de língua como cultura, relacionando-a com um meio construtor de identidades e vice-versa. Em suas palavras: “A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 41).

Mota (2010) também reforça esse novo entendimento sobre o conceito de identidade, ressaltando sua “natureza multifacetada”, com “ênfase na negociação de sentidos, na mutabilidade de papéis e na continuidade do processo de construção de identidades” (MOTA, 2010, p. 44). Cabe ressaltar, aqui, que essa também é a ideia defendida por Hall (2001) e que foi mais bem detalhada nas seções anteriores. O que se quer destacar é a necessidade de o professor de língua estar ciente de toda essa rede complexa que envolve culturas e identidades e que afeta diretamente sua prática enquanto docente crítico. Isso é necessário para que o processo de ensino-aprendizagem de língua como cultura exerça um papel de formação crítica e cidadã, não perdendo a perspectiva de um ensino intercultural que defende o multiculturalismo e o plurilinguismo. Essa prática se torna ainda mais importante quando se pensa na possibilidade de os professores se tornarem agentes ideológicos de uma prática etnocêntrica. Assim, “é necessário que desenvolvamos

conhecimentos críticos, evitando a repetição impensada de estereótipos ou ideologias” (NIEDERAUER, 2010, p. 110)

Contudo, retomando o que Rajagopalan (2006) atesta no início desta seção, a insistência em uma ideia de identidade fixa e imutável não deve ser surpresa, afinal, “a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 42).

Quanto a isso, Bhabha (1998) afirma que essa ideia de “fixidez” e rigidez reflete a ideologia do discurso colonial, que vê nesse lugar de fala o propósito do fortalecimento da diferença. No entanto, o fortalecimento da diferença acontece como uma ação contraditória, já que, com essa ideia rígida de identidade fixa e de “ordem imutável” enaltece-se aquilo que não se é, ou seja, o outro que é diferente e oposto, porém esse comportamento também elucubra a “desordem” e a “degeneração”. Para o autor, essa é a principal estratégia para a construção dos estereótipos dentro do discurso colonialista.

Giroux (1997, p. 113), ao pensar na influência das ideologias na formação das identidades nacionais, também nos provoca ao afirmar:

Pela perspectiva de Gramsci e outros, o foco de dominação nos países industriais desenvolvidos do ocidente transferiu-se da confiança na força (polícia, exército, etc.) para o uso de um aparato cultural que promove o consenso através da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes. Gramsci chamou esta forma de controle de hegemonia ideológica, uma forma de controle que não apenas manipulava a consciência como também saturava as rotinas e práticas diárias que guiavam o comportamento cotidiano.

Logo, ao relembrar os ensinamentos de Gramsci, Giroux realça o uso da cultura como meio de manipulação ideológica, buscando a reprodução e o fortalecimento de um discurso dominante que visa o benefício de alguns. Essa hegemonia ideológica serve como um meio de controle social que manipula valores, padrões e comportamentos. É daí que surgem estereótipos e relações binárias entre dominante/dominado, colonizador/colonizado. Contrastando essas ideias com a situação do Brasil, vê-se que, apesar de ser constatada a pluralidade cultural brasileira, os estereótipos limitados e, por vezes, inferiorizantes, ainda formam o imaginário que se tem sobre as culturas do país. Portanto, é preciso que o professor crítico de língua como cultura esteja preparado para lidar com esses discursos, pensando em uma formação mais reflexiva e cidadã.

Sendo assim, o que se vê é uma relação próxima entre línguas, identidades, discursos, estereótipos e culturas. Então, como manipular conceitos tão complexos em um ambiente que é formado por diferentes indivíduos, como a sala de aula? Pensando na perspectiva de língua como cultura, não há como desvincular todas essas discussões de seu processo de ensino/aprendizagem, assim, o professor precisa refletir constantemente sobre essas questões em sua rotina e em seu ambiente de trabalho, para que possa exercer sua função de forma mais responsável.

Assim, pensar nessas questões faz com que tanto o professor quanto o aluno reflitam sobre a condição pós-moderna e sobre um indivíduo que vive realidades plurais e voláteis. Isso precisa ser trazido para a sala de aula, que constitui um microuniverso cultural, o qual coloca em destaque a diversidade. É nessa perspectiva que se deve refletir também sobre o que é ser brasileiro e sobre esse imaginário que circunda essa identidade nacional, colocando, ainda, em conflito com isso a certeza de que essa identidade é inventada (Cf. ANDERSON, 2008; NIEDERAUER, 2010).

Desse modo, coloca-se como um desafio para o docente crítico o eterno questionamento. Com as discussões que foram feitas na seção anterior, percebe-se claramente o quanto os discursos, os estereótipos do colonizador formam representações e identidades dos brasileiros. Por isso, o questionamento é a principal arma para se desenvolver um olhar crítico em relação aos discursos que circulam sobre as identidades nacionais e suas culturas.

À guisa de conclusão, convém retomar o que Mendes (2009, p. 764) afirma quando reconhece a relação entre os conceitos de identidade, cultura e língua e o que isso pode influenciar na prática docente.

As relações entre língua e identidade, ou melhor, entre língua, cultura e identidade, são de fundamental importância para uma melhor compreensão do sujeito contemporâneo e do seu modo de ser, agir, interagir com outras pessoas e produzir significados, ao construir a sua vida, vivendo. Em um âmbito mais específico, a compreensão da construção e da atuação desses fenômenos na vida do homem e da relação que ele mantém com a sua língua vai nos fornecer “modos de olhar” adequados para a investigação do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como para as nossas ações como professores e alunos, a partir da adoção de uma abordagem que se pretenda ser culturalmente sensível, na busca por

construir, dentro do ambiente no qual se ensina e se aprende uma nova língua, um diálogo entre culturas.

Portanto, a relação entre língua, cultura e identidade já é inquestionável para a área de ensino de línguas. Com essa perspectiva, acredita-se que a consciência desse fato pode contribuir para a criação de uma nova lógica que acredita no respeito pela pluralidade cultural como um princípio básico para a existência humana; conseqüentemente, para uma convivência de sucesso no ambiente de ensino/aprendizagem.

2.4 BRASIL: DO COMPLEXO DE VIRA-LATAS AO GIGANTE PROMISSOR

Em suma: — temos dons em excesso. E só uma coisa nos atrapalha e, por vezes, invalida as nossas qualidades. Quero aludir ao que eu poderia chamar de “complexo de vira-latas”. Estou a imaginar o espanto do leitor: — “O que vem a ser isso?”. Eu explico. Por “complexo de vira-latas” entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. [...] Em Wembley, por que perdemos? Porque, diante do quadro inglês, louro e sardento, a equipe brasileira ganiu de humildade. (RODRIGUES, 1993, p. 62)

O trecho acima destacado corresponde à opinião de um grande escritor brasileiro, Nelson Rodrigues. Esse fragmento faz parte de uma conhecida crônica do autor, intitulada de “Complexo de Vira-Latas”, escrita em 1958, com o objetivo de trazer reflexões sobre a postura da seleção brasileira na Copa de 1958 e após a derrota contra o Uruguai na copa de 1950. Para Nelson Rodrigues, a postura por vezes submissa da seleção refletia a postura da nação brasileira frente ao estrangeiro. Ele acreditava que os brasileiros possuíam “dons em excesso”, mas que, muitas vezes, não valorizavam suas qualidades. Foi assim que, em um simples texto falando sobre futebol, Nelson expôs a postura que muitos brasileiros têm diante de um estrangeiro.

Mas por que esse “complexo” insiste em fazer parte do cotidiano desse povo? Afinal, apesar de a crônica ter sido escrita em 1958, ainda hoje, vemos facilmente exemplos de situações que seriam explicadas por esse “viralatismo”. Na verdade, essa ideia de submissão foi construída sobre o povo brasileiro por uma elite

preconceituosa e por intelectuais que tinham a Europa como parâmetro a ser seguido. Têm-se muitos exemplos de escritos de grandes intelectuais, como Monteiro Lobato, Nina Rodrigues, Silvio Romero⁶ que demonstram um culto à derrota e ao pessimismo diante do que é ser brasileiro. Outro fator que contribuiu fortemente para a criação de uma visão negativa e preconceituosa em relação a elementos da cultura brasileira, gerando o complexo de vira-latas, foi o lugar de inferioridade em que sempre colocaram os negros e os índios, em oposição aos brancos europeus. Assim, o fruto da miscigenação não poderia sair bom. É essa ideia de inferiorização, tão brilhantemente resumida na crônica de Nelson Rodrigues, que faz com que exista uma necessidade, por parte de uma parcela da população brasileira, de deter o reconhecimento do estrangeiro. Para muitos, o reconhecimento daqueles que vêm de fora serve como um atestado de qualidade e de evolução, vide o cinema brasileiro em relação ao Oscar, sempre buscando o prêmio hollywoodiano⁷. Críticas a essa postura também não faltam na literatura. Para ilustrar semelhante situação, não se pode deixar de citar Jorge Amado (2008). Em *Tenda dos Milagres*, por exemplo, o personagem principal, o mestre Pedro Arcaño, só teve seus dons reconhecidos na terra local depois da vinda de um estrangeiro ao Brasil e a sua cidade natal, Salvador. Como se pode imaginar, as declarações do estrangeiro ganharam grande repercussão e, só depois disso que todos quiseram conhecer Pedro Arcaño e enaltecê-lo por seu suntuoso trabalho.

Assim, ante o exposto, não se pode deixar de tentar traçar um pouco do histórico de algumas representações da cultura brasileira que compõem a história e também provocam e embasam certos comportamentos inferiorizantes e estereotipados. Convém elucidar que as interpretações sobre a história e sobre os traços culturais do Brasil e do brasileiro são inúmeras e muito diversas, por esse motivo, não será possível abarcar aqui todos esses discursos, afinal, não é o objetivo deste trabalho.

⁶ Os autores citados possuem obras valiosíssimas e reconhecidas nacional e internacionalmente. Não se pretende julgar, aqui, a qualidade das obras dos autores citados, mas, simplesmente, citar nomes de intelectuais que, por possuírem uma educação europeia e refletirem as visões de seu tempo, viam o Brasil como um lugar inferior e ainda não “civilizado”.

⁷ Ver o documentário “Complexo de Vira-Latas”, direção Leandro Caproni. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_WD7dqGbzK.

Arriscar-se a falar de um gigante extremamente diverso é, no mínimo, uma grande ousadia, já que a generalização pode facilmente assombrar qualquer análise que se tente fazer das representações culturais do Brasil. Por isso mesmo que, desde já, criticamos a ideia generalizante das prováveis interpretações do que seria esse país. No entanto, não se pode deixar de citar o quanto foi importante certas ideias para a própria formação da identidade nacional. De acordo com Antônio Cândido (1995, p. 9), no prefácio do livro *Raízes do Brasil*, “registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar”. Assim, o sociólogo traz a sugestão de três autores para se refletir sobre o Brasil; são eles o próprio Sérgio Buarque de Holanda, com o livro *Raízes do Brasil*; Gilberto Freyre, com *Casa grande e Senzala*; e o livro de Caio Prado Júnior, *Formação do Brasil Contemporâneo*. Para Cândido, as três obras citadas são essenciais para discutir o Brasil de um tempo e o reflexo de alguns comportamentos sociais na contemporaneidade. Sendo assim, observa-se claramente que esse passado ainda influencia o presente e serve de base para promover novas reflexões.

Dessa forma, como falar de Brasil sem falar de futebol? Como falar do brasileiro, sem falar do homem cordial ou do jeitinho brasileiro? Cabe ressaltar que não interessa a esse trabalho fazer uma análise detalhada sobre os intérpretes do Brasil e suas obras, o que se pretende, aqui, é trazer ideias que estão enraizadas na cultura e na história da sociedade brasileira e que influenciam até hoje o imaginário das representações culturais do Brasil.

2.4.1 Sob o olhar da intelectualidade: o Brasil e suas interpretações

É correto inferir que, diante da imensa diversidade cultural que o Brasil possui, inúmeras interpretações podem ser feitas em relação à cultura brasileira e em relação ao brasileiro. Contudo, como já se deve imaginar, alguns símbolos, oriundos de interpretações de grandes intelectuais da literatura brasileira, permaneceram e muitos ainda prevalecem como elementos importantes para a caracterização do povo do Brasil. Essas representações passaram a fazer parte do imaginário dos brasileiros e também dos estrangeiros, consolidando, assim, alguns estereótipos e preconceitos frente ao país, o que é obviamente percebido e, muitas

vezes, refletido em salas de aula. No entanto, é importante pontuar que não são todas as representações da cultura brasileira que trazem elementos negativos e preconceituosos para a cultura e seu povo.

As análises sobre o Brasil não são dos dias de hoje e já perpassam séculos. Pode-se dizer que o primeiro a se arriscar a descrever o Brasil foi o célebre Pero Vaz de Caminha (1500), que, no século XV, já narrava os hábitos indígenas, julgando-os, a partir de suas referências culturais. É por isso que algumas visões sobre o indígena transmitidas por Caminha, por exemplo, prevalecem até hoje; afinal, o que imperou sobre o Brasil foi a cultura eurocêntrica. No entanto, cabe ressaltar que este trabalho vai se ater apenas a análises divulgadas no século XX, com o devido destaque para a década de 1930. Será dada atenção especial a esse período, justamente por coincidir com os escritos de grandes intelectuais do Brasil sobre o povo e a cultura brasileira.

Logo após a Semana de Arte Moderna, que ocorreu em 1922, o intelectual Sérgio Buarque de Holanda (1995) escreveu seu grande clássico, o livro “Raízes do Brasil”. Nessa obra, o autor narra diversas características que poderiam ser relacionadas ao brasileiro; ou, melhor, não só ao brasileiro, mas também aos ibéricos. Em diversos trechos, o autor destaca o quanto é difícil para o brasileiro manter a polidez nas relações sociais. Para ele, isso se reflete em diversas ocasiões, como o fato de não usar o nome da família no tratamento social ou até nas relações comerciais em que o brasileiro tem a necessidade de se sentir próximo, ou melhor, amigo daquele que está querendo efetuar a venda. E ele garante que para a obtenção do sucesso da venda, o bom vendedor fará o seu cliente se sentir seu amigo íntimo, pois “[...] raramente se tem podido chegar, na esfera dos negócios, a uma adequada racionalização; o freguês ou cliente há de assumir de preferência a posição do amigo” (HOLANDA, 1995, p. 134).

Em diversos momentos na leitura de um dos livros mais importantes para a formação da identidade brasileira, percebe-se o embrião de representações culturais que até hoje rondam o imaginário do povo brasileiro. A ideia de que o brasileiro não leva nada a sério, de que é um povo atrasado ou que o Brasil é o lugar das festas e da alegria em que se pode fazer tudo, fica evidente em trechos como este:

O peculiar da vida brasileira parece ter sido, por essa época, uma acentuação singularmente enérgica do afetivo, do irracional, do

passional, e uma estagnação ou antes uma atrofia correspondente das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras. Quer dizer, exatamente o contrário do que parece convir a uma população em vias de organizar-se politicamente. (HOLANDA, 1995, p. 61)

Foi acreditando na ideia de que “uma suavidade dengosa e açucarada que invadiria desde sempre a vida do brasileiro”, o qual o autor afirmou que “a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o ‘homem cordial’” (HOLANDA, 1995, p. 146). Assim, fortaleceu-se um dos maiores símbolos da cultura brasileira: a imagem de um povo hospitaleiro, generoso, de bem com a vida. Contudo, engana-se aquele que pensa que o “homem cordial” seria um símbolo de educação e virtude, pois o próprio autor ressalta que “seria engano supor que essas virtudes possam significar ‘boas maneiras’, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante” (HOLANDA, 1995, p. 147) e conclui:

No “homem cordial”, a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo, cada vez mais, à parcela social, periférica, que no brasileiro – como bom americano – tende a ser a que mais importa.

Desse modo, são declarações como esta que compõem a identidade do brasileiro e moldam a visão que o estrangeiro tem dessa cultura. Não cabe aqui dizer se tal afirmação é errada ou certa, o que cabe pontuar, obviamente, é que dessas interpretações surgiram estereótipos, e estes não necessariamente representam uma mentira, mas demonstram, no mínimo, uma visão limitada do Brasil e do brasileiro.

Então, considerar que o “horror às distâncias que parece constituir, ao menos até agora, o traço mais específico do espírito brasileiro” (HOLANDA, 1995, p. 149) é confirmar uma ideia de cordialidade e de proximidade exagerada na constituição da identidade do brasileiro. Isso, muitas vezes, é contrariado por ações diferentes do que foi descrito, principalmente em algumas regiões do país e em determinadas classes sociais.

No entanto, vale ressaltar o mérito dessa escrita, já que Sérgio Buarque de Holanda, com essas questões, perturba e provoca a ideia de identidade nacional, justamente em um dos momentos mais críticos da formação do Estado Brasileiro: o

Estado Novo⁸. Esse momento foi marcado pela mão rígida de Getúlio Vargas, o qual criou programas oficiais de nacionalização do ensino, fortaleceu o monolinguismo, deteriorando diversas línguas minoritárias, e tentou formalizar uma cultura nacional.

Outro elemento particular da cultura brasileira que ganhou destaque na década de 1940 é a imagem do malandro, aquele que sempre dá um “jeitinho” para tudo. Esse estereótipo teve o seu fortalecimento em personagens que fizeram muito sucesso na história e na literatura brasileira. A personagem Zé Carioca é um exemplo disso. Essa personagem das histórias em quadrinho foi criada na década de 1940 por Walt Disney com o propósito de retratar o estereótipo do brasileiro malandro, festeiro, vagabundo e preguiçoso. O Zé Carioca ficou muito famoso, tornando-se até personagem de cinema e protagonista de várias histórias em quadrinhos produzidas pelos Estúdios Walt Disney, sendo conhecido até hoje. Além do “Zé”, tem-se também como exemplo dessa característica do brasileiro, o protagonista da obra de *Macunaíma*, já citada anteriormente. Macunaíma tinha como seu principal bordão a frase “Aí, que preguiça” e era um herói malandro, sem nenhuma moral. Esses são apenas alguns exemplos de personagens que representaram essa imagem do brasileiro malandro, fazendo uso do jeitinho para sobreviver, papel que é muito conhecido pela sociedade brasileira.

Assim, os brasileiros são famosos por sempre tentarem burlar as leis e por buscarem em elementos pessoais circunstâncias que possam ajudá-los a tirar proveito de alguma situação. A prova disso é que existe até um típico bordão que comumente circula: o “jeitinho brasileiro”. Mas o que seria isso afinal?

Para o estudioso Roberto DaMatta (1986, p. 83), “o ‘jeito’ é um modo e um estilo de realizar. Mas que modo é esse? É lógico que ele indica algo importante. É, sobretudo, um modo simpático, desesperado ou humano de relacionar o impessoal com o pessoal [...]”. E continua afirmando que entre regras de proibição, o brasileiro, ao invés de optar por “poder” ou “não poder” realizar algo, ele sempre escolhe o jeitinho, o lugar intermediário e sem conflitos que traz um tom de impessoalidade às regras impostas. Assim, “a *malandragem*, como outro nome para a forma de navegação social nacional, faz precisamente o mesmo. O malandro, portanto, seria um profissional do ‘jeitinho’ e da arte de sobreviver nas situações mais difíceis”.

⁸ O estado Novo refere-se a um momento da política brasileira que tinha como governante Getúlio Vargas. O período atribuído ao Estado Novo corresponde aos anos de 1937 até 1945 e é caracterizado pelo nacionalismo exacerbado e pelo autoritarismo do regime político vigente.

(DAMATTA, 1986, p. 86, grifo do autor). Com isso, a imagem do malandro se fortalece no país, tornando-o um personagem nacional que ganha destaque também no cenário internacional como “aquela existência que permite desejar o máximo de prazer e bem-estar, com um mínimo de trabalho e esforço” (DAMATA, 1986, p. 87).

Já essa ideia de o brasileiro não gostar de trabalhar, que é reforçada pelo estereótipo do malandro, também é fortalecida ainda hoje. Para muitos, o brasileiro não gosta de trabalhar e vive em um constante desejo de festas. Sobre isso, Caio Prado Jr. (1961), um dos maiores intérpretes do Brasil, destaca essa característica atrelada ao povo brasileiro e justifica isso com o processo de escravidão pelo qual o Brasil passou por mais de 300 anos. O estudioso, em seu livro *Formação do Brasil contemporâneo*, acredita que as relações de trabalho no Brasil não se dão da melhor maneira justamente porque são frutos de relações escravocratas. Dessa forma, o autor questiona: “como as formas de trabalho no Brasil poderiam se dar de maneira positiva se surgiram em um ambiente de injustiça e exploração?” (PRADO JR., 1961, p. 267) Para ele, a escravidão na América acentua sentimentos corruptores e de degradação, diferentemente de como ocorreu em outros países. Defendendo as visões de seu tempo, Prado Jr. (1961) justifica para isso uma inferioridade cultural dos negros africanos em relação aos portugueses europeus, pois “o que pesou muito mais na formação brasileira é o baixo nível dessas massas escravizadas, que constituirão a imensa maioria da população do país”. (PRADO JR., 1961, p. 274). Isso também é defendido a partir de uma perspectiva de que há diferenças entre a escravidão ocorrida no Brasil e nos países imperialistas na Europa. No Velho Mundo, a escravidão subordinava culturas em “níveis” muito parecidos e, assim, os povos conquistados contribuíam para o enriquecimento cultural dos povos conquistadores, situação que, na visão do autor, não aconteceu no Brasil. Já no Novo Mundo, a escravidão se dava com o “recrutamento de povos bárbaros e semibárbaros, arrancados de seu habitat”, dos quais solicitavam apenas a força bruta para a realização dos trabalhos estipulados. Nessa perspectiva, o autor afirma:

Certas consequências serão mais salientes: assim o baixo teor moral nela reinante, que se verifica entre outros sintomas na relaxação geral dos costumes, assinalada e deplorada por todos os observadores contemporâneos, nacionais e estrangeiros. Bem como o baixo nível e ineficiência do trabalho e da produção, entregues como estavam a pretos boçais e índios apáticos. O ritmo retardado

da economia colonial tem aí uma de suas principais causas. (PRADO JR., 1961, p. 275)

Destarte, o autor ressalta sua convicção de que os negros e os indígenas eram inferiores culturalmente e atribui a isso uma possível letargia nas formas de trabalho do povo brasileiro, tentando embasar historicamente uma ideia preconceituosa e limitada sobre o trabalhador do Brasil. Cabe ressaltar que esse estereótipo ainda é reforçado com a ideia de que o povo brasileiro é preguiçoso e extremamente festeiro, e isso advém também dos famosos carnavais vivenciados em diversas regiões do Brasil.

O carnaval no Brasil é uma festa popular conhecida mundialmente. Suas diferentes formas de apresentação são encantadoras aos olhos do estrangeiro, e o período carnavalesco movimenta toda a sociedade, tanto no âmbito social como no econômico. Então, como negar a influência dessa grande festa, moldada também como um grande movimento popular na sociedade brasileira? O que isso realmente representa para a nossa cultura?

Em torno do carnaval, gira todo um imaginário que influencia a visão que um estrangeiro tem da cultura brasileira, assim como isso também muda a forma como o próprio brasileiro encara sua cultura. Uma dessas visões que são atreladas ao carnaval é a ideia de que, nesse momento, tudo pode. É uma festa libertária, em que as pessoas aproveitam para libertar seus instintos mais desregrados. Caracteriza-se por ser o oposto do que representa o trabalho, a rotina, e seria o momento ideal para extravasar os sentimentos. Essa concepção também é compartilhada por DaMatta (1986) quando ratifica que “para nós, brasileiros, a festa é sinônimo de alegria, o trabalho é eufemismo de castigo, dureza, suor” (DAMATTA, 1986, p. 58). Assim, para o autor, a definição de carnaval seria “[...] uma ocasião em que a vida diária deixa de ser operativa e, por causa disso, um momento extraordinário é inventado” (DAMATTA, 1986, p. 61). Com isso, o carnaval passa a ser associado à liberdade, ao momento em que as obrigações e o trabalho são deixados de lado para se viver o que há de bom e de prazeroso na vida, e, ao conciliar essa visão com a força que o carnaval exerce na sociedade brasileira, não há como separar uma coisa da outra. Sendo assim, o micro que seria o carnaval se sobressai sobre o macro, ou seja, a própria sociedade brasileira carrega consigo mais esse imaginário de povo festeiro, extravagante e pouco dado ao trabalho, e ainda “a catástrofe [...] da distribuição teórica do prazer sensual para todos” (DAMATTA, 1986, p. 61). No entanto,

esquece-se que, no próprio evento carnavalesco, muitas famílias tiram seu sustento, além de o carnaval ser um acontecimento que ocorre em diversos lugares, afinal, o indivíduo necessita alternar sua vida em momentos de obrigações e rotina, com festa e prazer.

Mas voltando para a década de 1930, e não esquecendo do que sugeriu Antônio Cândido (1995) ao falar dos intérpretes do Brasil, outra grande obra que surgiu com o objetivo de provocar reflexões sobre o país foi o livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (2006). A obra destaca a miscigenação e o patriarcalismo presentes na sociedade brasileira. No livro, Freyre desmistifica a ideia negativa que se tinha da miscigenação e defende a noção de uma sociedade pacífica e de uma democracia racial.

Para Freyre, que tem a marca do seu tempo em sua escrita, a miscigenação brasileira era singular e deveria ser motivo de orgulho. Além disso, o autor costumava destacar o caráter submisso do negro e a “plasticidade” do português. Longe de querer fazer uma análise da obra, percebe-se que *Casa Grande e Senzala* provoca defesas e críticas. Para alguns estudiosos, é uma obra que escancara os problemas da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que outros a consideram contraditória e preconceituosa.

A principal marca da obra de Freyre é a sua defesa pela democracia racial. Para o autor, o Brasil seria o exemplo de miscigenação, e ele via na relação do senhor da casa grande uma harmonia com os seus escravos. A sustentação de seus argumentos se dava na ideia de o senhor de Engenho ser um homem nato a ocupar o cargo de chefia, enquanto os negros já estariam acostumados a serem subalternos. Diante dessa realidade, não haveria motivo para confrontos, já que todos estariam “acostumados” a ocupar determinados lugares sociais. Como afirma Maria Alice Medeiros (1984, p. 56), em seu livro “O elogio da dominação”, o qual se propõe a analisar a obra de Freyre:

Os senhores de engenho, então, por terem desenvolvido o “gosto” pelo mando, vieram a assumir os cargos de chefia da sociedade. Os escravos e todos aqueles que não pertenciam a casa-grande, em função de seu “masoquismo” nato, conformavam-se em acatar e obedecer.

No entanto, a própria autora ressalta em sua análise que Freyre, por diversas vezes, parece ser ambíguo, pois, em outro momento, o autor reconhece a crueldade

que existia por trás da relação do senhor de engenho com os escravos. Cabe ressaltar, contudo, que apesar desse reconhecimento, Freyre ainda defendia que a escravidão era um mal necessário:

Para a escravidão, saliente-se mais uma vez que não necessitava o português de nenhum estímulo. Nenhum há europeu mais predisposto ao regime de trabalho escravo do que ele. No caso brasileiro, porém, parece-nos injusto acusar o português de ter manchado, com instituição que tanto nos repugna, sua obra grandiosa de colonização tropical. O meio e as circunstâncias exigiram o escravo. A princípio o índio. Quando este, por incapaz e molengo, mostrou não corresponder às necessidades da agricultura colonial – o negro. Sentiu o português com o seu grande senso colonizador, que completar-lhe o esforço de fundar agricultura nos trópicos - só o negro. O operário africano. Mas o operário africano disciplinado na sua energia intermitente pelos rigores da escravidão. (FREYRE, 2006, p. 322)

Nesse trecho, além de o autor tentar justificar a escravidão e considerar a ação colonizadora portuguesa como um ato “grandioso”, Freyre ainda traz uma visão que agrega a característica de preguiçoso ao povo indígena.

Outra visão que é muito difundida sobre o brasileiro e que também é encontrada no livro de Gilberto Freyre é a questão da sexualidade demasiadamente aflorada, herança de uma sociedade patriarcal. Para muitos, o brasileiro é reconhecido pela sua sensualidade e pelo seu culto ao corpo e à beleza. A prova disso, nos tempos atuais, é o fato de o Brasil, por exemplo, ser o segundo país do mundo em números de cirurgias plásticas por motivos de estética (Cf. ABRIL, 2013). Além disso, quem nunca ouviu falar do biquíni da brasileira? E das sensuais mulatas que permeiam o imaginário do estrangeiro? Todavia, vale pontuar as consequências negativas dessas impressões que desencadeiam um alto índice de turismo sexual (Cf. EBC, 2014; COMITEPOPULARSP, 2014), sendo o país considerado o principal destino desse tipo de prática dentro da América Latina, e até mesmo com um forte estereótipo sobre a sensualidade da mulher brasileira, relacionando-a a prostituição.

Diante disso, constata-se que essa visão não é nova e que faz parte da história das interpretações sobre a cultura brasileira, como se observa no trecho seguinte:

No caso do brasileiro, desde menino tão guloso de mulher, atuaram, ainda com mais força, influências de caráter social contrárias à continência, ao ascetismo, à monogamia. Entre nós o clima tropical

terá indiretamente contribuído para a superexcitação sexual de meninos e adolescentes; para a sua antecipação, tantas vezes mórbida, no exercício de funções sexuais e conjugais. Menos, porém, que as influências puramente conjugais [...].
(FREYRE, 2006, p. 334)

E continua:

Não é ponto sobre o qual se possa sentenciar, esse do clima tropical antecipar por influência sua, direta, a vida sexual. Há quem desloque o fato para a questão de raça e até para a social, de classe e ambiente. Que nos adventícios o clima superexcite os órgãos sexuais e antecipe nas mulheres a menstruação parece fora de dúvida. (Idem)

Outro elemento tratado por Freyre em sua obra e que circunda até hoje o imaginário referente à cultura brasileira é a questão da miscigenação. Por muito tempo, esse fator foi visto como um elemento negativo para o desenvolvimento da sociedade brasileira. A mistura entre o branco europeu, o índio nativo e o negro africano não agradava a muitos estudiosos, o que pode ser comprovado em simples leituras sobre a obra de Nina Rodrigues, por exemplo. Também no livro de Roberto DaMatta (1986), *O que faz o Brasil, Brasil?*, o autor destaca uma citação do teórico e geólogo Louis Agassiz, que muito influenciou os teorias racistas do Brasil no século XIX. Assim afirmava Agassiz:

Que qualquer um que duvida dos males dessa mistura de raças, e se inclina, por mal entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente do amálgama de raças, mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental. (AGASSIZ, [18--] apud DAMATTA, 1986, p. 32)

Como fica exposto na crença do estudioso, a mistura de raças era algo mal visto e que viraria uma “ferida” no povo brasileiro. A pesquisadora Lilian Schwarcz (2010, p. 1) também ressalta a existência dessa preocupação quando afirma que “muitas vezes, na vertente mais negativa de finais do século XIX, a mestiçagem existente no país parecia atestar a falência da nação”. Todavia, Freyre (2006) aborda essa questão por um outro ângulo, defendendo a ideia de que a miscigenação da cultura brasileira é algo singular e positivo. Assim, para compreender o Brasil, era necessário entender como se deu todo o processo de miscigenação.

Junto a isso, cabe destacar também como se deu o processo de abolição da escravidão no Brasil. Freyre chama atenção para a construção de uma ideia de libertação dos escravos no país como um evento sem grandes conflitos, principalmente, se comparar esse momento com o de outros países da América Latina. Dessa forma, fixou-se a ideia de passividade entre as partes envolvidas nesse processo. Além disso, não houve, no Brasil, um destaque para as classificações raciais, como houve na África do Sul e nos Estados Unidos (Cf. SCHWARCZ, 2010). Em consonância com esse discurso, tem-se também o estudioso contemporâneo Roberto DaMatta (1986, p. 33), que afirma:

O Brasil não é um país dual onde se opera somente com uma lógica do dentro *ou* fora; do certo *ou* errado; do homem *ou* mulher; do casado *ou* separado; de Deus *ou* Diabo; do preto *ou* branco. Ao contrário, no caso de nossa sociedade, a dificuldade parece ser justamente a de aplicar esse dualismo de caráter exclusivo; ou seja, uma oposição que determina a inclusão de um termo e a automática exclusão do outro, como é comum no racismo americano *ou* sul-africano, que nós brasileiros consideramos brutal [...].

Sob a luz dessa afirmação feita por DaMatta, décadas depois do lançamento do livro de Freyre, observa-se a existência de uma concepção que idealiza o Brasil como uma terra do “meio”, ou seja, sem extremos, o que possibilita o distanciamento de confrontos mais severos. Assim, como ninguém é classificado como totalmente negro ou branco, surge uma tendência de valorizar o mulato ou, como é dito hoje em dia, o moreno ou a morena. Destarte, “acabamos por desenvolver o preconceito de ter preconceito” (SCHWARCZ, 2010, p. 6), o que, na realidade, significa o surgimento de um preconceito velado, disfarçado e, muitas vezes, mais difícil de ser combatido.

Obviamente que, para criarem esses “mitos” de passividade em relação à abolição da escravidão e em relação aos conflitos sociais, muito se negou sobre as diversas lutas que existiram entre negros e brancos do Brasil. Desse modo, com todos esses indícios, criou-se uma ideia equivocada de que o Brasil seria um paraíso racial, ou como afirma Schwarcz (2010, p. 5) “harmonia racial, corolário lógico da representação de uma escravidão benigna”. Ela ainda diz:

Com efeito, no processo de construção do estado nacional, o Brasil representava, desde então, um caso interessante na medida em que praticamente nenhum conflito étnico ou regional manifestara-se ou ganhara visibilidade e qualquer dominação racial oficial fora erigida

depois da abolição. Além disso, após 1888, a inexistência de categorias explícitas de dominação racial incentivavam ainda mais o investimento na imagem de um paraíso racial e a recriação de uma história onde a miscigenação aparecia associada a uma herança portuguesa particular e à sua suposta tolerância racial, manifesta em um modelo escravocrata mais brando, ao mesmo tempo que mais promíscuo. (SCHWARCZ, 2010, p. 6)

Assim, a ideia de que o Brasil é um país sem muitos conflitos raciais e que aqui as diferenças convivem em harmonia foi difundida no século XIX e serviu para diferenciar o Brasil de outros países tropicais, e isso permanece até hoje no imaginário de alguns estrangeiros e até mesmo de alguns brasileiros. Com isso, a visão de uma escravidão menos rigorosa aproxima-se de uma representação de democracia racial. Além disso, constatou-se que a miscigenação já era algo que fazia parte da constituição do brasileiro, alegando, com isso, a impossibilidade de fazer classificações bipolares e raciais, transformando o mestiço em ícone nacional (SCHWARCZ, 2010, p. 6). No entanto, cabe ressaltar que essa valorização se deu muito mais no imaginário cultural, na literatura, do que na realidade do cotidiano, afinal, o mestiço continuava marginalizado pela sociedade.

Essa mestiçagem destacada pode ser vista também na grande obra de Mário de Andrade, em *Macunaíma*, além de surgir como um ícone da genuína cultura brasileira, já que os modernistas buscavam esses símbolos para valorizarem o Brasil na tentativa de extinguirem o que fosse “cópia” de uma cultura estrangeira. Dessa forma, o mestiço se tornou um “produto nacional” (SCHWARCZ, 2010, p. 6). Assim como a mestiçagem, também no período modernista, outros símbolos até hoje fortemente conhecidos como representantes da cultura brasileira ganharam destaque, como a capoeira, o candomblé e o carnaval, perdendo a suas referências de origem.

Pontuando novamente a obra de Freyre, a ideia de uma democracia racial foi muito bem desenvolvida em seu livro, consolidando assim esse mito sobre o Estado brasileiro. Longe de querer analisar detalhadamente a obra, já que não é esse o objetivo deste trabalho, contudo, não se pode deixar de citar que a crença de que os negros se adaptaram muito bem ao Brasil e de que esses estariam aptos a ser submissos enquanto os portugueses tinham o dom da dominação contribuiu para o fortalecimento de sua tese. Todavia, com isso, Freyre se esquece de resgatar os grandes conflitos de resistência que existiram nesse período, além de não

considerar as implicações que existem em uma relação escravocrata. Assim, Freyre consegue resumir a história do Brasil com simbologias muito fortes, como:

A casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o bangüê, a e de, o cavalo); de religião (o catolicismo de família, com capelão subordinado ao *pater famílias*, culto dos mortos etc) de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo) [...]. (FREYRE, 2006, p. 36)

Dessa maneira, Schwarcz analisa:

De veneno a redenção, o Brasil surge nessa obra de Freyre como um claro exemplo para o público estrangeiro. Lidando com categorias sincrônicas, aonde prevalecem as descrições e as totalidades, Freyre essencializa esse Brasil plástico, tropical e harmonioso em sua formação histórica. (SCHWARCZ, 2010, p. 22)

Por fim, abordar as representações do homem cordial, da influência da esfera privada sobre a vida pública, da democracia racial e da sexualidade aflorada do brasileiro, ideias defendidas pelos autores comentados, não significa afirmar que a construção da identidade nacional surgiu só a partir dessas análises. O que se quer assegurar é que essas ideias, já tão discutidas entre círculos intelectuais, também fazem parte do imaginário do brasileiro com outra roupagem. A visão de que o Brasil é um país sem muitos conflitos raciais, de que o brasileiro tem a malandragem no sangue, de não ser um povo dado ao trabalho por serem extremamente festeiros, de ser uma população amistosa, sempre receptiva e “de bem com a vida”, de ter um lado aflorado para a sexualidade – imagem que se explicita no grande número de turismo sexual – compõem a identidade nacional do brasileiro e rondam a visão que o estrangeiro tem desse povo.

Lilian Schwarz (2010, p.27) resume muito bem essa questão:

É possível perceber, em primeiro lugar, a contínua construção de novos/velhos mitos locais: a afirmação de uma certa cordialidade advinda de um uso específico do privado, a rejeição ao trabalho manual, o modelo da democracia racial, a corruptela política, as festas populares e feriados que irrompem o tempo rápido dos centros urbanos, o paternalismo e o clientelismo políticos, a violência do dia-a-dia transformada em fala sem lugar, as populações destituídas para quem o tema da privacidade pouco se coloca de modo concreto.

Dessa maneira, a autora pretende demonstrar que os “novos e velhos mitos locais” ainda fazem parte do imaginário popular e circulam compondo a identidade do brasileiro. E sobre identidade, a autora reflete:

Mas pensamentos não se fazem ou são destruídos na base de uma lógica alterativa e evolutiva. Interessa mais entender porque e como o discurso de Freyre ajuda a entender, afinal, o que faz do *Brazil*, Brasil. E nesse sentido, não há conformação de identidades sem a seleção de singularidades. Além do mais, se a identidade é com certeza manipulada de maneira política, contrastiva e circunstancial, não é pura e exclusivamente matéria do arbítrio e da vontade. Ninguém manipula sobre o nada [...]. (SCHWARCZ, 2010, p. 23)

Acima, ela expõe que a identidade é criada a partir de singularidades e, por isso, mesmo a mestiçagem não sendo traço único do brasileiro, ela se tornou uma forte característica dessa cultura. Além disso, aqui ela afirma que as identidades são manipuladas politicamente, o que se pode inferir que as ideologias nacionais são criadas para benefícios de alguns, apesar do discurso unificador pregado pela nação.

Com todas essas ponderações, conseguimos compreender o porquê de algumas marcas serem atribuídas à cultura brasileira. Dessa maneira, o que se pretende é provocar reflexões sobre esse tema, para que as pessoas não façam julgamentos aleatórios e infundados. Para que isso não aconteça, é preciso sempre entender a história de seu povo, e foi isso que tentamos fazer aqui.

3 O ENSINO DE LÍNGUAS E SEUS DIVERSOS CAMINHOS

3.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA E O TRABALHO INTERCULTURAL: POR UMA ABORDAGEM MAIS SENSÍVEL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Pensar a educação como uma ação política não é uma ideia nova muito menos vanguardista. Paulo Freire já defendia essa visão desde os meados da década de 60, quando lançou, depois, importantes livros que enfatizavam a importância da educação através de um convite à reflexão político-pedagógica, como “Pedagogia do Oprimido” (1987), “Política e educação” (2001), entre outros. Para o autor, qualquer ato de educar era um ato político, assim, podia-se entender também que o professor era um agente político. E serão pressupostos como esses que guiarão as linhas deste trabalho, pois se acredita que só com uma educação que valoriza a cidadania, o aumento do senso crítico e o diálogo que se pode construir um mundo melhor. Aqui se entende como um dos elementos principais para a construção de “um mundo melhor” o fortalecimento de ideias as quais defendem que as pessoas devem respeitar a diferença, questionar estereótipos e ajudar uns aos outros. Para que isso se torne realidade, vê-se a educação como um dos principais meios para se chegar a esse objetivo. Mas não uma educação bancária⁹, etnocêntrica, que fortalece as relações hegemônicas de poder, e sim uma educação sensível, crítica e reflexiva, ou seja, uma práxis¹⁰ dialógica.

Diante dessa discussão, como não abordar os ideais da pedagogia crítica? Essa filosofia educacional que nasceu das reflexões feitas por Paulo Freire sobre a educação como prática de liberdade, e que depois ganhou força com os escritos de Henry Giroux (1997), Rajagopalan (2009) entre outros, prega que a educação seja

⁹Para Freire (1987, p. 33), a educação bancária poderia ser explicada da seguinte forma: “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação [...]. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

¹⁰ O termo práxis aqui utilizado faz referência ao conceito estabelecido por Marx que remete à ideia da ação em prol da transformação material da realidade através da conduta do homem.

uma ferramenta de transformação, fazendo com que os sujeitos participantes do processo possam se enxergar dentro da realidade social, dando-se conta de seus papéis, questionando crenças e grandes verdades. Isso os faz aguçar o olhar sobre a realidade de maneira crítica e sensível e os responsabiliza sobre uma intervenção na sociedade. De acordo com Giroux (1997, p. 136), para que isso aconteça, é importante reconhecer os professores e alunos como intelectuais transformadores, pois só assim a pedagogia crítica poderá ser desenvolvida como uma política cultural. Na tentativa de explicar o termo da pedagogia crítica, o autor diz:

Ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores.

Desse modo, Giroux (1997) confirma a ideia de que a prática docente, para ser bem desenvolvida, deve ser sensível à realidade de seu contexto de ação, o que vai de encontro às pedagogias instrumentais que prezam por uma mecanização do trabalho intelectual do professor, sem dar-lhe a possibilidade de reflexão.

É imperativo afirmar que tanto nas obras de Freire quanto de Giroux, o professor é sempre uma peça chave para o processo de ensino-aprendizagem. Para os estudiosos, o que ocorre é uma desvalorização propositada da carreira docente, o que deixa os professores desacreditados, além de ignorarem suas potencialidades e suas experiências para o fortalecimento do debate sobre educação (GIROUX, 1997; FREIRE, 1987; FREIRE, 1997). Ainda para reforçar essa visão, ocorre a valorização do que Giroux (1997, p. 160) chama de pedagogia do gerenciamento, cuja prática só orienta o professor a “executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados”. O objetivo dessa prática, de acordo com o autor, é a ideia de que o “comportamento dos professores deve ser controlado, tornando-a comparável e previsível”. No entanto, como reforça Freire (1997, p. 9), “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento”. Assim, para que essa pedagogia do gerenciamento não ganhe força, é importante reforçar o papel transformador que o professor pode exercer sobre a vida de seus alunos, e, para isso, acredita-se que o professor precisa agir como um “intelectual transformador” (GIROUX, 1997, p. 161):

Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

Com isso, o autor reforça o papel político que o professor precisa exercer na tentativa de tornar seus alunos mais críticos diante da realidade, reconhecendo seu lugar no mundo e sendo capaz de transformá-lo, afinal “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 1997, p. 162). Além disso, há a crítica às ideologias tecnocráticas, que dificultam o papel reflexivo dos docentes quando se pautam em técnicas comuns que não levam em conta diferentes contextos. Destarte, é fundamental “concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”, e para isso é essencial “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

Trazendo essas discussões para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas, ressalta-se a postura de Rajagopalan (2003, p. 124) que acredita no poder político da linguagem:

A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.

Com essa posição, o autor só reafirma o quanto o ensino de línguas, enfatizando aqui o trabalho com Português Segunda Língua, também pode contribuir para a formação da cidadania e para a concepção de um olhar mais crítico em relação às tensões que envolvem a sociedade. Pensando nesse contexto, não se

pode negar que a sala de aula, assim como a sociedade, é um espaço plural e que, conseqüentemente, possui tensionamentos. Assim, nos tempos em que o espaço e o tempo se tornam maleáveis devido ao advento da globalização, repensar como se deve trabalhar no processo de ensino/aprendizagem de línguas é fundamental quando se pretende fazer com que essa ação seja realmente significativa.

Por isso é essencial que o professor tenha consciência de sua atuação política, para que assim possa exercer seu papel crítico. O sistema educacional é reflexo de sua sociedade, e isso precisa ser encarado de forma mais séria e politizada por parte daqueles que discutem a educação, como afirma Akbari (2008, p. 276) ao esclarecer um pouco mais sobre o que seria os ideais da pedagogia crítica:

A pedagogia crítica lida com questões de justiça social e mudança social através da educação. Pedagogias críticas argumentam que os sistemas educacionais são reflexos do sistema social dentro do qual eles operam, e visto que em todos os sistemas sociais existem discriminação e marginalização referentes à raça, classe social, ou gênero (GIROUX, 1983), essas mesmas tendências são reproduzidas no sistema educacional. Em outras palavras, as mesmas pessoas que têm o poder de tomar as decisões na sociedade em geral, são as pessoas que têm o poder de projetar e implementar o sistema educacional, e conseqüentemente, suas ideias e valores são aceitos e promovidos enquanto valores e ideias de outros não são¹¹.

Nesse trecho, o autor, a partir da concepção da pedagogia crítica, resume muito bem o que se quer defender neste trabalho. Acredita-se que as portas das salas de aula não interrompem ou desvinculam as relações sociais vistas fora dela. A sociedade e suas complexas relações são refletidas nas interações dentro das salas de aulas e dentro das instituições educacionais, por isso é, no mínimo, irresponsável eximir do docente seu papel de intelectual transformador e de não conscientizar os educandos sobre o importante papel político que está intrincado no

¹¹ "CP deals with questions of social justice and social change through education. Critical pedagogues argue that educational systems are reflections of the societal systems within which they operate, and since in all social systems we have discrimination and marginalization in terms of race, social class, or gender (Giroux 1983), the same biases are reproduced in educational systems. In other words, the same people who have the power to make decisions in society at large are the ones who also have the power to design and implement educational systems, and consequently, their ideas and values get accepted and promoted while the values and ideas of others". (AKBARI, 2008, p. 276)

ato de educar. É por acreditar no que acima foi afirmado que se reforça a ideia de uma pedagogia crítica e reflexiva com o objetivo de, através do ato de ensinar/aprender, tornar os alunos cidadãos mais críticos e mais tolerantes¹² para a diversidade cultural. Como foi dito, em toda sociedade são reproduzidos discursos discriminatórios em relação a questões referentes à raça, classe social, gênero entre outras questões, e essas falas permeiam as salas de aula, o que acaba fortalecendo discursos hegemônicos e relações de poder desiguais. Por isso, acredita-se que é através da ação de educar/aprender que se pode conscientizar ou, pelo menos, pôr à reflexão os docentes e discentes sobre o importante papel que a educação exerce, tanto para o fortalecimento e manutenção de algumas formas de poder, quanto para o enfraquecimento de discursos discriminatórios e intolerantes que formam o status quo.

Um elemento que é fundamental para tornar a pedagogia mais política e também libertadora é a dialogicidade. Para Freire, a essência de uma educação como prática de liberdade é o diálogo, pois esta iniciativa acredita na Palavra, esta que anuncia a reflexão, a ação e o amor e não a farsa de uma práxis excludente e elitista (Cf. FREIRE, 1987). Afinal, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 43).

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Em consonância com o que Freire defende, tem-se a perspectiva intercultural de ensino. O termo intercultural, como afirma Fleuri (2003) pode possuir diversos significados, tanto “como sinônimo de mestiçagem”, quanto na adjetivação de contextos de vivência “entre grupos folclóricos” (FLEURI, 2003, p 17). No entanto, o conceito de intercultural que será empregado nesse trabalho é aquele que

¹² Freire, no livro “Professora sim, tia não” (1997), reforça a ideia de que para exercer uma prática educacional progressista é necessário ter a tolerância como virtude. No entanto, o autor destaca que tolerância não seria o ato cortês de aceitar a presença “não muito desejada do meu contrário”. Para ele, isso é hipocrisia, não tolerância, pois “Ser tolerante não é ser *convivente* com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE, 1997, p. 39).

compreende que o trabalho intercultural nasce com o diálogo, com a reflexão, pois só assim se pode ter a abertura para compreender que a diferença é necessária e positiva e que ser diferente não significa ser melhor ou pior. Seria uma forma de integrar as diferenças, de forma respeitosa, como Fleuri (2003, p. 17) reforça:

[...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo a disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Interessante enfatizar nessa citação duas afirmações. A primeira é a ideia da “leitura positiva”, a qual põe em discussão a noção de se enxergar a diversidade com bons olhos, reconhecendo que a diferença do outro é normal e até necessária para a construção da sociedade. Isso questiona a manutenção de padrões que são impostos e a intolerância ao diferente e obriga os cidadãos a refletirem sobre a sua visão diante da pluralidade social. A outra afirmação que se destaca é a do próprio autor, o qual reconhece que para isso é necessário o surgimento de um novo ponto de vista, uma nova maneira de enxergar o mundo, a sociedade e a forma como as relações interpessoais são dadas.

Diante dessa realidade, a escola não pode ser um lugar que reforça a padronização, estereótipos e o preconceito. Diz-se escola, mas pode-se ampliar para todas as instituições educacionais. Assim, o processo de ensino/aprendizagem ultrapassa aquela ideia de só transmitir conteúdo, priorizando uma prática que favorece a reflexão, a criticidade e questiona as relações de poder existentes. Convém constatar que é devido a essas ideias que não se pode perder de vista que educar é um gesto político.

Kramsch (2010), ao falar de interculturalidade, reforça a concepção da criação de um terceiro lugar (BHABHA, 1998), um espaço híbrido que conjuga diferentes culturas. Para ela, a cultura atualmente está muito vinculada às questões ideológicas e discursivas criadas a partir do interesse de certos grupos dominantes. Esses discursos são disseminados através da mídia, da internet, do cinema e de outras fontes de comunicação, tudo com o objetivo de manutenção de um sistema que privilegia alguns grupos nas relações de poder, estabelecendo associações desiguais entre diversas comunidades. Isso é construído a partir de categorias

(homem/mulher, branco/negro, rico/pobre) que formam as identidades do indivíduo, como símbolos imaginários que são, muitas vezes, colocados em lugares opostos. Desse modo, “cultura está facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses particulares”¹³ (KRAMSCH, 2010, p. 355). As ideias de Kramsch (1993) também são retomadas por Mendes (2007), ao tratar de interculturalidade, trazendo alguns pressupostos defendidos pela autora inglesa. Em Kramsch (1993), Mendes (2007) ressalta que o termo intercultural poderia ter vários significados, um deles pode se referir ao encontro de línguas e cultura, principalmente nas situações de fronteiras de Estados nação. Contudo, quando se trata de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a interculturalidade dissemina a ideia de respeito ao outro, além do que “o termo intercultural também pode significar, como destaca Kramsch, o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham o mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais” (MENDES, 2007, p. 120). Para a autora, ainda há a possibilidade de se compreender o termo intercultural como uma prática dialógica, promovendo, por exemplo, o diálogo entre culturas minoritárias e dominantes.

No entanto, Mendes (2007, p. 121) ressalta que no momento em que se propõe um encontro de diferentes culturas pode haver também tensões, por existir uma “intrincada rede de forças” “provenientes do embate de diferentes visões de mundo”. Sendo assim, o trabalho intercultural por parte do professor exige uma grande dedicação no momento de planejamento dos cursos e na escolha dos materiais didáticos. Ao contrário do que muitos acreditam, a prática intercultural não prevê simplesmente um “encontro acidental” de culturas no processo de ensino/aprendizagem, esse trabalho pressupõe uma prática que exige orientação, reflexão e avaliação constantes. Outra característica importante que deve fazer parte do trabalho docente intercultural é a sensibilidade para reconhecer as particularidades de cada contexto de ensino, conforme Mendes (2007, p. 125) destaca abaixo:

¹³ “Culture is easily fragmented into sentimental stereotypes that can be manipulated to reinforce private interests” (KRAMSCH, 2010, p. 355).

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma abordagem que se pretende intercultural para o ensino/aprendizagem de LE/L2, antes de ser um exercício de construção teórica, deve obedecer a um criterioso processo de planejamento e estruturação, o qual envolve desde o estabelecimento dos princípios norteadores da ação pedagógica, até o planejamento de cursos, seleção e produção de materiais didáticos e elaboração de estratégias de monitoramento e avaliação, sempre tendo em vista qual é o público ao qual se destina a ação pedagógica, em que contexto ou contextos e sob que condições.

O cuidado na construção do planejamento, na seleção de materiais didáticos e na escolha das estratégias de avaliação podem realmente garantir que o processo de ensino/aprendizagem de línguas se dê de uma forma verdadeiramente intercultural, afinal o que muito se encontra é um trabalho que se diz intercultural, mas que na prática é diferente. Verifica-se uma atividade isolada referente aos elementos culturais, como se cultura fosse algo estático e limitado, agindo dessa maneira esquece-se o quanto a cultura é dinâmica, histórica e subjetiva.

E retomando a perspectiva dialógica que forma o trabalho intercultural, Mendes (2007), a partir de FENNES e HAPGOOD, retoma a importância de alguns princípios básicos, para que haja um desenvolvimento do processo comunicativo sem embates ou violências. Para os autores, é preciso levar em consideração o relativismo cultural que, como no capítulo anterior foi demonstrado, preza pela não hierarquização de diferentes culturas. Desse modo, não se acredita que pode haver como referência os valores de uma determinada cultura para se julgar ou avaliar outras. Para isso, deve-se ter uma abertura para compreender os comportamentos, códigos e valores diferentes que compõem as identidades do outro. Destarte, “esse princípio implica desenvolvimento e crescimento, pois a valorização de outras culturas também implica o melhor conhecimento da nossa própria cultura” (MENDES, 2007, p. 122).

Além disso, acredita-se que a reciprocidade seja outro princípio básico para a fomentação de um bom trabalho intercultural. Para isso, vê-se a aprendizagem intercultural como um processo de duas vias, de troca, ou seja, “como o prefixo ‘inter’ sugere, um processo entre culturas, uma aprendizagem que atravessa limites e fronteiras culturais” (MENDES, 2007, p. 122). Com isso, prevê-se que o etnocentrismo seja superado, havendo uma abertura para o diferente e o desconhecido, além do desenvolvimento da capacidade de cooperação através das fronteiras do multiculturalismo (Cf. FENNES; HAPGOOD, 1997).

Outra lógica que pode ser desconstruída com a educação intercultural é a visão binária, aquela que apresenta pólos que se opõem e que representam diferentes símbolos sociais. Ou seja, costuma-se ver o mundo, estabelecendo comparações bipolares, como rico/pobre, dominador/dominado, conquistador/explorado, homem/mulher, no entanto o que mais se tem visto ultimamente é o questionamento dessas identidades culturais binárias. Como já foi discutido anteriormente, Stuart Hall (2001) defende a ideia de que a identidade do indivíduo não é fixa nem estável, e por não possuírem um centro, uma única característica predominante, o próprio autor esclarece a importância de se acreditar na formação de identidades que são complexas e fragmentadas, possibilitando até a existência de identidades contraditórias.

Nessas complexas relações identitárias, é crucial retomar a ideia de espaços híbridos e de criação de um *entrelugar*, defendida pelo autor indiano Homi Bhabha. Os escritos de Bhabha (1998) ficaram conhecidos justamente pelo fato de o autor definir a existência de um terceiro lugar. Para ele, a histórica bipolaridade é uma ideia ultrapassada, já que a existência de uma lógica binária, por muito tempo, favoreceu a manutenção das relações de poder, apesar de criar com isso discursos também de resistência. Bhabha (1998) até reconhece a importância dos discursos bipolares, como a necessidade de estabelecer oposições fixas. No entanto, para o autor, a pós-modernidade, com seu prefixo criativo, inaugura o “além” ou como o próprio autor diz “as margens deslizantes do deslocamento cultural”.

A linguagem da crítica é eficiente não porque mantém eternamente separados os termos do senhor e do escravo, do mercantilista e do marxista, mas na medida em que ultrapassa as bases de oposição dadas e abre um espaço de tradução: um lugar de hibridismo, para se falar de forma figurada, onde a construção de um objeto político que é novo, *nem um e nem outro*, aliena de modo adequado nossas expectativas políticas, necessariamente mudando as próprias formas de nosso reconhecimento do momento da política. (BHABHA, 1998, p. 51)

Conforme visto, o autor considera a necessidade de um espaço de tradução que dá lugar à criação de novos símbolos, e esse é um lugar híbrido que permite a “negociação” ao invés da “negação”. É imperioso afirmar que esse espaço de negociações complexas emerge a partir de embates e tensões culturais, para que

assim surjam novos signos de identidade, marcadas por experiências fronteiriças, o que forma um *entrelugar*¹⁴

Ante o exposto, vê-se a necessidade de se questionar as lógicas binárias e as identidades nacionais, já que estas são reducionistas e servem como um elemento de manipulação política e ideológica. Como um exemplo dessa postura, Souza e Fleuri (2003) trazem um fato que ocorreu entre professores brasileiros e italianos que trabalhavam com crianças e adolescentes no turno oposto à escola. Eles faziam parte de uma proposta de intercâmbio intercultural do Projeto Oficinas do Saber, que possibilitava a troca de experiências de educadores que trabalhavam em Florianópolis (SC) com professores de ensino fundamental da Itália. No encontro entre os docentes, percebeu-se claramente visões estereotipadas em seus discursos, polarizando os dois lugares entre dominantes e dominados. Na fala dos professores brasileiros, surgiu a imagem de que na Itália (primeiro mundo) tudo era mais bonito e organizado, ao contrário do Brasil (terceiro mundo) que precisava de um esforço maior para alcançar tal sucesso. Com isso, surgiram os sentimentos de “resistência e indignação”, o que, para os autores, “tais sentimentos trouxeram à tona a imagem de vítimas e carrascos, explorados e exploradores, dominantes e dominados, dicotomizando e simplificando uma realidade muito complexa historicamente constituída” (SOUZA;FLEURI, 2003, p. 59). Essa atitude despertou nos educadores italianos a memória da imigração, trazendo à tona a imagem de um povo libertário e não imperialista. Com isso, resgatou-se a complexidade das relações identitárias dos dois países, fazendo com que os integrantes do projeto questionassem suas próprias verdades. Dessa forma, pode-se contemplar um Brasil fora desse lugar de vítima, antes a ele atribuído, e uma Itália vítima de suas próprias ideologias conservadoras e totalitárias, formando, com essas novas visões, um novo lugar, o entrelugar.

Não se trataria mais, nesse espaço de hibridismo, de uma coisa (dominantes), nem de outra (dominados), nem mesmo de uma superposição de ambas as categorias (dominantes e dominados), mas de um *entrelugar* que contestaria os termos e o território de ambas as categorias. [...] A polarização é sempre redutora e está na base em que se sustentam os estereótipos e as discriminações. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 62)

¹⁴Bhabha faz uso da famosa expressão “in-between”

Ademais, a criação de um *entrelugar* ou de um espaço híbrido abre margem para um processo de autoconhecimento e de questionamento de suas próprias identidades culturais, pois coloca no centro das indagações os estereótipos e as verdades absolutas. Assim, “as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 63), além de confirmar o pressuposto de que, ao se deparar e conhecer diferentes culturas, pode-se também compreender mais de sua própria cultura.

Por fim, os autores esclarecem:

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 73)

E como aqui interessa referir-se ao *entrelugar* como a criação de um espaço de negociação em um ambiente de ensino/aprendizagem de línguas, reforça-se a posição de Mendes (2011, p. 140) que, nessa mesma direção, afirma “[...] a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar de interação”. A autora, em um trabalho realizado em 2008, já defendia esse ponto de vista, quando defendeu uma concepção de ensino de língua-cultura voltada para a abordagem intercultural que seria:

[...] a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (MENDES, 2008, p. 60 e 61)

Assim, percebe-se que uma abordagem de ensino, além de ser um “conjunto de ideias, crenças e/ou pressupostos com os quais se sustenta qualquer ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.21), envolvendo uma perspectiva teórica, abrange também atitudes de preparação de planejamento, escolha de materiais e a

própria prática em sala de aula. Desse modo, vê-se a necessidade de expandir um pouco mais a discussão em relação aos procedimentos pedagógicos referentes ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, o que acontecerá na seção subsequente.

3.2 OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA COMO CULTURA: VENCENDO TENSIONAMENTOS E CRIANDO PERSPECTIVAS ALTERNATIVAS

Antes de abordar questões de elaboração de planejamentos e de escolha de materiais didáticos, vê-se a necessidade de discutir um pouco mais sobre os desafios de se trabalhar o ensino/aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva intercultural, com foco no contexto de Português Segunda Língua (doravante PL2 ou PSL). Conforme vimos na seção anterior, o sistema educacional reflete as relações de poder e os discursos hegemônicos que circulam na sociedade, e consciente dessa complexa realidade, o professor, visto aqui como um agente transformador (Cf. GIROUX, 1997), precisa estar vigilante em relação ao seu discurso e à sua prática em sala de aula.

Primeiramente, para dar continuidade às discussões, é preciso deixar claro o conceito de língua como cultura, tão abordado neste trabalho. Cabe elucidar que há, cada vez mais, uma ênfase no ensino de cultura nas aulas de língua, e isso deve ser considerado pelo professor. Ao abordar o ensino de língua como cultura, torna-se relevante explicar melhor os fundamentos desse conceito. Assim, explicita-se a definição trazida por Mendes (2014, p. 7) em que afirma que a língua ultrapassa as fronteiras das estruturas formais, representando também um simbólico fenômeno social, conforme pode ser constatado:

[...] pensar a língua como uma *língua-cultura*, é a reconhecermos como um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Ela também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos, e

que não podem ser negligenciados, pois tudo isso caracteriza o que somos e fazemos quando vivemos em português.

Ademais, convém constatar que o ponto de vista defendido neste trabalho opõe-se ao que afirma Moita Lopes (1996), em seu livro “Oficina de Linguística Aplicada”, sobre a concepção de que o componente cultural não é condição essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Não obstante, defende-se aqui, neste trabalho, a ideia de que qualquer movimento em prol de um ensino de línguas é também um movimento de reflexão sobre culturas. Mesmo em contextos que o ensino de línguas se diz instrumental e com objetivos específicos e redutores, acredita-se que há também um ensino de cultura, já que se constata que a língua é embebida das culturas que a formam. Cabe ressaltar também que, mesmo se concebendo um ensino meramente instrumental e opaco, não se deve esquecer a função política que é o ato de educar, desse modo, até em um contexto que se diz neutro e apolítico é possível experimentar uma prática política e culturalmente forte. É importante destacar que, quando se pensa no ensino de cultura na aula de língua com o objetivo de “apenas” ampliar a educação geral dos alunos, esse também é um ato político e sendo um ato político não pode estar desvinculado à prática docente do professor de línguas, já que o trabalho com a língua-cultura deve aproveitar qualquer circunstância para o desenvolvimento de formação plurilíngue e multicultural¹⁵.

Outro desafio que está posto no processo de ensino/aprendizagem de línguas sob a perspectiva intercultural é a necessidade de criação de espaços híbridos. Para ilustrar essa necessidade, enfatiza-se mais uma vez o contexto de Português como Segunda Língua, já que esse é o foco deste trabalho. Deixando claro esse contexto, é preciso lembrar que, ao se propor trabalhar com o ensino de línguas/culturas, pode acontecer embates culturais em salas de aula.

No caso de PSL, quando o professor brasileiro entra em sala de aula para ensinar a língua portuguesa, ele não só apresentará a cultura do Brasil, como

¹⁵As discussões sobre o conceito multicultural são diversas. Destaca-se aqui a definição de Kramsch (1998, p. 81-82, apud Mota, 2010, p. 59) a qual afirma que multicultural “refere-se à coexistência de grupos de identidades múltiplas em uma sociedade multicultural ou aos múltiplos papéis sociais que um indivíduo assume em várias comunidades discursivas”. Reforçando esse conceito, ressalta-se também os escritos de Fleuri (2003, p 17) quando afirma que “O termo ‘multicultural’ tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social”.

também será considerado um representante da cultura brasileira, pois a cultura “está presente nas práticas mais sutis de cada professor em sala de aula, no modo como organiza as cadeiras, nas questões que elabora, nas histórias que conta” (NIEDERAUER, 2010, p. 101) entre outros comportamentos e ações.

Qualquer professor brasileiro, no contexto de Português Segunda Língua ou até mesmo no contexto de Português como Língua Estrangeira (PLE doravante), será questionado sobre elementos da cultura do Brasil, é como se isso já estivesse implícito na realidade desses contextos de ensino. No entanto, o que ocorre, muitas vezes, é o trabalho improvisado e respostas infundadas a questionamentos sobre essa cultura¹⁶, fortalecendo, muitas vezes, estereótipos e limitando a ideia de um país multicultural.

É importante reforçar que os estereótipos não caracterizam falsos ou negativos aspectos da cultura brasileira, no entanto, seu papel limitador e engessado é um grande obstáculo para a criação de zonas híbridas e para a promoção de um processo de ensino/aprendizagem mais político e reflexivo. Assim, a importância de se refletir sobre os estereótipos recai também na relevância de questionar os discursos etnocêntricos.

Desse modo, deve existir um cuidado por parte dos professores brasileiros de PLE ou PL2 ao abordarem sua própria cultura, para que não façam um trabalho baseado em informações infundadas e em impressões fundamentadas meramente em experiências pessoais. Além disso, é necessário que esse professor esteja aberto a questionamentos de seus alunos que, muitas vezes, pode aparecer com um tom depreciativo. Isso ocorre porque existe sempre uma tendência de o indivíduo achar que os símbolos culturais pertencentes a sua cultura são melhores e mais lógicos do que os símbolos de outras culturas. De acordo com Niederauer (2010, p. 107), os indivíduos tendem a eleger “uma determinada identidade como norma”, e esse é um dos meios pelos quais se verificam as manifestações de poder, já que acaba ocorrendo uma hierarquização das culturas.

Para contextualizar essa situação, a autora traz um exemplo que ocorreu no contexto de ensino/aprendizagem de PL2 em uma universidade pública brasileira. De acordo com ela, um estudante questiona à professora sobre o comportamento

¹⁶ Mais uma vez reforça-se a ideia de que o termo cultura, mesmo sendo usado no singular, representa aqui uma abordagem pluralista que reconhece a sociedade brasileira como multicultural, concebendo as diferentes culturas que formam o Brasil.

das mulheres brasileiras, ao narrar um fato que aconteceu com ele em uma festa de jovens. Na ocasião, o aluno diz que foi beijado por uma mulher que não o conhecia, “Ela me beijou, eu não sabia nem o nome da mulher, mas ela me deu um beijo na boca”¹⁷, e após esse comentário o aluno pergunta se essa mulher seria uma prostituta, já que em seu país só uma prostituta agiria dessa forma. A professora, que de acordo com a autora também era jovem, imediatamente rebateu a pergunta do aluno afirmando que aquilo era normal e que um beijo, nessa situação, não tinha um significado muito importante. Para Niederauer (2010), a atitude defensiva da professora embaçou uma possibilidade de reflexão sobre esse comportamento dos jovens brasileiros, mesmo ela tentando explicar que essa atitude era comum e não representava um comportamento promíscuo entre os jovens do Brasil. Com isso, a docente perdeu a oportunidade de promover reflexões mais profundas, através de uma opinião mais fundamentada, pois ela deveria considerar as diferentes possibilidades de interpretação dessa situação, caso levasse em conta a opinião de pessoas de distintas gerações. Afinal, os valores que são atribuídos a esse comportamento por parte dos adultos e também por parte de alguns homens podem não ser os mesmos atribuídos pela professora, pois é fato que, apesar de esse ser um comportamento normal por parte de uma geração, não são todos que concordam e que se comportam da mesma forma. Além disso, poderia ter conferido a essa situação uma discussão sobre diferenças de gênero e de gerações, já que, mesmo entre os jovens ou adultos, esse comportamento pode ser visto de forma diferente por meninos ou meninas, homens e mulheres.

Com esse exemplo já se percebe a dificuldade de se criar um espaço híbrido, aberto à negociação. No caso descrito, o que prevaleceu foi a visão etnocêntrica, seja por parte do aluno ao não se convencer de que aquele comportamento era normal para uma camada da sociedade brasileira, seja para a professora que se incomodou com a crítica do aluno e fez impor sua opinião, sem promover uma reflexão mais profunda sobre o caso. Por fim, deixa-se claro mais um desafio: a persistência na criação de um *entrelugar*, um espaço de negociações culturais.

Entretanto, a constatação desse desafio já clama por outro: uma formação crítica e intercultural para os professores de língua. Não é possível julgar a atitude da docente se se constata que a formação dos professores de línguas, no caso PLE

¹⁷Fala do aluno estrangeiro, em NIEDERAUER (2010, p. 113).

ou PL2, deixa a desejar. Diante disso, o que se vê é o trabalho sobre língua/cultura acontecer de forma rasa, baseado em informações repetidas pelo senso comum, ou seja, “[...] nos preparamos para ensinar língua portuguesa, estudamos a estrutura da língua, sua fonética e, suas regras sociolinguísticas, seu léxico etc., mas não buscamos leituras ou reflexões sobre cultura brasileira” (NIEDERAUER, 2010, p. 102).

Para Almeida Filho (2011), os professores, para seguirem aperfeiçoando-se, precisam estar abertos ao “processo formador com a reflexão”. Para o autor, a reflexão serve de método capacitador por ter o poder de transformar, por isso deve-se “unir o pensar cotidiano a um ciclo complexo de reflexão”. Destaca-se que para esse processo acontecer de forma mais efetiva, deve-se pensar na figura de um mediador mais experiente para acompanhar esses momentos de reflexão. Todo esse movimento faz parte de um processo de formação que pode levar a mudanças em práticas de ensino ou até em formas de pensar e agir por parte do docente.

De acordo com Mendes (2012), é necessário difundir uma “formação de agentes de interculturalidade”. No contexto de ensino de línguas, isso corresponde à elaboração de planejamentos de cursos interculturais, prevendo também a sua recriação a partir de sua experimentação, e o desenvolvimento de materiais interculturais, sensíveis a diferentes contextos de atuação. Acredita-se também em uma formação voltada para a transdisciplinaridade, com foco em pesquisas em que há a participação de alunos e professores.

Para Serrani (2005), a dificuldade em se estabelecer uma formação competente sobre os componentes sócio-culturais se dá justamente “na concepção e na implementação desse componente”. Primeiramente, isso ocorre pela amplitude do termo cultura que demanda longas discussões e reflexões sobre o tema. A autora usa uma metáfora para caracterizar a amplitude e complexidade desse contexto, afirmando que “a aula é como a ponta de um iceberg: há muita coisa subjacente” (2005, p. 19). É dessa maneira que o professor precisa compreender que, ao abordar a língua como cultura, ele está trabalhando com um objeto fluido e que não se encerra em suas complexas estruturas morfossintáticas ou em sua pragmática.

Um elemento que Serrani (2005) destaca como fundamental e que deve constar nas propostas de formação é a ideia de uma organização teórica transdisciplinar. Ao se trabalhar visando a perspectiva interculturalista, tem-se que abordar conteúdos de diversas áreas do conhecimento para assim fomentar um

entendimento mais sustentado teoricamente. Com isso, o trabalho do docente será mais embasado e fornecerá um maior domínio para que ele possa fazer escolhas mais adequadas, relacionadas às suas práticas pedagógicas. Sendo assim,

O domínio das opções de política científico-linguística, sócio-educativa e cultural diz respeito a todos os estágios de um projeto pedagógico, a saber: objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações dos cursos ou programas de ensino de língua implementados ou a planejar, em contextos específicos. (SERRANI, 2005, p. 22)

Com essa afirmação, Serrani deixa claro que, primeiramente, o professor precisa ter uma formação mais completa para se trabalhar sob o viés da perspectiva interculturalista, pois só assim esse profissional poderá ter consciência de suas ações metodológicas. A partir disso, ele poderá melhor escolher e planejar seus materiais de trabalho.

Para Leffa (2005, p. 214-215), o docente não pode contribuir para a postura do *corpo dócil*¹⁸, é necessário que este aja mais energicamente e por isso deve sempre buscar a renovação.

[...] podemos ver também a mudança como evolução. O livro não substitui o professor, mas obriga o professor a evoluir. A aula que ele dá depois da invenção do livro tem que ser diferente da aula que ele dava antes. O professor que pode ser substituído pelo livro ou pelo computador deve ser substituído. O professor não pode simplesmente reproduzir o que está no livro – ou ser apenas um corretor ortográfico para o aluno. O livro ou o computador não substitui o professor, mas, ambos, podem obrigá-lo a evoluir.

Sob a luz dessa afirmação, fica evidente a necessidade de o professor estar atento a sua prática reflexiva, buscando sempre aprimorar-se e enxergando o desenvolvimento tecnológico como mais uma ferramenta que obriga a sua atualização e não a sua acomodação. Assim, cabe superar o desafio de compreender a não rigidez do conhecimento, concebendo a aprimoramento de suas abordagens sócio-culturais em sala de aula.

¹⁸ Como o próprio Leffa (2005) explica, a ideia do *corpo dócil* é baseada no conceito de Foucault (2001) em que o estudioso atrela a expressão a uma metáfora que relaciona a flexibilidade do corpo a um poder superior que domestica e deforma o indivíduo, tornando-o assim uma peça útil à manutenção do poder.

3.3 REPENSANDO OS PLANEJAMENTOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIAÇÕES... É POSSÍVEL FAZER DIFERENTE?

Ensinar língua é muito mais do que ensinar um conjunto de regras relativos a um sistema ou a uma estrutura. Ensinar línguas pode ser justamente a porta de entrada para uma ação política, crítica e cidadã, e é pensando assim que convém a ideia do ensino de língua como cultura. Ao pensar desta maneira, pode-se conceber o ensino de língua como um meio para tornar os alunos mais sensíveis à realidade do outro, questionando estereótipos e transformando as relações de poder.

Mas exercer esse papel não é tarefa fácil e exige a extrapolação de alguns desafios que já foram elencados na seção anterior. Sobre a superação de um desses desafios cabe a construção de planejamentos que fomentem uma pedagogia crítica e intercultural, além da escolha de materiais culturalmente sensíveis e adequados para auxiliar o trabalho do professor e de avaliações que assimilam essa ideologia. No entanto, a escolha de material didático, por exemplo, demanda conhecimento acerca das ideias que o compõem, além de tempo para folhear e estudar os materiais disponíveis.

Para a construção dos planejamentos, é preciso que o professor tenha em mente que esses instrumentos devem ser flexíveis e terem intrínsecos em sua composição a ideia de que língua está diretamente vinculada à cultura. Isso significa que o trabalho com cultura não será apenas contemplado em breves momentos que se reduzem a curiosidades ou a fatos isolados e estanques. Deve-se também considerar a flexibilidade dos planejamentos, já que estes precisarão ser atualizados constantemente a depender das demandas que os alunos e seus contextos de ensino exigirem. Para Fennes e Hapgood (1997, apud Mendes, 2007), é preciso fazer alguns questionamentos no momento de elaboração do planejamento para a construção de um projeto verdadeiramente intercultural. As perguntas são *por quê?*, *o quê?*, *quem?* e *como?*, todas essas questões devem ser aproveitadas no momento de elaboração, mas devem também ser lembradas e usadas durante todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas. São essas questões que ajudarão os professores na definição de objetivos, na seleção de métodos e técnicas de trabalho e no estabelecimento de etapas de desenvolvimento do projeto/lição, além das escolhas das melhores formas de avaliação. Os autores ainda defendem que essas ações devem sempre envolver os estudantes, já que iniciativas como essa

podem motivar e aumentar o interesse dos alunos em relação ao projeto construído. No entanto, cabe ressaltar que contextos específicos de ensino/aprendizagem também necessitam de planejamentos específicos, ou seja, os planejamentos devem sempre levar em consideração os diferentes contextos de ensino e devem refletir a ideia de que “[...] a aprendizagem intercultural é, antes de tudo, uma experiência entre culturas” (MENDES, 2007, p. 126).

Já para a escolha de materiais didáticos, é preciso estar atento a outras questões que envolvem mais complexidades. Quando se tem a necessidade de analisar materiais didáticos para que sejam disponibilizados aos alunos, deve-se primeiramente observar qual concepção de língua e qual postura ideológica esses materiais refletem.

Primeiramente, o docente deve entender que os livros didáticos são recursos que devem ser utilizados de modo a auxiliar o seu trabalho, pois eles não devem ser o foco da aula, ou seja, os materiais devem apenas complementar as atividades que são propostas em sala de aula, não limitando as diversas possibilidades de abordagens que o docente pode adotar em sua prática. Além disso, precisa-se compreender claramente que os materiais são fontes de difusão de ideologias, ou seja, não se deve acreditar na inocência de suas páginas e nem de seus autores. Para Scheyerl (2012), há três posturas ideológicas que compõem a história dos materiais didáticos no Brasil e seus métodos de ensino. Na primeira concepção, Scheyerl (2012) destaca a ideia do “mito da mímese” ou “mito do colonizador”. Nessa noção, os materiais divulgavam ideologias que formavam o imaginário sobre a vida do colonizador. Eram sempre histórias de homens de sucesso, de pessoas brancas, héteros, “com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa, visto que o objetivo seria a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos” (Scheyerl, 2012, p. 41).

Para Mota (2010), essas práticas pedagógicas não davam a possibilidade de empoderamento aos alunos sobre as suas próprias identidades, já que fortaleciam um discurso de superioridade cultural em prol do discurso colonizador. Como exemplo dessa prática, Mota cita algumas situações em que os alunos substituíam seus nomes reais por equivalentes ao inglês, além de serem estimulados a imitar discursos e falas de personagens dos livros, tidos como símbolos ideais de falantes nativos. Com isso, os estudantes eram incitados “a transferir-se, em viagens imaginárias ou reais, para os territórios mais ‘abençoados do hemisfério-norte”

(MOTA, 2010, p. 41). Em consonância à escrita de Mota, Scheyerl (2012, p.41) afirma:

A metodologia de ensino baseada no treinamento de rejeição da própria identidade e na ideia de se criar no aprendiz o desejo de ser o outro está ancorada numa “pedagogia da Assimilação”, em nome da qual os aspectos culturais envolvidos nos materiais instrucionais, tais como manifestações literárias e artísticas, são puramente anglo-saxônicos.

Posterior a essa fase, surgiu uma tendência de manifestar nos materiais didáticos aspectos mais diversificados das culturas dos falantes nativos. No entanto, isso ocorria em partes complementares dos materiais, dando uma ideia de que o trabalho com cultura vinha sempre como um elemento complementar e não básico em relação ao trabalho com a língua. Com isso, percebeu-se “uma falsa adoção do multiculturalismo”, com consequências que, conforme Scheyerl (2012, p. 43), geravam uma postura mascarada sobre a diversidade cultural.

Assim, os indivíduos que experimentam formas de racismo, exploração de classe e outros tipos de discriminação podem ser silenciados por essa pseudo-educação multicultural, também assimilacionista, que não consegue analisar criticamente as experiências vividas em comunidades socialmente privilegiadas.

A terceira concepção destacada pela autora trata do “mito do consumismo”. Nessa convicção, os materiais são produzidos a partir de uma aceção mais mercadológica, tendo, na maioria das vezes, como pano de fundo de suas abordagens o consumismo, servindo inclusive como veículo de divulgação de grandes marcas. Para o reforço desse ideal, há também um grande apelo à busca do sucesso, mostrando imagens de artistas famosos e de famílias felizes e bem sucedidas. Sendo assim, privilegia-se continuamente símbolos hegemônicos como o homem branco, estéticas eurocêntricas e a heteronormatividade. (SCHEYERL, 2012)

Dessa maneira, é importante que o professor se coloque na posição de combatente dessas ideologias e não permita que isso se difunda de forma passiva e inadvertida em sala de aula. Para isso, deve-se fazer uso de materiais autênticos e mais democráticos que abordem diversas realidades, só assim poder-se-á mostrar uma verdadeira pluralidade em diferentes modos de vida. Para dar conta dessas experiências, o professor poderá utilizar materiais variados de falantes nativos, e

também não nativos, validando também distintos cenários linguísticos. Afinal, como afirma Rajagopalan (2012, P. 64), “quem pleiteia a adoção de uma norma está querendo no fundo salvaguardar certos privilégios [...]”. Para o autor, diferentes ideologias são transmitidas através dos materiais utilizados em sala de aula, e isso ocorre, muitas vezes, de maneira imperceptível, já que nem os professores estão atentos para o que estão transmitindo, nem os alunos têm consciência da alienação que estão sofrendo. (RAJAGOPALAN, 2012)

Diante dessa realidade, os materiais didáticos na área de PLE ou PL2 são concebidos com as mesmas cenas complexas e ainda com o agravante da baixa quantidade de opções, isso sem falar na qualidade de serem, muitas vezes, materiais não culturalmente sensíveis. De acordo com Fontes (2002), os materiais da área de PLE/L2 dão ênfase excessiva aos aspectos gramaticais e trabalham com os elementos culturais de forma rasa e superficial, colocando a cultura como um enfeite ou apenas um acessório para o trabalho com língua-cultura. Ao tratar a cultura dessa maneira, a prática dialógica fica comprometida, dificultando o trabalho intercultural e perdendo a chance de promover o processo de ensino/aprendizagem em uma ação crítica, reflexiva e transformadora.

Conforme Mendes (2012) destaca, esses materiais são, muitas vezes, representados por sua falta de flexibilidade na exposição de seus teores educativos, além de não considerarem as especificidades na construção de seus conteúdos e de não colocarem “os sujeitos viventes em foco”. (MENDES, 2012, p. 358). Dessa forma, reforça-se a ideia de que os docentes precisam conhecer a língua além de suas estruturas formais, enxergando-a também como produto sócio-interacional e cultural, além de estar atentos à concepção de língua que é refletida pelos materiais. A autora elenca ainda algumas características que devem compor o pensamento de seus autores, assim como a concepção dos professores no momento de escolha dos materiais. Uma das características elencadas refere-se à flexibilidade dos materiais, trazendo uma maior possibilidade de escolha quanto ao trabalho de seus conteúdos. Afirma-se isso tanto em relação à forma de trabalhar, quanto à ordem do trabalho. Outra importante particularidade destacada pela autora diz respeito à possibilidade de os materiais refletirem diversificados contextos.

Por isso, o material didático, tal como defendo, deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio,

fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua alvo. (MENDES, 2012, p. 367)

A partir daí, Mendes resume algumas características básicas que devem compor os materiais, trazendo esses construtos para o ensino/aprendizagem de PLE ou PL2. Primeiramente, espera-se que os materiais sirvam de apoio para o trabalho do professor e não como um suporte único do qual depende o trabalho docente. Posterior a isso, acredita-se também que os materiais devam ser passíveis a ajustes e a adaptações necessárias para um melhor trabalho de ensino/aprendizagem, tendo um baixo grau de previsibilidade. Atitudes como essas permitem que tanto o professor quanto o aluno possam interferir nos caminhos que serão seguidos, assim como na ordem e na sequência dos conteúdos apresentados. Deve-se também focar nas situações de uso da língua, organizando “atividades e tarefas dentro de ambientes propícios para o uso da língua-cultura” (MENDES, 2012, p. 368). Esses objetivos podem ser alcançados com o uso maior de materiais autênticos e de uma firme perspectiva em prol de uma educação intercultural.

Ainda com Mendes (2008), a perspectiva intercultural pressupõe o “foco no sentido”, fazendo uso de práticas contextualizadas, mostrando além das estruturas formais da língua suas possibilidades de interação. Nesse cenário, os materiais servem como fonte e não única referência de “conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes” (Mendes, 2008, p. 72), além de servirem para a integração das competências linguísticas.

Retomando Serrani (2005), é preciso articular a leitura, escrita, escuta e produção oral, em atividades propostas, além de estimular a reformulação das produções orais e escritas, valorizando os rascunhos e a prática reflexiva antes da elaboração de produções. Outra característica destacada pela autora é a importância de se trabalhar com a intertextualidade, pensando na diversidade de perspectivas, ou seja, devem-se provocar dinâmicas com variados textos sobre um mesmo tema, reforçando as diferentes opiniões, a fim de aguçar o olhar crítico por parte dos alunos. Cabe destacar que essa ação aperfeiçoa as atividades de leitura.

Enfatiza-se, obviamente, a necessidade de serem materiais culturalmente sensíveis, no entanto, para isso acontecer de modo pleno e verdadeiramente eficaz, é imperioso que o material tenha a concepção de língua como cultura, enxergando, desse modo, a cultura como elemento basilar do processo de ensino/aprendizagem

de línguas. Outro elemento importante é a concepção do multiculturalismo e, conseqüentemente, do plurilinguismo, pois se caracteriza como fundamental a tarefa de demonstrar para os alunos as diferentes realidades culturais e linguísticas.

À guisa de conclusão desta seção, deve-se também abordar as diferentes possibilidades de avaliação. Com isso, Mendes (2008) novamente provoca afirmando que a avaliação não pode ser vista como um fim, e sim como mais um item que colabora para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ademais ela enxerga a avaliação como um meio plural de retroalimentação, conforme pode ser visto a seguir:

A avaliação como dimensão de análise crítica das experiências de ensinar e aprender, a qual inclui a avaliação de aproveitamento do aluno; a auto-avaliação do aluno sobre o desenvolvimento 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 abordagem de ensino, os materiais didáticos e seu próprio desempenho em sala de aula. (MENDES, 2008, p. 73)

Em consonância ao pensamento de Mendes (2008, p. 73) sobre uma “avaliação crítica, processual e retroativa”, Furtoso (2011) esclarece que a criticidade é necessária por defender que tanto o aluno quanto o professor devem fazer parte desse processo, expressando suas visões e opiniões sobre a prática do outro e sobre seu próprio comportamento. Processual e retroativa por se tratar de uma concepção a qual acredita que os procedimentos avaliativos não devam ser pontuais e sejam constantemente revisitados e reformulados a depender das demandas da turma. Não se pode esquecer-se de registrar que é preciso estar atento para o uso de diferenciados instrumentos e técnicas, trabalhando assim as diferentes habilidades e garantindo de modo pleno um panorama mais fiel do que foi realmente importante na composição do planejamento. Ante o exposto, Furtoso (2011, p. 215) conclui:

[...] gostaria de chamar a atenção para o fato de que adotar uma perspectiva intercultural no ensino e na avaliação não quer dizer que o professor deva dedicar algumas de suas aulas ao ensino de cultura e/ou colocar questões específicas na prova sobre cultura brasileira (como sinônimo de produtos culturais – literatura, arte, música, dentre outros), por exemplo, mas agir de modo a explorar este terceiro espaço da perspectiva que a indissociabilidade entre língua e cultura requer.

É válido pontuar que as discussões sobre avaliação e produção de materiais didáticos culturalmente sensíveis é longa e persistente, não cabendo a sua extensão agora neste trabalho. A indagação sobre como os professores brasileiros tratam a sua própria cultura quando experimentam relações verdadeiramente interculturais recai obviamente nas opções dos docentes sobre a elaboração de seus planejamentos, a escolha de seus materiais e sobre suas formas de avaliação, por isso a preocupação com este tema. Mas, como a própria perspectiva intercultural prevê, agora é o momento de experimentar e refazer, se assim for preciso.

4 UM BREVE OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA: RELATOS, MEMÓRIAS E AÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA

Os dados gerados durante a pesquisa serão analisados nesta seção, com o objetivo de lançar algumas reflexões acerca das perguntas que conduziram esta investigação. Para isso, cabe retomar os procedimentos, como a observação e análise dos materiais utilizados pelo professor nos momentos de observação; e os instrumentos empregados durante o processo de coleta de dados, como a entrevista semiestruturada e os diários de observação. Tudo isso serviu para abarcar a totalidade dos possíveis dados obtidos.

Como já foi explicitado nas orientações metodológicas, a pesquisa qualitativa etnográfica prevê, para apreciar a totalidade dos dados, a triangulação das informações obtidas na análise. Esse método corresponde à combinação dos diversos dados a fim de compor uma análise mais ampla do fenômeno. Para compreender e iniciar o processo de triangulação, cabe elucidar as categorias de análise que auxiliaram na interpretação dos dados e na condução das discussões. As categorias foram selecionadas de acordo com as perguntas de pesquisa e contribuíram para a organização da análise de dados. São elas:

- Concepções de língua e cultura apresentadas pelos professores;
- Características dos materiais utilizados em sala de aula;
- Procedimentos adotados pelo professor para a condução do trabalho com língua e cultura brasileira;
- Características da condução do trabalho do professor em sala de aula sobre as representações do Brasil;
- A prática intercultural nas ações e nos relatos dos docentes.

Após a definição das categorias de análise, cabe retomar as perguntas norteadoras do trabalho. São elas:

- e. Que concepções de língua e de cultura brasileira estão implícitas nas ações e materiais utilizados pelo professor de PL2 e de que modo elas influenciam as suas ações e procedimentos em sala de aula?

- f. Que características apresenta o material utilizado pelo professor e como ele conduz as suas ações e procedimentos sobre a língua e a cultura brasileira em sala de aula?
- g. Como os professores lidam em sala de aula com os estereótipos difundidos em relação à cultura brasileira?
- h. De que modo as perspectivas apontadas pela abordagem intercultural para o ensino de PSL podem contribuir para a (re)formulação dessas representações e para a formação intercultural e crítica desses professores?

4.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE CULTURA RELATADAS OU IMPLÍCITAS NAS AÇÕES DOS PROFESSORES

As pesquisas elaboradas sobre os conceitos atribuídos à língua são inúmeras e já fazem parte da história das ideias linguísticas. Por isso, cabe esclarecer que o que será considerado aqui não é o julgamento e a análise acerca do conceito de língua em si que é apreciado pelos professores de PL2. O que se espera, na verdade, é refletir sobre os sujeitos e seus modos de pensar e viver a língua, focando em suas experiências de docentes de PL2. Devido a isso, uma das perguntas realizadas na entrevista semiestruturada referia-se ao conceito de língua, solicitando aos professores que respondessem ao quesito “Qual a sua concepção de língua?”. Nessas respostas, percebemos que muitos professores afirmavam que língua era cultura, mas sem aprofundar suas explicações sobre esse conceito. Além disso, em alguns momentos da conversa, percebíamos que o conceito de língua atrelado à concepção estruturalista/formalista ainda estava enraizado nos discursos e na prática dos docentes. Isso pode ser visto em todos os relatos, quando os professores destacavam a necessidade de trabalhar a gramática, seja por uma demanda trazida pelos próprios alunos, como muitos alegaram, seja pela necessidade de cumprir os conteúdos do programa do curso.

Apreciando os relatos, destacamos o que disse P1 em sua resposta:

[01] [P1] Nesse momento... [...] olha... não tem jeito... por enquanto a minha vivência de sala de aula não tem jeito [...] língua é cultura [...] mas no momento não tem muito jeito língua é cultura.

Iniciamos a discussão com o trecho fala de P1, no momento em que ela responde a pergunta relacionada ao conceito de língua. De acordo com a docente, a sua vivência a fez perceber que língua é cultura, fazendo assim com que não lhe restasse outra opção a não ser defender esse conceito. Contudo, apesar de a professora ter trazido essa definição, cabe ressaltar a falta de uma explicação mais consistente sobre o que realmente seria língua como cultura, além disso, ao analisarmos a continuação de sua fala, percebemos que ocorre, em outros momentos da entrevista, uma associação do termo língua a outros conceitos.

Isso fica evidente na análise das falas de P1, quando ela traz ainda marcas de uma visão mais tradicional da língua em outros momentos da conversa. P1 ainda se confunde na resposta sobre sua concepção de língua, trazendo ideias do que ela chamaria de gerativismo, mesmo sem compreender muito bem o que isso significava.

[02] [P1] Agora tem as questões/ tem outras questões gerativas no meio que eu gos / que eu acho interessante por exemplo eu tenho duas alunas que elas são... entram questões gerativas que eu acho que são questões gerativas porque eu não parei muito pra estudar gerativismo e também entram questões ((em que sentido?)) é... a imersão... a imersão da própria língua o conhecimento da língua enquanto vivência [...] eu acho que... que... que a questão do gerativismo prega muito que as crianças ela tem muito a... a mente aberta ela pode... é que eu não sei falar em / é que eu não sei falar os termos acadêmicos então desculpe [.] e aí assim a forma com... como... internalizando a língua e como a língua sai.

Nesse sentido, observamos que a professora se confunde quando tenta atrelar à sua concepção de língua ideias referentes ao gerativismo, como, por exemplo, o inatismo, o qual defende que uma criança possui um dispositivo interno de aprendizagem que se processa a partir de sentenças e que tem como resultado a língua. Desse modo, P1, mesmo admitindo não ter muito conhecimento sobre essa corrente linguística, afirma que o gerativismo também é interessante para ela na tentativa de relacionar língua com esse confuso conceito que ela traz sobre o gerativismo. Ela acredita que há um sistema internalizado que compõe a formação linguística dos indivíduos e compreende que isso pode ser comprovado com as crianças que sempre demonstram mais facilidade ao aprender uma segunda língua. No entanto, o conceito de língua como cultura e o conceito de língua defendido pelo

gerativismo são incompatíveis, já que, enquanto o primeiro traz a perspectiva de uma língua em uso, resultado de interações e de atividades situadas socioculturalmente, o gerativismo defende que a linguagem reflete uma capacidade inata, compreendendo a língua como um conjunto de regras que se manifesta através do falante ideal (competência e desempenho), além de essa teoria compreender a língua como um objeto formal e abstrato (BORGES NETO, 2004). Desse modo, percebe-se claramente que não há muita compatibilidade entre as duas ideias trazidas pela professora, o que demonstra a necessidade de se refletir mais sobre os possíveis conceitos atribuídos à língua e qual melhor refletem sua forma de pensar e trabalhar em sala de aula. Ante o exposto, observamos que a professora, ao afirmar que língua é cultura, pouco sabe, na realidade, do que se trata esse conceito. Ademais, percebemos a necessidade de maior reflexão sobre sua concepção de língua, pois a experiência de analisar esses relatos fez com que constatássemos que a ideia de língua como um sistema estruturado e relacionado apenas à comunicação ainda faz parte de sua prática em sala de aula. Isso pode ser comprovado com a observação das aulas em que foram vistas ações que reforçavam essa ideia, como, por exemplo, escrever no quadro uma tabela com a conjugação dos verbos no imperativo.

Situação semelhante aconteceu com P2, quando ela também definiu língua como cultura sem promover maiores reflexões acerca dessa concepção.

[03] [P2] Noossa... isso é muito difícil... ((é)) que acho que... que acho que é clichê o que vou dizer mas eu acho que língua é cultura.

No excerto 03, assim como foi dito por P1, a professora 2 também afirma que língua é cultura, assumindo ainda uma possibilidade de esse conceito estar virando um clichê em relação aos estudantes do Instituto de Letras. Devido à falta de uma definição mais aprofundada e detalhada, poderíamos afirmar que a professora reproduz um conceito sobre o qual ela ouviu falar no curso de Letras, sem se colocar a reflexões mais intensas sobre as consequências dessa concepção sobre a sua prática, mas não podemos nos abster a dar continuidade a sua resposta no momento em que traz um recorte interessante do que seria a língua como cultura.

[04] [P2] Por exemplo... existem coisas que são impossíveis de explicar [...] é... no dia a dia a... tem uma expressão que que o grupo

meu que tava no... uma sequência de grupos meus é... se acostumo acostumou a usar e sempre falava o “ó” e aí uma vez eu falei isso com um professor na frente de um grupo de alunos intermediários e disse “você é o ó” [...] então eles perguntaram “o que é o ó”? a... e aí, é tão difícil explicar o que é o ó e aí esse professor explicou eu tentei explicar também e depois disso virou uma espécie de febre na escola porque todos os grupos mais avançados ficavam usando essa expressão como se fosse a coisa mais simples do mundo / e o engraçado é que é... alguns conseguem captar a essência do o Ó como do oxente e outros não porque teoricamente não dá para explicar.

A professora traz o exemplo de uma expressão usada comumente nos meios juvenis da sociedade soteropolitana que é o “ó”. Essa expressão, geralmente, é usada para explicitar uma queixa, uma insatisfação ou significar algo que está sendo de difícil execução. Com esse exemplo, a professora mostrou que há fenômenos linguísticos os quais escapam às definições que apenas consideram as formas da língua, demonstrando assim que há símbolos culturais a ela agregados de forma muito forte.

Na sequência, não podemos deixar de citar o conceito trazido por P3.

[05] [P3] Na verdade, eu acho que a língua, ela é, ela, ela não é só um sistema, ela é aquilo que a gente... que ela carrega [...] ela é carregada de discurso, de ideias, de ideologias... a língua, ela traz a...a... as marcas da comunidade onde ela está estabelecida e... é um meio pelo qual você transita dentro da sociedade você se comunica a língua... [...] não é só escrita, língua escrita... a oral, né? É a construção da sociedade, a língua na verdade.

Na fala de P3, já se percebe uma forma mais detalhada de conceituar língua. Assim, como ela ratifica, na língua há marcas da comunidade que a usa, carregando consigo as ideologias das comunidades que a falam.

Como podemos observar, com exceção de P3, as professoras simplesmente afirmam que língua é cultura, reproduzindo um conceito que está sendo amplamente divulgado, mas não trazem nenhuma explicação ou reflexões sobre essa concepção, ou seja, apenas afirmam sem explicar o que efetivamente seria esse conceito. As incertezas em volta dessas definições são reveladas em outros momentos da entrevista, quando as professoras trazem conceitos ligados a outras áreas da linguagem e relacionam com a definição de língua. Assim, o que se verificou foi que, em diversos momentos, as professoras se contradiziam, trazendo atreladas ao seu discurso concepções mais tradicionais e formais de língua.

Com P2, acontece situação semelhante, já que, apesar de afirmar que acredita no conceito de língua como cultura, a professora, em diversos momentos da entrevista, deixa implícitas algumas ideias que remetem ao conceito de língua como um sistema formal e estruturado, voltando-se, assim, no campo de ensino/aprendizagem, para uma abordagem que prioriza mais os aspectos gramaticais.

[06] [P2] [...] na prática, quando eu percebo que os alunos querem aprender língua somente como estrutura.

[07] [P2] Eu acho a gramática muito importante. Na verdade, eu sou muito estruturalista, né... minha minha sócio nem sei se ela existe [.] eu sou muito estruturalista, mas além de / apesar disso, eu sinto dificuldade, por exemplo, em algumas questões do inglês por nunca ter... vivenciado vivido isso culturalmente tudo que eu aprendi de inglês foi em relação à trabalho e a ES... est((INCOMPREENSÍVEL)).

[08] [P2] Eu acho que depende muito do foco do do... do aluno ou do grupo. Tem grupos que querem aprender a língua é...como língua simplesmente e saber as as... regras.

[E] O que é como “língua simplesmente”? Como assim?

[P2] Conhecendo as normas de aplicação pra empregar aquilo na fala... um português que tem um foco mais técnico, mais específico pra estudar em uma universidade, para o seu trabalho... e tem outros que estudam a língua também com o foco na cultura... quando tenho esse público que estuda português com foco na cultura, então eu abordo de tudo um pouco, desde política, aspectos culturais ligados a música, dança a a ... estrutura socioeconômica... varia muito.

Nessas falas, percebemos que a esparsa definição de língua como cultura trazida por P2 anteriormente já não aparece novamente. A professora considera o ensino de língua “simplesmente” quando se tem um trabalho focado na gramática, o que ainda fundamenta a escolha e a elaboração das atividades, além de sua abordagem e procedimentos em sala de aula.

Desse modo, constatamos também o tratamento da cultura como um enfeite ou como conteúdo que serve muito mais para auxiliar o trabalho com a gramática do que experimentar novas vivências na língua como cultura. Quanto a isso, depois de analisarmos algumas aulas, podemos afirmar que a cultura, muitas vezes, funcionava apenas como o estopim para o trabalho gramatical.

No contexto de observação de P1, por exemplo, percebemos esse comportamento de forma bastante latente quando a professora, ao trabalhar vídeos

autênticos sobre os candidatos à presidência da república em sala de aula, resolve, sem promover discussões mais profundas acerca do tema ou dos materiais, começar a trabalhar com os verbos no imperativo. Os vídeos utilizados por P1 nesse momento em sala de aula refletiam o tema de discussão de muitos brasileiros, já que, naquele momento, estavam vivendo o período das eleições presidenciais. Isso poderia servir para a promoção de reflexões acerca do tema política, a fim de ponderar sobre os estereótipos que tanto cercam essa temática aqui no Brasil. Porém, de forma inusitada, a professora faz um recorte no início do que poderia se tornar uma fundamentada discussão, para introduzir o conteúdo dos verbos, afirmando que os políticos fazem muito uso dos verbos no imperativo, o que justificaria o ensino daquele assunto naquele momento.

Outro exemplo que pode ser destacado e que comprova ainda o uso de cultura sob o pretexto de se trabalhar gramática, é a análise feita sobre o material usado por P2. A professora, apesar de fazer uso de um material que se propõe ser intercultural e interativo (conforme está previsto na apresentação do livro, Anexo I), usa exercícios tradicionais, de preenchimento de lacunas, para se trabalhar os aspectos gramaticais da língua. Lembrando que, como foi observado, isso se dava sempre depois de uma breve discussão acerca de elementos culturais que eram abordados em sala de aula.

Sobre isso, não podemos deixar de trazer uma citação de Mendes (2012), que, assim como nesse trabalho, buscou investigar os conceitos atribuídos à língua. Mendes (2012), em sua pesquisa, percebeu que os estudantes tinham dificuldade de assimilar os diversos conceitos que eram atribuídos à língua. Entendemos que é justamente isso que ocorre com as professoras em questão. Muitas já ouviram falar no conceito de língua como cultura, sem se aprofundar em uma discussão mais embasada que realmente defendesse essa ideia. Assim, por não trazerem definições relevantes e detalhadas para o aprofundamento das reflexões sobre o conceito de língua, podemos constatar que:

[...] visões confusas e, muitas vezes, incoerentes de língua/linguagem, podem nos fornecer pistas de como é difícil para os estudantes articular conhecimentos advindos de variadas tendências teóricas, adquiridos ao longo de sua formação, e construir um pensamento autônomo, coerente, sobre a linguagem, de modo geral, e sobre a(s) língua(s) que vai ensinar, de modo específico. (MENDES, 2012, p. 08)

Dessa forma, o que se constata é a relevância de se refletir mais sobre o conceito de língua, afinal, é importante ressaltar que é essa definição a qual regerá a prática desse professor e fundamentará a escolha e elaboração dos materiais, já que será o seu conceito de língua que guiará seus comportamentos. Por isso, o professor precisa adotar a postura de um analista crítico e criador, como afirma Silva (2008, p. 163):

Um professor mais do que ser capaz de ler, escrever terá de dominar técnicas e procedimentos pedagógicos que ajudem o aluno a se desenvolver. Mais que isso: ele precisa conhecer as teorias que dão base a essas técnicas, a filosofia que as inspira e a história que constitui seu alicerce. Sem a teoria, a filosofia e a história, o professor se tornará um mero repetidor de conteúdo dos livros.

Mendes (2008, p. 58) discute que nem sempre há o equilíbrio entre o que desejamos e aquilo que praticamos, pois sabemos o “que não queremos fazer, mas não sabemos como fazer diferente”, o que torna, muitas vezes, a prática em sala de aula contraditória em relação ao discurso proferido pelos docentes. Afinal, “qualquer abordagem de ensino, desse modo, convive com essa tensão entre o que desejamos e planejamos e o que conseguimos na prática realizar” (MENDES, 2008, p. 58)

Após trazer esses relatos, pode-se perceber a necessidade de fortalecer esse debate dentro dos cursos de Letras sobre o conceito de língua com o objetivo de delimitar e de tornar os conceitos mais claros para os alunos em formação. Além disso, é preciso que haja uma retomada dessas discussões quando os professores já estiverem assumindo uma sala de aula, já que enfrentar os desafios entre a prática e a teoria são exercícios constantes no trabalho de um professor reflexivo. É preciso enfatizar também que o conceito de língua que será adotado pelo professor para guiar a sua prática deve estar muito claro, já que ele servirá de base tanto para a elaboração de planejamentos, quanto para a escolha dos materiais a serem utilizados em sala de aula, além de guiar todas as atividades e experiências no processo de ensino/aprendizagem. Quanto a isso, ao analisarmos os materiais utilizados em sala, observamos ainda a adoção de muitas atividades com o propósito de fomentar exercícios estruturais de preenchimento de lacunas e de tabelas para completar os tempos verbais, por exemplo.

Para conseguir passar por esse processo, o professor, seja ele novo ou experiente, deve vivenciar um movimento de auto-reflexão. Para Almeida Filho (2011), os professores iniciantes podem usar de suas experiências como aluno para iniciarem o processo de auto-reflexão, pois “quanto mais cedo se experienciar a reflexão, mais cedo será iniciado o desenvolvimento da competência aplicada” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 28). Para ele, a competência aplicada remete às transformações a partir de ideias advindas em crenças mais antigas. Com uma formação que induz o ato reflexivo, evita-se que certas afirmações sejam feitas, como a que foi constatada na fala de P1:

[09] [P1] Eu acho que essas questões de política linguística também pesa bastante na.. na visão do aluno em relação ao seu lugar de vivência a sua língua que fala e quando chega no Brasil que é um... praticamente um país monolíngue [...] uma cidade monolíngue mas tem uma cultura muito forte eu acho que essas questões políticas linguísticas pra ele... eles não sabem mas que... a gente pode extrair uma coisa disso.

A fala equivocada da professora ao afirmar que o Brasil seria monolíngue demonstra a necessidade de os docentes do Instituto de Letras reverem o currículo de Letras na Universidade Federal da Bahia, já que todas as professoras são formadas por essa instituição. Fortalecer a visão de um país plurilíngue e, conseqüentemente, multicultural deve ser prioridade nos cursos de licenciatura em letras vernáculas, para que assim possam reconhecer a pluralidade linguística e cultural que existe no país. Além disso, afirmações como essa demonstram que a ideia de um país monolíngue, falante de português, tão defendida em governos anteriores, ainda está enraizada na mente de muitos professores. No entanto, a certeza de existir um país plurilíngue já está mais do que legitimada no meio acadêmico, afinal, de acordo com Gilvan (2008), há mais de 200 línguas faladas no Brasil.

Assim, o autor provoca:

A concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos. Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou antes de um projeto político - intencional, portanto - de construir um país monolíngue? (OLIVEIRA, 2008, p. 3)

Após desenvolver uma longa discussão, o autor traz informações sobre o tema e conclui que o Brasil tem uma trajetória de políticas que fortaleciam e difundiam a ideia do monolinguismo, invisibilizando as outras línguas/culturas vividas no país. Dessa forma, é preciso sensibilizar os professores ainda em formação para as outras manifestações linguísticas vividas no Brasil, para que possam conscientizar seus alunos sobre essa diversidade.

Quanto ao conceito de cultura, os professores responderam a pergunta “Para você, o que é cultura?” que fazia parte da entrevista. Em relação à P1, seu relato mostra uma dificuldade em limitar o termo cultura, conforme pode ser verificado a seguir:

[10] [P1] O que é cultura pra mim?... não vou conseguir te dar uma definição... cultura pra mim eu acho que acaba sendo uma... cultura você pode separar de duas formas... a cultura de espaço tempo e uma cultura pessoal [...] eu acho que uma cultura pessoal são as suas vivências são as suas internalizações a forma que você lida com isso as barreiras que você coloca pro novo ou que você coloca não coloca [...] eu acho que a sua cultura enquanto pessoa tem a sua própria cultura ... talvez uma identidade cultural... mas eu acho que a cultura é influenciada pelo ambiente e por gostos que queira ou não por ambiente mas que a partir daí você vai juntando vai formando quem é você ... uma identidade talvez uma identidade cultural / e cultura eu acho que eu prefiro delimitar no tempo e no espaço [...] que é a cultura lá do Pelourinho... pronto... delimitar o que é a cultura do pelourinho é... vai depender hoje desse momento... nesse momento porque é o que a gente hoje mais vai ver é o resgate da cultura afro uma delimitada cultura afro de alguns países da África e que tá sendo muito trazida a questão nostálgica do Pelourinho então pela cultura do Pelourinho das pessoas que estão alí e vivenciam essa cultura daquele local e que trazem pra si próprio pra sua própria identidade.

Essa primeira fala demonstra a dificuldade de P1 em delimitar o termo cultura. A professora acaba confundindo cultura com identidade, chamando-a de cultura pessoal, atrelando-a as vivências e experiências dos indivíduos. Ela considera também cultura como uma manifestação localizada no tempo e no espaço.

Já P2 remete à ideia clássica de cultura, como manifestação de um povo, símbolos que refletem os hábitos e costumes de uma sociedade.

[11] [P2] Eu acho que cultura é tudo o que identifica um povo e e a gente tem que ... a... elementos linguísticos, elementos ... a... não sei... tem... tem a... alimentação, tem a maneira de vestir a... a maneira de se relacionar com o outro são... são... principalmente

essa maneira de se relacionar com o outro é MUITO cultural e a gente percebe isso em relação a europeu com latino, latino com ocidental... oriental... é é ... tudo muito... tudo tão diferente... então acho que cultura é todos os elementos que você consegue é... agrupar pra identificar caracterizar ou classificar um POVO pode ser tido como cultura... mas é uma coisa difícil de definir .

P2 traz uma definição clássica de cultura, como sendo as características de um povo, como a alimentação, a língua, as diferentes formas de se relacionar com o outro etc. Além disso, a professora reconhece a dificuldade em definir o termo cultura, como pode ser visto no final de sua fala.

Fato semelhante acontece com P3 que também reconhece a dificuldade em delimitar o conceito, justamente por suas diversas possibilidades de manifestação. Assim como P2, P3 também reconhece a possibilidade de a cultura ser um conjunto de realizações simbólicas de um povo.

[12] [P3] Olha, se eu... como você falou, é difícil, mas eu acho que a cultura se eu tivesse que resumir numa frase só se é que fosse possível resumir numa frase só, talvez a gente pudesse dizer que a cultura é o conjunto e ao mesmo tempo a mistura, né? Porque um conjunto são elementos separados, não tem como separar, mas eu acho que poderia ser esse conjunto [.] das misturas de todas as realizações é... artísticas, de música, é... de escrita, literária, de uma comunidade, eu acho que tudo isso é cultura. Ela vai envolver a música, vai envolver o cinema, vai envolver a arte, a cultura vai envolver a forma como você é... lida com as pessoas, isso faz parte de nossa cultura, faz parte de nossa cultura a comida, as religiões, faz parte da nossa cultura. Eu acho interessante quando as pessoas assim “ah, a Bahia é... a religião baiana e a cultura baiana, é do candomblé”. Mas se você olhar a cidade de Salvador, você vai encontrar muitas igrejas católicas, você vai encontrar muitas igrejas evangélicas, você vai encontrar uma série de outras religiões, então eu acho que a cultura, ela é uma mistura de todas essas coisas, tudo isso faz parte de nossa cultura, música, o cinema, o filme, a arte, a... a escrita literária [...].

Como foi dito, ela considera a cultura como sendo um conjunto de manifestações de um grupo social. Sobre essas manifestações, estão as realizações artísticas, religiosas e literárias que formam as características de um povo. Além disso, a professora explora bastante a questão da mistura, pois, para ela, não há como separar ou generalizar as manifestações culturais de um povo. Ela ressalta a necessidade de um olhar crítico sobre os fenômenos culturais, quando ressalta que as pessoas precisam reconhecer a mistura e evitar as generalizações e os estereótipos.

Sob a luz dessa análise, percebemos que P3 realmente busca demonstrar para os alunos as diferentes possibilidades de manifestações culturais. Isso foi comprovado com as observações de suas aulas em que constatamos o uso de materiais bastante diversificados, como músicas de diferentes estilos, gêneros textuais diversos e a promoção de discussões sobre temas variados que possibilitavam aos alunos enxergarem um pouco mais da multiculturalidade do Brasil. Cabe salientar que a forma como esses materiais eram trabalhados pode ser questionada, já que percebemos que muitas discussões, as quais poderiam ser promovidas a fim de estabelecer uma prática dialógica, eram deixadas de lado ou minimizadas, além de fazer uso desses elementos culturais apenas como gatilhos para o trabalho com a gramática. Contudo, isso será abordado mais detalhadamente nas seções posteriores.

À guisa de conclusão, refletimos que os professores têm muitas dificuldades em conceituar termos importantes, como os conceitos de língua e cultura. Quanto à definição de língua, os docentes até trazem a afirmação de que língua é cultura, mas não conseguem explicar ou delimitar de forma coerente essa definição. Isso pode ser percebido quando analisamos as próprias falas das professoras nas entrevistas ou quando percebemos a intrínseca relação que estabelecem entre a língua e as concepções que a enxergam como uma estrutura formada por signos e significantes, de forma sincrônica e não interacional. Essa relação pode ser comprovada quando cruzamos as falas das professoras com suas ações em sala de aula. Constatamos que, muitas vezes, os elementos culturais só funcionam como um estopim para se trabalhar os aspectos gramaticais da língua em sala.

Devido à dificuldade em conceituar o termo língua e às incoerências encontradas nas falas dos docentes, cabe retomar Mendes (2012, p. 13), quando afirma a importância de se delimitar melhor os termos e conceitos acerca da língua nos cursos de licenciatura, como o objetivo de torná-los mais claros, para que assim os docentes possam de forma coerente fazer suas escolhas.

[...] dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai desenvolver pesquisa ou ensinar é prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações.

Assim, para que isso ocorra de forma plena, a autora destaca a importância de criarem, dentro da Universidade, espaços onde se construam diálogos efetivos entre a área de letras e os diversos campos do saber. Nesse sentido, a formação dos alunos (futuros professores) poderia ocorrer de forma mais ampla e crítica.

Quanto ao conceito de cultura, observamos uma grande dificuldade em delimitar o termo. Apesar disso, duas professoras conseguem reconhecer a cultura como manifestações plurais de um determinado grupo social. Não podemos deixar de lembrar que P2 ainda reconhece a língua como um símbolo de cultura, sendo tratada como a manifestação cultural de um povo. No entanto, como já foi dito, percebemos contradições em afirmações como essa, já que a mesma professora demonstra uma tendência a relacionar língua apenas com sua estrutura. Além disso, é importante destacar que, apesar desses relatos, em sala de aula, a cultura era tratada apenas como um conteúdo ou como um pretexto para se trabalhar os aspectos gramaticais. Dessa forma, percebemos a dificuldade em se trabalhar a cultura como uma manifestações ou realizações plurais de um povo em sala de aula. É muito mais fácil, obviamente, tratar a cultura como um elemento estático e previsível, que pode ser encaixotado e limitado a um conteúdo de um programa de curso.

Para dar continuidade a essas reflexões, convém, entretanto, analisar também os materiais que foram utilizados pelos docentes e que serviram de base para a realização das atividades feitas em sala de aula.

4.2 CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELO PROFESSOR PARA A CONDUÇÃO DO TRABALHO COM LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA

Os materiais didáticos podem compor um verdadeiro desafio para uma boa prática em sala de aula de português L2. Isso foi percebido claramente quando os próprios professores relataram que possuem muita dificuldade para escolher um único livro didático para se trabalhar em sala de aula, devido à baixa qualidade dos materiais, além de serem excessivamente caros.

Diante desse cenário, observamos por parte dos docentes foi a tentativa de criar materiais que suprissem essa carência. Nos três cursos observados, nenhum professor adotava um livro didático específico e preferia trabalhar com materiais

avulsos ou módulos, sempre com folhas fotocopiadas ou com materiais retirados da internet, conforme será verificado nos relatos seguintes e nos Anexos:

[13] [E] Com que material você trabalha em sala de aula geralmente? Fale um pouquinho sobre isso.

[P1] Ahhh... às vezes eu pego de vários sites... não tem jeito... eu imprimo... ((tem uma dificuldade de fotocópias?)) isso prejudica... prejudica...

[E] Mas são só fotocópias? Quais os outros materiais?

[P1] Fotocópias... pego... sites vídeos [...] imagens...

[E] Que tipo de texto geralmente você trabalha?

[P1] Como eu falei... assim... crônicas é... notícias do que *tá* acontecendo que muito deles *tão* voando... não sabe o que *tá* acontecendo.

[E] Não tem nenhum livro sugerido?

[P1] Não... tem o Brasil Intercultural que não é sugerido mas eu gosto de trabalhar com ele.

O relato de P1 pode ser comprovado com o que foi verificado nas observações em sala de aula. Constatamos que a professora realmente utiliza muitos materiais retirados da internet, como vídeos, receitas de comida e fotocópias de atividades de livros didáticos. Referente ao uso de fotocópias, verificamos a utilização, como P1 disse em sua fala, do livro Brasil Intercultural, conforme pode ser verificado nos Anexos II-IV. A atividade escolhida por P1 era composta de um texto, que abordava o “Festival Internacional de Inverno de Campos do Jordão”, e de outras propostas de exercícios que focavam no uso do trabalho com verbos no presente e no pretérito perfeito do indicativo. Como foi observado durante a aula, o texto sobre Campos do Jordão causou bastante curiosidade nos alunos por representar um aspecto do Brasil que é pouco conhecido, o frio. Durante a aula em que esse material foi trabalhado, um estudante perguntou, surpreso, à professora se havia neve no Brasil, o que foi confirmado por P1, ao responder que “as cidades no sul... dizem que é a Europa lá no sul”, fazendo menção ao frio encontrado nessa região do país.

Na questão 1, unidade 3, os textos solicitam o preenchimento de lacunas, fazendo uso do tempo verbal do pretérito perfeito e esse comando está inserido em um texto que trata de histórias de viagens de artistas brasileiros. O tema das férias é retomado na questão 5, da página 18, em que vemos imagens de lugares que remetem a diferentes regiões e atividades que podem ser feitas durante as férias. Primeiramente, vê-se imagens do museu do Louvre e de pontos turísticos, como um

templo grego ou o Grande Canyon. Assim, compreendendo a concepção de língua como cultura, e pensando no contexto do Brasil, já que se trata aqui da variante brasileira, convém destacar que a escolha desse material ressalta a pluralidade do país e de seu povo. Isso pode ser visto já no primeiro texto que traz uma imagem pouco conhecida do Brasil que é o frio. O Brasil é conhecido internacionalmente por suas lindas praias e pelo seu intenso calor, no entanto, o texto se propõe a ressaltar uma imagem que pouco é explorada no cenário internacional e que ilustra muito bem a dinamicidade e a pluralidade das características regionais que compõem o Brasil como um todo. Desse modo, por acreditar na riqueza dessa atividade, podemos afirmar a postura passiva de P1 ao não explorar mais esse material, fazendo apenas a afirmação que foi transcrita acima. Destarte, perdeu-se uma boa oportunidade de se promover uma prática que preza pelo diálogo entre culturas, já que os estudantes em questão vinham de regiões mais frias (prevalciam estudantes da Europa, como espanhóis e franceses) e se demonstraram surpresos com o fato de descobrirem que, no Brasil, também existem regiões de temperaturas mais baixas. Assim, percebemos que, com esse gatilho proporcionado pelo tema do texto, a professora poderia promover uma prática intercultural, mas isso não foi explorado.

Quanto aos outros exercícios, também não houve uma extrapolação adequada sobre os temas abordados nas questões. Em nenhum momento, foi visto uma menção por parte da professora em proporcionar um diálogo ou uma reflexão sobre o tema férias com os seus alunos, focando apenas no conteúdo gramatical que a questão demandava.

Comportamento como este relatado acima foi recorrente na prática de P1. Em diversos momentos das observações de aulas, percebemos a pouca exploração dos elementos culturais expostos nos materiais que eram utilizados em sala. Muitas vezes, a professora fazia uso de materiais culturalmente sensíveis, como o próprio texto acima exemplificado, ou como vídeos e receitas de comidas. Isso poderia servir de gatilho para uma prática efetivamente intercultural e que buscasse lançar reflexões sobre estereótipos e preconceitos que estão enraizados, muitas vezes, nas mentes dos estudantes estrangeiros, mas essa ação não acontecia.

Além desse material, constatamos que P1 também fez uso de vídeos que abordavam o tema das eleições, receitas de comidas típicas e letras de música. Em suma, percebemos até a iniciativa de se usar materiais que circulam nas vivências

dos brasileiros, mas o que se questiona é a maneira como esses materiais eram trabalhados, já que a exploração dos símbolos culturais deixava a desejar. É crucial avaliar que o contexto de ensino/aprendizagem no qual P1 estava inserido não favorecia um trabalho culturalmente sensível. Isso foi facilmente percebido, quando se constatou o excessivo e recorrente número de ausências dos estudantes, o que afetava a continuidade das atividades. Ademais, observamos que os alunos não costumavam fazer os exercícios solicitados pela professora, o que prejudicava as possíveis extrapolações de uso desses materiais.

Retomando as reflexões sobre o uso de livros didáticos em sala de aula de PL2, vale lembrar que, no contexto de atuação de P2, nível intermediário, eram os próprios professores que produziam o módulo que seria utilizado durante o curso. Isso também pode ser constatado em sua fala ao responder a pergunta da entrevista “Com que material você trabalha em sala de aula? Fale um pouquinho sobre isso”.

[14] [P2] Meu material de base é o módulo da escola... a gente tem três módulos, um pro iniciante, pro nível intermediário e outro para o avançado... esse módulo norteia a gente no sentido da gramática. O foco dele seria uma abordagem comunicativa, mas... dentro do limite de páginas que ele mantém isso é um pouquinho impossível¹⁹.

O módulo usado pela escola é elaborado pelos próprios professores da instituição e, no caso do nível intermediário, o módulo utilizado, coincidentemente, foi feito por P2. No entanto, com as observações das aulas, percebemos que o uso do material se dava de forma bastante restrita, já que sua utilização foi verificada em apenas uma aula observada e se deu de forma a contemplar os exercícios gramaticais. Além disso, apesar de a apresentação do módulo²⁰ dizer que os textos e atividades foram selecionados com o objetivo de provocar a interação e a troca de experiências entre culturas, o que se constatou foi um material que aprecia a gramática estrutural, com inúmeros exercícios de lacunas e de preenchimento de tabelas²¹. Os elementos culturais aparecem, muitas vezes, como pretexto para o trabalho com a gramática e são recortes de temas recorrentes, como a capoeira, o carnaval e a pobreza no Brasil²², apresentando-se sempre de forma

¹⁹ O limite citado pela professora é de 100 páginas.

²⁰ Ver anexo I

²¹ Ver anexos V-VIII

²² Ver anexos IX-XIII

descontextualizada. Todavia, convém ressaltar que, durante as aulas, a professora fazia uso de materiais mais diversificados, em relação ao que foi visto no módulo, como jogos de cartas e imagens. Em uma das aulas, por exemplo, a professora solicitou que os alunos fizessem uma apresentação de sua cidade natal. Nessas apresentações, e estimulados pela professora, os alunos faziam questão de comparar alguns aspectos de suas cidades com o que conheciam ou tinham visto das capitais brasileiras. Um exemplo disso foi a comparação feita por um aluno entre as cidades de Washington, nos Estados Unidos, e Brasília, ressaltando o papel político que as duas capitais representavam para seus países. Outro aluno alemão falou de sua terra natal e afirmou que sua cidade é a mais pobre da Alemanha, alegando que serviços básicos necessários não são feitos para a melhoria de vida da população. Assim, a atividade proposta poderia ter sido um forte gatilho para estabelecer uma prática intercultural de ensino/aprendizagem, mas isso não foi aproveitado pela professora. Isso pode ser assegurado, pois P2 não destacou informações importantes para se promover o diálogo entre culturas, como as comparações feitas pelos estudantes ou como a afirmação feita pelo aluno de nacionalidade alemã que alegou viver em uma cidade que não disponibilizava recursos básicos para proporcionar à população uma melhor qualidade de vida, apesar de viver em um país considerado de primeiro mundo.

Assim, ao resgatar o conceito de cultura trazido por P2, percebemos que, apesar de a docente defender a ideia de a cultura representar as realizações de um povo, no material didático produzido pela professora e utilizado durante o curso, a cultura foi tratada como um elemento estanque e descontextualizado. Já em relação ao trabalho feito na sala de aula, apesar de existirem situações que poderiam favorecer uma prática intercultural, como foi relatado acima, a professora deixou de abordar aspectos interessantes das culturas dos alunos, perdendo a chance de explorar mais a troca de experiências culturais.

Essa troca de experiências era muito visto em sala, sempre no início das aulas, quando a professora promovia conversas informais com os estudantes, alegando o aperfeiçoamento da oralidade, e o tema das conversas eram os mais diversificados possíveis. Em uma aula, por exemplo, a professora relatou que havia morado no Tocantins e aproveitou para destacar algumas características dessa região do país, ainda tão desconhecida entre os brasileiros e estrangeiros. Obviamente que mostrar a pluralidade das regiões do Brasil e dos hábitos dos

brasileiros é uma atitude extremamente positiva, porém, é importante ressaltar que isso precisa ser melhor conjugado com o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Essa afirmação advém do fato constatado de que a professora fazia uso de uma sensibilidade cultural apenas para promover conversas informais e trabalhar a habilidade oral. Dessa forma, apesar da iniciativa ser positiva, percebemos a necessidade de se fortalecer uma reflexão efetivamente intercultural sobre os fatos que são apresentados em sala de aula quanto à cultura. A prática intercultural prevê a promoção de um espaço que preza pelo diálogo na tentativa de favorecer um processo de ensino/aprendizagem efetivamente significativo para a formação crítica desses estudantes. Afinal, só assim que pode se ter um ensino de línguas que também é responsável por promover uma reflexão a qual pode transformar esses alunos em cidadãos acostumados a respeitar a diversidade, tornando a prática educacional em um ato efetivamente político.

Quanto aos materiais utilizados pela professora do nível avançado, P3, destacamos a diversidade de recursos e instrumentos levados para a sala de aula. A professora fazia uso constante de vídeos, músicas, letras de canções, textos informativos, imagens e até mesmo exemplo de bebidas consumidas pelos brasileiros, como refrigerante. Nos excertos abaixo, destacamos sua fala sobre o uso de músicas e dos artistas brasileiros que são vistos em sala:

[15] [P3] Ah, vamos lá... eu trabalho é... música, eu uso bastante música. Procuo normalmente usar... é... cantores baianos, né? Mais de salvador [...] mas às vezes é... como eu quero apresentar outros gêneros musicais, eu eu busco também outro outros cantores.

[E] Quais de salvador que você já usou aqui?

[P3] Eu já usei a Gal... Gal costa já usei a Timbalada já usei... Dorival Caymmi é... na verdade como a gente tá na época de eleições isso foi algo que eles me perguntaram a respeito desse processo no BRASIL. AÍ NÓS FALAMOS UM pouco da ditadura, eu trouxe Chico Buarque né?... pra gente conversar sobre isso...

[E] E outros artistas brasileiros... Quais são assim... que você já usou... que você lembra?

[P3] ahh... [...] que eu... dessa fase de agora é... nas duas turmas é... aí eu já usei o Dudu nobre, quando eu também falei sobre pagode. Eu usei as marchinhas de carnaval que nós falamos um pouco sobre esse carnaval e eles é... como esse carnaval é... é... se realiza no Brasil, eu já falei sobre o frevo , não é? Porque eles têm uma ideia muito de carnaval apenas de Salvador e do Rio de Janeiro né? Pra mostrar que na verdade o Brasil multicultural.

[E] você é de Recife, né?

[P3] É, que o Brasil é multicultural, mas nós conversamos um pouco também do carnaval de Florianópolis porque até que eu tenho uma aluna que é de lá, não aqui nessa sala, mas numa outra... [...] que se realiza muito diferente na verdade lá o carnaval quase nem... nem tem essa... não tem essa áurea toda que tem na Bahia, não tem essa festividade toda, até pra que eles consigam perceber que... que a... apesar do carnaval ser um feriado nacional ele não se realiza da mesma forma em todo Brasil.

Dos excertos acima, podemos destacar a sensibilidade que a professora possui em demonstrar o trabalho que ela promove ao abordar materiais diversificados. Percebemos uma preocupação em mostrar constantemente para o aluno que o Brasil é um país multicultural e representado por uma grande diversidade de manifestações culturais, assim como ela afirmou em sua resposta sobre o conceito de cultura. No entanto, assim como as outras professoras, é válido pontuar que a maneira como a professora trabalhava esses materiais em sala poderia ser melhor explorada, mas isso será retomado e melhor detalhado na próxima seção.

A docente, ao realizar um trabalho que constantemente ressaltava a pluralidade da cultura brasileira, fez uso recorrente da internet como um meio de coleta de materiais. Coincidentemente, assim como as outras professoras, ela produzia de forma independente e constante os materiais que eram utilizados em sala de aula, fazendo uso de algumas questões reproduzidas em outros livros didáticos ou produzindo por conta própria atividades referentes aos assuntos trabalhados.

Na seção anterior, assim como P2, vimos que a professora considera cultura as possíveis realizações de um grupo social, dessa maneira percebemos a iniciativa, por parte da professora, em contemplar a diversidade dessas manifestações, fazendo uso de materiais diversificados. Em relação ao conceito de língua, a docente afirmou que a língua representaria “as marcas da comunidade onde ela está estabelecida”. Quanto a isso, não foi visto em nenhum momento de observação a proposição de reflexões sobre essa visão de língua.

Um fato que convém ser relatado é o uso de materiais advindos do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (doravante PPPLE), por parte de P3. Segue seu relato:

[16] [P3] Por exemplo, pego uma coisa que tem me dado muitas ideias, mas eu tenho minhas [...] reservas [...] é o portal de professores de português. Ele é muito bom ele realmente ajuda bastante mas... o grande... o que eu sinto falta no... no portal é que normalmente as atividades é sempre assim “converse com o colega do lado” e a... às vezes a aula fica muito parada [...] e... e... é... você realmente começa a ver que os alunos começam a cansar porque a formatação do portal é assim TEXTO aí tem as perguntas.. TEXTO e tem perguntas TEXTO e tem perguntas e... a maioria das aulas que eu já olhei várias é sempre assim “leia o texto e converse com o colega do lado” ele não traz uma brincadeira não traz uma dinâmica não traz uma ideia pra movimentar a sala pra trocar de lugar / outra coisa também [...] muitos daqueles é... do material que é escaneado você não consegue reproduzir. Ele fica desfocado, ele fica pequeno demais e aí isso dificulta a... a... o professor. Eu acho que falta mais coisa com entrevista com áudio algo assim que é...que seria mais interessante.

Diante do exposto, verificamos que a professora faz ressalvas quanto ao uso dos materiais colhidos no PPPL, apesar de reconhecer sua diversidade. Ela acredita que as unidades didáticas poderiam propor atividades mais dinâmicas que favorecessem a movimentação dos alunos em sala de aula. É importante validar a atitude da professora, já que esta recorreu a uma fonte de material extremamente flexível e mais acessível, por se constituir uma plataforma online, disponível a todos os interessados em aprender/ensinar a língua portuguesa. Além disso, apesar de a professora ter admitido não ter feito uso de unidades que não fossem do Brasil, o portal é composto por unidades didáticas dos diversos países que formam a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), o que demonstra o empenho em divulgar a pluralidade dos diversos modos de falar e viver o português no mundo.

Em relação ao conteúdo abordado, o que se observa é a grande discrepância no uso dos materiais ao se trabalhar “gramática” ou ao se trabalhar “cultura”. Como se pode imaginar, os aspectos culturais eram abordados de maneira mais eclética, variando as possibilidades de apresentação dos conteúdos, da cultura e da língua. No entanto, a exploração se dava de forma limitada, trazendo poucas contextualizações e discussões acerca de importantes temas. Quanto ao trabalho com gramática, o que se verificou foi o excesso de folhas fotocopiadas para trabalhar esse aspecto, sendo geralmente exercícios estruturados e de lacunas.

Outro fato pontuado por P3, na entrevista semiestruturada, é a elaboração de materiais didáticos, por parte do professor, que são trabalhados em sala de aula. Para ela, um empecilho para essa tarefa é o tempo gasto para produzi-los, o que tem incomodado muitos professores, conforme pode ser visto no relato a seguir:

[17] [P3] O grande problema nosso no português é que nós precisamos criar o material, então a gente precisa demandar tempo pra criar, pra buscar esse material pra produzir esse material né? Então... quando eu dei o primeiro curso do básico pra mim foi mais difícil [...] eu tive que produzir todo o material... quando eu dei o curso novamente ficou muito mais fácil eu pude trazer outros materiais eu vi o que não funcionou eu troquei os materiais eu pude ver o que funcionou melhor...

Interessante ressaltar nesse relato a postura sensível do professor ao perceber qual o material que melhor poderia ser utilizado em uma determinada situação. Isso revela uma atitude reflexiva por parte do docente que pode garantir acesso a outras formas de conhecimento. Em consonância com essa atitude, Mendes (2012, p. 357) reforça que o bom material “deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos”, mas isso só será possível se a experiência adquirida pelo docente em sala de aula for levada em consideração.

Por fim, o que se observou ao debruçarmos sobre os materiais usados pelos professores nas aulas foi a certeza de que eles focam bastante na gramática, colocando a cultura apenas como algo complementar ao assunto ou como pretexto para se trabalhar os aspectos gramaticais. Apenas em relação à P3, podemos ponderar quanto a isso, pois percebemos que a professora fazia uso de materiais culturalmente sensíveis e que não, necessariamente, eram usados como pretexto para o trabalho com gramática. Para citar um exemplo sobre essa prática, pontuamos uma aula em que a professora, após estimular uma discussão sobre o tema aborto, solicitou aos alunos a escrita de um texto opinativo sobre o tema, logo percebemos a preocupação com a habilidade escrita. Dos contextos observados, P3 era a que trazia materiais mais diversificados, demonstrando uma preocupação em abordar a pluralidade da cultura brasileira, além de tentar explorar mais recorrentemente o trabalho com outras habilidades, como a escrita, a partir dos materiais culturalmente sensíveis.

No entanto, não se pode esquecer, e isso estava presente nas falas e nas práticas de todas as professoras, a necessidade de produzirem atividades próprias para suprirem a carência de materiais culturalmente sensíveis disponíveis no mercado. Para suprir essa demanda, os professores preferiram fazer uso de materiais retirados da internet, como textos diversos, imagens e vídeos, assim

ressaltamos o importante papel que a internet vem adquirindo dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, é válido lembrar que a variedade oferecida pela internet proporciona aos professores levarem materiais bastante diversificados para a sala de aula. Isso ajuda os docentes na tentativa de mostrar um país mais plural para os seus alunos, ressaltando a multiculturalidade brasileira.

Sobre essa diversidade de material, entendemos a importância de fortalecer a tentativa dos professores em buscarem materiais diversos que trazem pontos de vistas diferentes, como é presenciado no PPPLE. Devido ao fato de representar uma plataforma digital e de estar acessível a todos os interessados, o Portal se mostra uma ferramenta inovadora, ainda mais ao ressaltar a diversidade do idioma, colocando à disposição unidades didáticas de diversos países que formam a CPLP.

Outro elemento relevante foi constatar que a condução do trabalho, em muitos momentos, se deu através de materiais autênticos, o que é positivo e ressalta, de certo modo, a sensibilidade desses professores em tentarem aproximar o estudante da realidade dos cidadãos que vivem a língua portuguesa em sua plenitude. Todavia, é preciso salientar que a reflexão sobre esses materiais era feita de uma maneira muito superficial, deixando escapar ricas possibilidades de interação e de práticas possivelmente interculturais. Isso pode ser comprovado, se lembrarmos da pequena exploração feita, por exemplo, por P1, quando trabalhou com os vídeos sobre as eleições presidenciais.

Esses materiais são coletados pelos professores em seu dia a dia de trabalho, tendo a internet como um grande recurso de acesso a diversas fontes, o que comprova a incompletude dos materiais disponíveis no mercado. Cabe ainda reforçar que ao analisar os materiais, verificamos que não há uma grande preocupação na estética dessas apostilas, já que muitas vêm em preto e branco e com a diagramação mal feita, além de algumas não passarem de fotocópias mal tiradas de materiais diversos.

Quanto à coleta de materiais, isso é feito, muitas vezes, de modo espontâneo, como pode ser comprovado com o fato vivenciado em sala de aula com P3 que trouxe para a aula um refrigerante típico de sua região, em Recife, para os alunos experimentarem. Com essa simples prática, a professora mostrou aos seus alunos que, apesar de existirem marcas reconhecidas do mercado em relação ao produto citado, há também produções menores, mas que também fazem muito sucesso em comunidades locais.

Essa prática é positiva, pois demonstra que os professores estão se importando mais com a língua em uso, aproximando os alunos das manifestações reais da língua. Todavia, muitos professores ainda utilizavam materiais autênticos como pretexto para o trabalho gramatical, sem problematizar aspectos culturais relevantes, o que demonstrava a falta de uma prática intercultural que promovesse um processo de ensino/aprendizagem realmente dialógico e significativo. Desse modo, percebemos a necessidade de se fortalecer nos cursos de graduação as discussões acerca das práticas interculturais, a fim de provocar nesses docentes atitudes mais transformadoras.

4.3 REFLEXÕES SOBRE OS ESTEREÓTIPOS: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO

No contexto de sala de aula de PL2, o surgimento de visões estereotipadas sobre o Brasil é sempre uma possibilidade. Para construir, a partir disso, um ambiente sem embates e que questiona posturas intolerantes e impressões reduzidas e estereotipadas, é preciso que o docente esteja preparado para atuar de forma crítica e reflexiva nessas situações. Dessa forma, o professor precisa estar orientado a saber conduzir esses pré-conceitos a um lugar de reflexão e de formação crítica, a fim também de evitar embates. Sobre isso, Niederauer (2010, p. 104) salienta que o professor precisa evitar os embates, para que a relação professor-aluno não seja prejudicada, afinal:

Precisamos pensar em como estamos agindo em sala de aula com relação a esclarecimentos sobre cultura brasileira, não apenas para evitarmos que esses embates interfiram negativamente na atmosfera da sala de aula, mas, sobretudo para adotarmos práticas mais comprometidas com o desenvolvimento de conhecimentos reflexivos sobre culturas.

Desse modo, esse trabalho se propõe a compreender como os professores investigados lidam com as representações culturais do Brasil que os alunos trazem consigo e que se manifestam em sala de aula. Convém ressaltar que, muitas vezes, essas representações vêm revestidas de estereótipos e preconceitos.

Primeiramente, para analisar o modo como os professores trabalham com a língua/cultura em sala de aula, é preciso saber a visão que esses profissionais têm

sobre a cultura brasileira. Nesse caso, é importante esclarecer o contexto sócio-histórico que cerca o professor brasileiro de PL2. O fato de o Brasil ter sido um país colonizado por Portugal, como uma colônia de exploração, e de ser protagonista de um dos mais longos processos de escravidão dos negros da África já existentes na história, deixaram marcas na sociedade brasileira e em toda a formação cultural do Brasil. A maior de todas as cicatrizes deixadas por esse violento processo histórico foi a desigualdade social, e com ela todo o preconceito e crueldade que são difundidas em um discurso necessário para manutenção dessa desigual sociedade. Obviamente, visões assim estão também enraizadas nos pensamentos dos próprios professores e são manifestadas, muitas vezes, de forma inconsciente, como pode ser observado.

Durante a entrevista semiestruturada, havia um item que perguntava “O que é cultura brasileira”. Entre as diversas respostas, é interessante apontar a de P1.

[18] [P1] Um monte de coisa que um monte de coisa que deu errado mas que acabou dando certo.

É curiosa a ideia que perpassa o discurso da professora ao afirmar que a cultura brasileira seria “um monte de coisa que deu errado”, pois isso já reflete uma visão negativa que se tem de algumas manifestações e hábitos culturais dos brasileiros. Questionada sobre o porquê dessa visão, P1 desabafa:

[19] [P1] Primeiro... a gente já tem historicamente falando um pedacinho que era de Portugal e que é um país inteiro que fala português... eu acho que foi tudo erro de percurso / eu tenho... eu sempre digo inclusive eu falo pros meus alunos / eu digo olha a historia brasileira na minha concepção que eu vi e do que eu vivo até hoje / a historia da gente foi um monte de remendo um monte de coisa que deu errado mas que estamos bem e tá dando certo.

[E] Estamos bem?

[P1] Bem no sentido de que a gente tem uma cultura [...] nesse sentido cultural estamos bem porque a gente tem uma cultura muito forte porque a gente misturou tanto [...] deu tanta coisa errada que se misturou tanto e que acabou dando certo... a gente tem comida boa [...] a gente tem... música legal a gente tem dança... danças próprias a gente tem uma literatura própria a gente tem um teatro muito próprio a gente tem um cinema muito próprio acho que a forma como o brasileiro trata da sua cultura enquanto identidade... é uma forma assim excêntrica [...] exótica.

Com a fala da professora, o que se percebe é uma dificuldade em explicar o porquê de ela considerar que a cultura brasileira seria fruto de “um monte de coisa que deu errado”. Não se consegue compreender a razão dessa justificativa apresentada por P1, o que nos induz a acreditar que a professora tem uma visão reducionista e estereotipada da cultura brasileira, além de ser influenciada por um discurso negativo e de inferiorização que ainda permeia os modos de viver desses cidadãos. Podemos relacionar com isso, a postura inferiorizada que muitos brasileiros adotam de desvalorizar e reduzir a riqueza da cultura brasileira. Esse tipo de comportamento já foi criticado por Nelson Rodrigues (1993), em sua crônica “O complexo de vira-latas”, discutida no capítulo anterior. Assim, P1 até reconhece a pluralidade cultural do Brasil como um elemento positivo, mas a classifica como uma manifestação excêntrica e exótica. Mas exótica para os olhos de quem? Qual a referência adotada para julgar a cultura brasileira como algo excêntrico? Dessa forma, percebemos claramente que a ideia de relativismo cultural é deixada de lado e se adota uma perspectiva de considerar que existem culturas que são melhores do que outras, afinal, só acreditando em visões como essa que se pode julgar as culturas de um país como realizações excêntricas e, conseqüentemente, estranhas aos olhos de alguns.

Um elemento em comum que se percebeu nas falas as professoras de PL2 ao abordar a cultura brasileira foi o destaque para a multiculturalidade. Assim como foi visto na fala da P1, quando abordou a pluralidade cultural brasileira, essa característica apareceu nas falas das outras professoras quando solicitadas a definir o que seria cultura brasileira.

[20] [P2] Eu acho que [...] é... a gente é difícil falar em uma cultura brasileira porque a gente tem... regiões muito diferentes e eu morei em regiões bem diferentes e eu posso dizer que quando eu saí da Bahia para outros estados de outras regiões eu me sentia em qualquer lugar menos em casa [...] e isso era... ((mesmo estando no Brasil?))... mesmo estando no Brasil. Isso era muito óbvio no falar das pessoas porque o sotaque não era o meu e riam do meu sotaque e era quando eu queria voltar pra casa... eu sentia isso na comida, quando eu queria farinha e me davam flocos de milho (risos) sentia isso no... no... na maneira de vestir quando eu ia pra praça de havaiana e short e as meninas estavam de salto agulha e vestido de festa [...] é então é... e era BRASIL e eu não *tava* tão longe. Sentia isso na cor da pele por exemplo porque eu vejo negro em Salvador o tempo todo e eu não via muita por exemplo aí eu “meu deus... não tem ninguém pintadinho aqui não é possível!!”... então é difícil falar em uma cultura brasileira [...] é bem difícil... quando os alunos falam

assim “ ah, samba é coisa de brasileiro?” não... nem é [...] sim é mas também não é porque se você for pro norte ninguém SAMBA!

E com a fala de P3:

[21] [P3] [...] Cultura brasileira...? será que nós temos ainda uma cultura brasileira? Se nós temos tantas coisas aí postas, né, nós temos uma cultura brasileira se você olhar e chegar no shopping nós temos um monte de lojas escrita em inglês [...] será que essa globalização ainda permite ter algo pertencente a apenas um povo? Bem... se eu pensar em termos de hoje que a gente / nós ainda temos algo... algumas marcas algumas coisas que podemos dizer que ainda são tipicamente nossas né? Seria o carnaval e tal. Mas se nós pensarmos como as coisas estão caminhando no Brasil por exemplo nós temos quantas festas de *halloween*? *Halloween* hoje é cultura brasileira? Ou é cultura americana que foi trazida pra cá pro Brasil já que tantos brasileiros estão fazendo essa festa agora? Será que eu posso dizer que o *halloween* agora faz parte de nossa cultura? Né? Se tem tanta gente comendo *fast-food* aí junto com o acarajé né? Nós podemos dizer então que o hambúrguer agora faz parte da cultura brasileira? E... junto com o acarajé? Não sei dizer se eu definiria alguma coisa como cultura brasileira é... se eu teria uma forma de definir isso.

Percebe-se que as professoras, apesar de não trazerem uma definição fechada do que seria cultura brasileira (afinal, questiona-se também se há uma definição finita para essa pergunta), reconhecem e destacam a pluralidade como uma das principais características da cultura brasileira. Na fala de P2, ainda se encontra um fato interessante que é a crítica sobre a constante generalização que acontece em relação aos hábitos culturais dos brasileiros, pois, como ela mesma afirma, nem todo brasileiro, por exemplo, sabe sambar. É importante sempre retomar questionamentos, como o que foi feito pela professora, “ah, samba é coisa de brasileiro?”, para que se possam lançar reflexões sobre as generalizações que acometem algumas representações culturais e que acabam sendo reducionistas.

Quanto à P3, além de ela ressaltar as diferentes possibilidades de manifestações culturais que podem ser encontradas no Brasil, ela ainda demonstra que não há apenas uma cultura brasileira e que a globalização mudou as formas de concepção de cultura e de identidade nacional. Isso se assemelha ao que Hall (2001, p. 14) defende, pois ele acredita que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”.

Dando continuidade à análise, outro questionamento que se fez necessário foi o de compreender quais eram as visões trazidas pelos alunos sobre a cultura

brasileira. Entende-se que, ao ter esse conhecimento, os professores poderiam conduzir a sua prática a um trabalho que priorizasse o diálogo e a reflexão, criando assim um ambiente de negociação e de criticidade sobre os estereótipos.

Observou-se que muitos alunos trazem visões estereotipadas e recorrentes entre si. P1 destaca que a principal característica atribuída à cultura brasileira por parte de seus alunos é o “exotismo”. Para ela, a natureza do Brasil, as comidas e as músicas são consideradas produtos exóticos para os seus alunos por serem muito diferentes de tudo que eles veem. No entanto, ela complementa sua fala e afirma:

[22] [P1] Tem uma coisa em comum de todos independente da nação [...] eles acham que o Brasil é a democracia perfeita [...] a imagem que se vende do Brasil é de uma democracia perfeita MAIS... plus... mais um lugar bonito [...] então todos vêm com a ideia do... aqui não tem preconceito aqui não tem racismo aqui tem igualdade social aqui tem igualdade judicial.

Isso também é recorrente na fala de P2:

[23] [P2] [...] Em alguns momentos eu relato experiências minhas que mostram por exemplo que SIM tem racismo no Brasil ninguém diz que tem mas tem.

[E] Eles acham que não tem?

[P2] sim [...] acham que não tem porque todo mundo é negro mas não é verdade nem todo mundo que é negro porque quando você sai daqui você vê que não é [...] ou então a... que... brasileiro não trabalha mas na verdade quem tá na praia não é o brasileiro de segunda a sexta? E sábado e domingo sim. O soteropolitano é a massa negra e pobre...

Essa visão já foi discutida no capítulo anterior ao tratar da obra de Freyre e de sua famosa teoria da democracia racial. Obviamente, há diversos autores que rebatem essa lógica, afirmando que isso não passa de um discurso formulado no intuito de mascarar o racismo ainda existente na sociedade brasileira.

[...] nem tão distante estávamos da representação vitoriosa dos anos trinta, quando o mestiço transformou-se em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura; isto é: no samba, na capoeira, no candomblé e no futebol. Redenção verbal que não se concretiza no cotidiano, a valorização do nacional é sobretudo uma retórica que não tem contrapartida na valorização das populações mestiças que continuam a serem discriminadas. Nesses termos, [...] essa forma extremada e

pretensamente harmoniosa de convivência entre os grupos foi, aos poucos, sendo gestada como um verdadeiro mito de Estado; sobretudo a partir dos anos trinta quando a propalada idéia (*sic*) de uma — democracia racial, formulada por Arthur Ramos, mas exemplarmente desenvolvida na obra de Gilberto Freyre, foi exaltada de forma a se menosprezarem as diferenças diante de um cruzamento racial singular. (SCHWARCZ, 2010, p. 8)

Como pode ser visto no comentário de Lilian Schwarcz, a criação do mito da democracia racial no Brasil ganhou força depois da década de trinta e foi atrelada à imagem do futebol, do samba e da capoeira. Todos esses símbolos representam uma ideia festiva do país, minimizando os efeitos cruéis de uma sociedade racista e que mascara esse preconceito. Dessa forma, conclui-se que, apesar de a ideia da democracia racial não passar apenas de um mito de estado, uma ideia criada para gerar lucro, essa imagem ainda é difundida e muito representativa do país no cenário internacional.

Dessa forma, mesmo sabendo de que esse é um discurso combatido, justamente para que se possam criar estratégias efetivas de combate ao racismo, ainda há quem pense que o Brasil seria o paraíso da “mistura de raças”, uma terra sem preconceitos ou racismo. No entanto, os fatos do dia a dia mostram claramente que isso não é verdadeiro.

Outra visão muito recorrente é a ideia de o Brasileiro não ser um povo sério, pois descumpre constantemente horários e só pensa em festa, o que se opõe à imagem de um povo trabalhador.

[24] [P1] Por exemplo... eu não vou nem... nem sei se é cultura mas é rotina... é... é... faz parte da cultura do nosso espaço e tempo agora / a questão do atraso... a agente atrasa e pra gente é normal então tem certas coisas tipo isso que eu não posso dizer “pô o cara tá errado...” eu digo o quê? Eu... / eles sabem / eu não atraso [...] na minha vida eu não atraso.

[25] [P2] É... irresponsabilidade. Ninguém cumpre horário, as coisas não funcionam, tudo é muito devagar [...] e aqui nada funciona... é uma burocracia, mas as coisas não se resolvem [...] a maioria tem essa mesma visão sempre e quebrar isso é muito difícil.

Nos excertos acima, percebemos o quanto a visão de o Brasil ser o país do atraso, de festas e de belas naturezas ainda é recorrente e forma o imaginário do estrangeiro. No entanto, constatamos que esse tipo de visão não é recorrente

apenas para os estrangeiros. Se formos analisar bem as falas das docentes, vamos perceber que, em diversos momentos, as professoras deixam escapar que compartilham algumas dessas visões estereotipadas sobre a cultura brasileira. Isso pode ser visto claramente no comentário de P1 acerca do atraso, pois, apesar de ela afirmar que não atrasa e que isso não faz parte de sua vida, ela confirma que não pode contrariar o aluno, como pode ser visto na fala “eu não posso dizer ‘pô o cara tá errado...’ eu digo o quê?”.

Situação parecida é vista com P2, quando afirma ser muito difícil conseguir quebrar algumas imagens reducionistas que os alunos estrangeiros têm sobre o Brasil, referindo-se à ideia do atraso e da irresponsabilidade. Esse tipo de comentário demonstra que, de certo modo, a professora também concorda com essa visão, já que vê dificuldade em mostrar outras possibilidades de olhar a cultura brasileira. Comportamentos como esse destacado pela professora e reforçados pelo imaginário dos estrangeiros são reforçados na literatura e no cinema, como, por exemplo, com o famoso personagem de Walt Disney, Zé Carioca, que com seu gingado conseguia viver só de festas e transparecia uma malandragem exorbitante²³.

Ante o exposto, destaca-se uma citação de Niederauer (2010, p. 103):

Quando se fala em cultura brasileira, em geral, se pensa em estereótipos ou aspectos exóticos e turísticos, como **país do carnaval, do samba, do futebol, terra da cordialidade, da democracia racial, da conciliação, da improvisação, da criatividade, da corrupção**, da caipirinha e do jeitinho. Entretanto, não apenas isso, a cultura brasileira também é feita de aspectos quase imperceptíveis [...]. (grifos do autor)

É correto inferir que a autora concebe a necessidade de o professor estar preparado para mostrar ao aluno que a cultura brasileira ultrapassa os limites do samba, do futebol, da ideia da cordialidade e de democracia racial. É importante reforçar que a cultura está em todas as realizações coletivas do povo brasileiro.

Sobre essas realizações, ressalta-se o relato de P3 que constata uma amplitude de imagens negativas associadas à cultura brasileira, como pode ser visto a seguir:

²³ No vídeo “Alô, amigos”, produzido por Walt Disney, o personagem Zé Carioca é mostrado, como malandro e festeiro nato, e a única trilha sonora ouvida quando os personagens estão no Brasil é o samba.

[25] [P3] [...] essa... essa ideia de que o Brasil é o... é o país da festa do paraíso essa coisa de que... que ele vem pra passar férias e... a... o Brasil só é bom pra turismo mesmo [...] que eu já ouvi né? Ser dito isso pra mim em sala de aula “por que que alguém vem pro Brasil pra trabalhar... pra fazer negócio?” “por que que eu vou fazer turismo de negócio?” [...] “por que que eu venho pro Brasil pra ver um festival de cinema? Eu não tenho nenhum amigo meu que queira isso. Isso a gente tem lá no nosso país. A gente vem pra cá pra ver praia, pra ver festa, pra a ver o que é diferente”.

[E] Isso você já ouviu nesse grupo ou em outros momentos também?

[P3] Não. Esse especificamente de... dessa maneira nesse grupo né? Mas já ouvi assim em outros grupos aquela coisa assim de que o Brasil é mais esse lugar mesmo paradisíaco que tem floresta que tem bicho que tem animal que tem praia que é um lugar bom pra se passar férias que é um lugar bom pra se conhecer que nós somos uma cultura exótica que nós temos a comida diferente / então [...] nesse sentido não tem comparação... agora por exemplo se eu iniciar um assunto do Brasil... se eu usar... vou falar de transporte público (INCOMP.) vou falar sobre saúde... o país deles sempre vai ser melhor [...] se eu falar de educação o país deles sempre vai ser melhor.

[...]

[P3] É... eu acho que eles trazem a visão de uma terra paradisíaca / dizem pra mim... linda e quando chegam aqui em Salvador eles se decepcionam [...] eles mesmos dizem isso porque tem muito lixo na rua tem pessoa fazendo xixi na rua o transporte é horrível as pessoas são muito mal educadas as pessoas falam alto as pessoas falam errado, né? É... o supermercado funciona muito mal as filas são quilométricas [...] tudo isso eles já colocaram / é muito violento a gente não pode sair de noite como a gente pode sair no país da gente... a gente anda o tempo inteiro com medo.

Durante a fala de P3, observamos uma série de opiniões negativas sobre o Brasil. São afirmações que tratam o Brasil apenas como um país de turismo, por causa de suas praias e natureza, tudo visto sob a ideia do exotismo, do diferente. Além disso, a professora também abordou a questão da violência, do lixo nas zonas públicas, da educação do povo, do transporte público, entre outros aspectos, tudo isso sendo colocado de forma negativa. Ademais, ainda há o relato de que a educação e a saúde no Brasil são sempre inferiores ao que se encontra no país deles (observa-se que não se sabe ao certo quais seriam esses países), sem ao menos problematizar essa realidade, afinal saúde e educação correspondem a grandes campos sociais, compreendendo uma diversidade difícil de se classificar. Obviamente que a professora, em sua fala, estava trazendo visões que ela já tinha observado em seus alunos, contudo, parece razoável afirmar que P3 nos dá dicas

de que compartilha dos mesmos pensamentos, já que se isenta em abordar esses assuntos em sala de aula, conforme ela afirma a seguir:

[26] [E] E aí você nessa hora faz o quê?

[P3] olha [...] eu sinceramente tenho procurado apenas... eu... eu me eximo de dar opinião porque eu não acho que eu tô aqui pra confrontá-los [...] eu não tô aqui pra... pra... porque eu também posso cair se eu começar a debater demais a falar demais eu posso cair num outro problema... “Ah... já que eu não posso me expressar...” por que alguns não têm nem amigos porque acabaram de chegar e o único lugar que eles têm pra expressar as frustrações deles é aqui dentro na sala de aula que é o espaço que eu deixo eles se expressarem né? E desde o primeiro dia de aula eu deixo bem claro o seguinte que eles podem falar aquilo que eles quiserem né? Eu não tô aqui... não tô aqui pra julgar as opiniões deles [...] eu tô aqui pra ouvir e ensinar a língua né? E ajudá-los a ta... esse aprendizado em português e... eu também não posso cair na... na... na inocência de achar que toda vez que eles externarem algo que eles acham que é ruim e eu rebater isso eu posso simplesmente inibi-los e eles não quererem falar mais [...]

Esse comportamento pode ser comprovado quando se analisa as observações feitas em sala de aula sobre a prática da docente em relação a alguns temas polêmicos e aos estereótipos que foram apresentados pelos estudantes. Vimos que a professora tem uma atitude de isenção, ao invés de promover diálogos críticos que tivessem como foco a reflexão dos estudantes sobre os fatos citados, além de não fornecer aos alunos a possibilidade de enxergarem que o Brasil é um país enorme e que, com toda essa grandeza, não pode ser reduzido a visões estereotipadas e reducionistas. Dessa forma, seria enriquecedor se a professora colocasse os estudantes a questionarem o porquê de todos esses elementos negativos agregados ao Brasil. Assim, com essa isenção, perde-se uma grande oportunidade de exercer uma efetiva prática intercultural que poderia estabelecer um processo de ensino/aprendizagem de línguas em algo significativo. A possibilidade de se minimizar preconceitos, de trazer novos olhares, de proporcionar reflexões que estabelecem pontos de vista mais críticos não pode ser deixada de lado, pois o docente deve sempre estar atento a essas questões a fim de proporcionar experiências produtivas para os seus alunos no ambiente de sala de aula.

Outro elemento que precisa ser destacado na fala de P3 é o fato de os alunos relatarem a falta de interesse em tratar o Brasil como um país referência em ciência. Isso demonstra, além de o Brasil ter investido por muito tempo em uma propaganda

que considerava mais as belezas naturais, a necessidade de uma maior divulgação e investimento em relação à produção científica desenvolvida no país. Sobre isso, Mendes (2014, p. 4) aponta a importância de tentar transformar o Português como língua de ciência.

[...] De acordo com o valor que esta língua vem alcançando nos últimos tempos, é necessário criar condições para fortalecê-la, não apenas como língua de cultura, mas, sobretudo, como língua de ciência, capaz de traduzir e informar o conhecimento que brota da sociedade e de seus falantes.

Com isso, percebe-se que a partir da língua pode-se também iniciar um movimento de transformação em relação a esse imaginário que menospreza e desvaloriza o conhecimento intelectual que é produzido no Brasil.

Sobre isso, ainda é importante abordar um fato analisado nas aulas de P3. Em um dos encontros observados, a professora trabalhou diversos textos²⁴ que apresentavam diferentes possibilidades de turismo no Brasil, como o turismo para negócio ou o turismo cultural, fazendo referência à FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty) e ao Festival de Cinema de Gramado, por exemplo. A iniciativa da professora de trabalhar com esse materiais é bastante positiva, já que apresenta aos alunos novas possibilidades de enxergar o turismo no país. Percebemos que as temáticas dos textos surpreenderam os alunos que insistiram em afirmar que o Brasil possuía aspectos mais interessantes e singulares, ao invés de festivais culturais ou perspectivas de negócios. Isso pode ser visto na fala de uma aluna europeia a qual afirma que “nenhum europeu viria para o Brasil por causa do festival de cinema... não porque não é bom, não é lindo, mas sim porque no Brasil tem outras coisas mais lindas e únicas”. A postura da professora diante desse fato foi a de questionar os outros alunos sobre a opinião expressa por esta estudante, o que foi confirmado por seus colegas que insistiram em dizer que o Brasil possuía coisas mais interessantes, como as praias e as festas. Constatamos que a professora, ao invés de problematizar essas opiniões, simplesmente diz:

[27] [P3] O que vocês estão me dizendo QUE... o Brasil do ponto de vista do estrangeiro SÓ tem visão pra turismo de lazer... só? [...] por

²⁴ Ver anexos XIV-XVIII

que negócios aqui não interessa ao estrangeiro e cultural assim como o festival de Paraty ou o de Gramado também não interessa ao estrangeiro / é isso mesmo que vocês estão dizendo?

Mesmo ouvindo a confirmação dos estudantes em relação ao seu questionamento, a professora ainda assim não propõe reflexões mais profundas sobre esse tema, fazendo depois perguntas apenas que se referiam à quantidade dos tipos de turismo apresentados pelos textos ou mesmo sobre o que os alunos entendiam a respeito do turismo de negócios. Dessa forma, percebeu-se que a professora deixou de problematizar uma ideia muito recorrente sobre os aspectos turísticos do Brasil, constatando-se, claramente, a desvalorização de visões que mostram o Brasil também como produtor de ciência e arte, imagem pouco difundida internacionalmente. No entanto, apesar dessa constatação, a professora explora pouco essas opiniões relatadas pelos estudantes, perdendo a possibilidade de promover reflexões mais embasadas e de proporcionar a chance de enxergar o Brasil com olhos mais críticos e menos reducionistas. Assim, a isenção da professora corresponde a continuação, sem um processo reflexivo, de visões estereotipadas e limitadas sobre a cultura brasileira. Desse modo, constatamos que a iniciativa e a escolha de se trabalhar com os materiais propostos foi positiva, contudo a maneira de se abordar as temáticas discutidas e as opiniões relatadas pelos estudante precisa ser repensada. Caso isso não ocorra, segundo Mota (2004, p. 39), os professores se posicionarão “[...] como veículos de manipulação ideológica da cultura estrangeira, desconhecendo a possibilidade de um trabalho de enriquecimento cultural”.

Lembrando o que vimos nas falas anteriores, observamos que as professoras demonstram dificuldade em abordar os estereótipos em sala de aula, seja porque não sabem como fazer para tratar desses temas, seja por que preferem se manter isentas dessas questões. Porém, é importante pontuar que, agindo assim, as professoras também estão se ocupando em difundir uma visão negativa do Brasil, afinal elas também podem ser agentes de reprodução dos estereótipos.

Sobre isso, não podemos deixar de retomar a pesquisa feita por Moita Lopes (1996) sobre a alienação dos professores de línguas. Esse estudo foi feito com professores, que atuavam em contextos diferenciados, e se deu através de um questionário, o qual tinha como objetivo compreender a atitude dos docentes de inglês no Brasil em relação à língua/cultura inglesa. Nesse estudo, Moita Lopes

concluiu que os professores, muitas vezes, agiam de forma a enaltecer exageradamente a cultura estadunidense²⁵, tendo, ao mesmo tempo, uma atitude altamente negativa referente à sua própria cultura. Dessa forma, percebeu-se que o professor de inglês, nesse caso, tinha uma visão preconceituosa e estereotipada da cultura brasileira²⁶, refletindo o discurso hegemônico e imperialista. O que Moita Lopes chama atenção e que não pode ser esquecido nos cursos de formação é a questão de os professores serem pertencentes a um país considerado de “terceiro mundo” e ex-colônia.

O ensino da língua está sendo claramente tomado como um instrumento ideológico. Um outro ponto desta ideologia do colonialismo é estabelecer a superioridade do colonizador e as conseqüentes inferioridade e dependência do colonizado. [...] tal imposição faz com que a superioridade do colonizador e a dependência e a inferioridade do colonizado sejam mantidas. (MOITA LOPES, 1996, p. 47)

Dessarte, é imperioso afirmar que os professores precisam compreender seu papel de agente político e transformador. Não se pode crer que a prática docente seja isenta de ideologias, afinal, caso assim seja, deixaria de se aproveitar o ambiente de sala de aula para se promover reflexões que questionam as relações de poder e a manutenção de discursos etnocêntricos e cruéis. É preciso entender o papel político da sala de aula, assumindo que a neutralidade do docente não passa de uma ilusão que só serve para eximir o professor de sua responsabilidade com a prática intercultural.

É importante que os professores conheçam sua história e tenham consciência dos discursos imperialistas e etnocêntricos, para a partir disso questionarem a manutenção dessas relações de poder, pois “é óbvio que esta atitude colonizada não surgiu simplesmente do nada e que os professores [...] não estão sozinhos” (1996, p. 38). Além disso, é importante levar em consideração as complexas relações que envolvem conceitos como identidades, identidade nacional e

²⁵Apesar de saber que a palavra “estadunidense” não é muito usada em contextos oficiais, optou-se aqui por se referir assim aos cidadãos nascidos nos Estados Unidos (ou naturalizados), por não concordar com os termos “americanos” ou “norte-americanos”, já que essas expressões envolvem também outros povos e outras culturas nacionais. Inclusive, não custa lembrar que os brasileiros também são americanos.

²⁶Apesar de a expressão estar no singular “cultura brasileira”, entende-se aí toda a diversidade dessa sociedade, com suas diferentes tradições e seus distintos modos de enxergar a vida, compreendendo a existência de Culturas brasileiras.

nacionalismo. Tudo isso, exposto em um espaço híbrido gera outros símbolos cabíveis a diferentes interpretações. Dessa maneira, com exemplo trazido por Moita Lopes (1996), percebemos que é inconcebível manter um trabalho de ensino/aprendizagem que não considera o relativismo cultural e que estabelece a comparação entre diferentes culturas.

Outra situação que também deve ser destacada, e que apareceu recorrentemente nos relatos das professoras e nas observações em sala de aula, é o forte imaginário em relação à mulher brasileira. Isso foi trazido na fala de duas professoras, quando ressaltam que os estrangeiros, muitas vezes, chegam com uma ideia deturpada e generalizante da mulher no Brasil, afinal muitos estudantes acreditam que as mulheres são fáceis e vulgares, como pode ser visto nos comentários abaixo:

[28] [P1] Existe o rótulo bacana de ser legal mas existe muito rótulo da mulher por exemplo... eu conheço vários estrangeiros inclusive alguns foram meus alunos e tem uns que são alunos [...] dos outros professores que eu soube por terceiro que / não falando de mim mas falando das mulheres aqui / ó mulher brasileira não presta [...] então isso pra mim... dói muito.

[29] [P2] É... o nosso maior público é europeu [...] e europeu de uma maneira geral tem uma visão bem estereotipada do Brasil [...] né... de crime, é extremamente perigoso, é extremamente violento, muito tráfico, muita pobreza e mulatas e as mulheres muito fáceis que gostam de dinheiro [...] festa o tempo todo e... irresponsabilidade.

Essa situação também foi vista na fala de P2, em sala de aula, quando afirmou que os europeus vêm muito ao Brasil por causa das mulheres e das festas, como pode ser visto a seguir:

[30] [P2] Temos muitos alunos europeus, principalmente alemães e suíços.

Aluno – Por quê?

[P2] Ah... os europeus gostam do verão, das mulheres, das festas [...] muitos também são casados ou namoram com mulheres brasileiras.

Aluno – É... no avião tinha muitos alemães e suíços com mulheres brasileiras ((risos)).

[P2] É... mas é verdade [...] parece estereótipo mas é verdade.

Essa constatação da professora só fortalece o estereótipo sobre as mulheres brasileiras que ainda pode ser consolidado quando se observa o papel da mídia que, de modo irresponsável, sensualiza o corpo feminino; além do próprio governo o qual, por muito tempo, investiu na mulher enquanto objeto turístico do Brasil. A objetificação feminina hoje é traduzida em visões deturpadas e generalizantes, tendo como consequência o grande turismo sexual que assombra os brasileiros.

Ainda sobre esse tema, P2 afirma que faz um trabalho sobre as mulheres em sala de aula.

[31] [P3] Eu trago personagens de mulheres diferentes. Eu trago a... a mulata da escola de samba, trago a presidente, que é mulher, trago uma... socialite né... eu trago uma novinha da periferia que ninguém conhece que é uma anônima ou então eu mostro a... apresento as mulheres frutas e esses estereótipos de... de mulher gostosa / depende muito do... do foco que isso tem.

Conforme foi visto, a professora afirma trabalhar com as diferentes imagens sobre a mulher brasileira, destacando com isso a diversidade de papéis assumidos por essas mulheres. O objetivo desse trabalho é justamente mostrar para os alunos que as mulheres do Brasil não representam apenas aqueles estereótipos por eles já conhecidos. No entanto, cabe salientar que isso só nos foi relatado durante a entrevista, sem ter tido ocorrências concretas sobre esse trabalho durante as observações.

Mas diante das análises sobre as visões que os alunos trazem da cultura brasileira, como os professores trabalham essas questões?

A partir das entrevistas, constatamos que os professores percebem as visões, muitas vezes, estereotipadas trazidas pelos estudantes, porém, de acordo com o que foi observado, ainda se exploram pouco as discussões e os materiais utilizados em sala para promover a criação de zonas de negociação e de reflexão.

Isso fica bastante evidente no contexto observado em relação ao trabalho de P1 em que observamos discussões rasas que não extrapolavam nem questionavam as imagens, muitas vezes, preconceituosas trazidas pelos estudantes, como a ideia de que no Brasil só há corrupção ou de que as mulheres brasileiras são vulgares. Além disso, constatamos o uso frequente de elementos culturais como pretexto para o trabalho com a gramática. É válido salientar que isso não pode ser justificado com o fato de a professora estar inserida em um contexto de nível básico, pois se

constatou que a turma possuía um bom domínio do idioma, conseguindo tranquilamente expressar opiniões em português, mesmo que usassem o espanhol como recurso de apoio.

No contexto de P2, o trabalho com os aspectos culturais, que não necessariamente significava a realização de uma prática culturalmente sensível, ocorria sempre de forma aleatória, no início das aulas, com o formato de conversas informais, sem discussões embasadas e realmente significativas. Além disso, nesses momentos de interação, os aspectos culturais serviam apenas como pretexto para o trabalho com a gramática ou para o desenvolvimento da oralidade, quando se verificava a promoção de diálogos informais sobre elementos culturais que “apareciam”, ou seja, não demonstrava existir um planejamento sobre os tópicos que seriam abordados nas conversas entre a professora e seus alunos.

Já com P3, o que se observou foi até a iniciativa de trabalhar com materiais que possibilitavam um trabalho mais sensível culturalmente, dando preferência a materiais autênticos, mas, diante de uma necessidade de isenção expressa pela professora, essas oportunidades eram pouco exploradas, comprometendo assim uma possível prática intercultural.

Quanto aos relatos das docentes, um elemento positivo que pode ser encontrado é a insistência em pedir para que os alunos não generalizem. Isso pode ser encontrado em diversas falas das professoras na entrevista, conforme segue:

[32] [P1] Não generalizem... cuidado com as generalizações... porque eles vêm muito com essa ideia... essas generalizações. (*em resposta a um aluno*)

[33] [E] E você acha que consegue Che... que isso chega nesses... essa ideia multicultural chega... nos alunos, eles saem um pouco... / refletem um pouco mais sobre essa questão do estereotipo?

[P2] Sim, eu acho que muito mais, mas como eu disse antes. Depende muito qual é o foco do aluno [...] porque se o aluno quer só estudar gramática e alguns só querem estudar gramática, então... o foco cultural fica muito de lado e eu vou dar a ele o que ele quer porque ele é meu cliente e eu trabalho em uma instituição privada. Mas de maneira geral, é... eles gostam muito de [...] de... dessas dimensões de cultura [...] e só o meu falar nunca convence [...] isso é que é a coisa boa, porque eles são muito questionadores / só o meu falar não convence então eu posso dizer o que eu quiser mas no momento eles vão me dizer “sim, mas onde é que eu encontro isso? Como é que eu tenho certeza disso?” Né? E aí eu tenho que buscar é... elementos que comprovem que aquilo que eu to dizendo não é...

coisa da minha cabeça. Então eu tenho que buscar fontes que sejam confiáveis, jornais, revistas...

[34] [P3] Aí, eu... eu... eu relativizo, digo “olha, todo Brasil não, eu morei em Florianópolis, e Florianópolis não funciona dessa forma” eu conheço são Paulo, já estive lá, e não funciona assim, sou de Recife e não funciona assim, então o Brasil é um país muito grande. O bom seria é que vocês pudessem conhecer outras partes do Brasil, até pra poder ter outras experiências, outras formas. Aqui, o pessoal da Bahia é muito amigável.

Dessa forma, acredita-se que a ideia de multiculturalidade está presente nas falas das professoras, demonstrando um perfil de docentes mais preocupados com a diversidade. No entanto, não podemos esquecer que essa defesa da multiculturalidade aparece de forma mais latente apenas nas falas das professoras durante a entrevista semiestruturada. Em relação às observações, não se percebeu nada de significativo referente a essa questão, com exceção de P3 que, durante breves discussões com seus alunos, gostava de pontuar a pluralidade cultural brasileira. Ainda sobre isso, citamos Fleuri (2003, p 18) que considera uma conquista recente a prática docente ser baseada na perspectiva multicultural, pois, por muito tempo, o que prevalecia era a prática e o discurso etnocêntricos.

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural.

É preciso destacar também a fala de P2 que é bastante interessante, primeiramente porque mostra a importância de um trabalho que ressalta a pluralidade e, segundo, por causa da separação que implicitamente a professora faz entre o trabalho de língua / cultura / gramática. Isso acontece no momento em que a professora narra a vontade dos seus alunos em só estudar a gramática da língua, afastando assim a língua de sua cultura, pela visão da docente. No entanto, quando se acredita na língua como um fenômeno cultural, símbolo que constrói a realidade, representativa também de um sistema constituído por estruturas complexas, não se

consegue separar a língua da cultura, por isso, constata-se uma visão equivocada do ensino de língua como cultura.

Outra constante observada é a ideia da “*pseudo*” neutralidade ou uma tentativa de isenção defendida pelos professores. Diz-se *pseudo* porque defendemos aqui neste trabalho que não há ação sem política (FREIRE, 1987; GIROUX, 1997; PENNYCOOK, 1994) principalmente quando se trata do ambiente de sala de aula ou de ensino/aprendizagem de línguas. Isso pode ser constatado nas falas que seguirão e em um momento observado em que se verifica a tentativa frustrada de manter a imparcialidade na discussão de um tema polêmico, como se observa com P3:

[35] [P3] olha [...] eu sinceramente tenho procurado apenas... eu... eu me eximo de dar opinião porque eu não acho que eu tô aqui pra **confrontá-los** [...] eu não tô aqui pra... pra... porque eu também posso cair, se eu começar a debater demais, a falar demais eu posso cair num outro problema “Ah, já que eu não posso me expressar...” por que alguns não tem nem amigos porque acabaram de chegar e o único lugar que eles têm pra expressar as frustrações deles é aqui dentro na sala de aula que é o espaço que eu deixo eles se expressarem né? E desde o primeiro dia de aula eu deixo bem claro o seguinte que eles podem falar aquilo que eles quiserem né? Eu não tô aqui... não to aqui pra julgar as opiniões deles, eu tô aqui para ouvir e ensinar a língua né? (GRIFO MEU)

Ou

[36] [E] Então numa situação como essa você prefere não trabalhar?

[P1] Não... eu... trabalho muito superficialmente...é... eu tenho medo... eu tenho medo... eu tenho medo até porque ... a coordenação falou pra gente [...] a coordenação própria falou pra gente que a partir do momento que se vê em sala de aula uma discriminação do tipo de um aluno falar “eu não quero trabalhar com você” enfim... que você vê uma discriminação isso pode acontecer porque acontece né? E que eu posso... eu tenho o... o direito legal de retirar esse aluno e apresentar ele na universidade se eu quiser [...] porque tá lá na constituição...

No relato 36, o termo *confrontá-los* foi destacado por sua força. Para a professora, colocar em discussão algumas visões que os alunos têm do brasileiro e da cultura brasileira em sala de aula pode representar um confronto, um embate, o que poderia estremecer a relação professor/aluno. Assim, ao invés de usar o verbo confrontar, poderia ter sido utilizado o verbo dialogar. Além disso, convém destacar que atitudes como essa se distanciam de uma prática intercultural, que preza pelo diálogo, pela reflexão e pela criticidade. Isentar-se de um debate é perder a chance

de promover a criação de um espaço de negociação onde se pode questionar os discursos hegemônicos e preconceituosos.

Ainda sobre esse fato, convém pontuar um episódio observado nas aulas de P3 ao trabalhar com textos que abordavam a temática do aborto²⁷. Percebemos a tentativa em vão da professora em tentar ficar isenta sobre o tema, apesar de todos perceberem que a professora era contra a legalização do aborto. Isso foi refletido em simples atitudes como a defesa exagerada em relação à opinião do padre Dom Rafael, exposta na reportagem, quando afirma:

[37] [P3] Essa é a opinião dele e ele se embasa em fatos científicos...

Ou ainda quando ressalta a postura da atriz Kássia Kiss quando demonstra arrependimento em relação ao fato de ter cometido o aborto. Nesse momento, durante a observação, observamos que a maior parte da sala era a favor da legalização, enquanto a professora, apesar da tentativa inútil de demonstrar neutralidade, tendia a defender a não legalização.

Convém também contextualizar a resposta de P1, exposta acima, para que fique mais claro o seu relato. Ela deu essa resposta quando foi questionada sobre a forma como ela aborda alguns aspectos culturais em sala de aula. É importante destacar que a própria professora delimitou o trabalho com cultura como religião e sexualidade, respondendo que tem medo de trabalhar com esses aspectos.

Como foi visto, as professoras não se sentem constrangidas de tentarem demonstrar uma falsa imparcialidade. Os argumentos utilizados para justificarem essa situação estão entre os fatos de não quererem constranger o aluno, diante de um questionamento; ou o fato de acharem que a sala de aula é um espaço para o desabafo, sem necessidade de cobrança ou discussão. Atitudes como essa vão de encontro ao que Mendes (2014, p. 3) afirma sobre as atitudes que devem guiar a prática docente.

Isso quer dizer que não basta reconhecer a diversidade das sociedades contemporâneas, mas é necessário desenvolver ações e estratégias capazes de resolver os problemas advindos da promoção

²⁷ Ver o anexo XIX

e circulação de informação, da produção desigual de conhecimento, do não acesso da maior parte da população global às esferas privilegiadas da educação e da cultura, entre outros aspectos.

Sobre isso, ainda se destaca a necessidade de promover no aluno um questionamento sobre os padrões impostos e mostrar que diversas imagens são criadas sobre uma determinada cultura a fim de lucrar com isso, ou seja, a cultura também é vista como um meio para o benefício do capital

4.4 PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E INTERCULTURAL DOS PROFESSORES: FRAGMENTANDO SÍMBOLOS CULTURAIS E CRIANDO NOVOS ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO

O trabalho com a interculturalidade prevê antes de tudo uma mudança de atitude, de perspectiva quanto ao ato de ensinar línguas. Para Mendes (2008), a abordagem intercultural representa uma prática dialógica, reflexiva e transformadora, ao se pensar na possibilidade de criação de um novo espaço de negociações sociais e culturais. No entanto, o que se observou foi uma prática fundamentada em uma perspectiva que reconhece a multiculturalidade, mas que promove ainda reflexões superficiais sobre importantes aspectos culturais, dificultando assim a criação de uma zona de diálogo e de negociação. Quando foram questionadas sobre o que seria o ensino intercultural, as professoras demonstraram insegurança para responder, evidenciando dúvidas quanto à definição desse conceito. Como pode ser visto a seguir:

[38] [P1] Ahhhh..... ensino intercultural? A trabalhar a questão da língua através da cultura... fazer comparações ou trazer coisas... comparações de... da própria cultura em si... de tentar fazer com que o sujeito... será que ele consegue com aquela cultura se reconhecer em alguma coisa? [...] A partir da cultura do outro você... você tentar... tem um ponto de encontro pra poder deslanchar ou da própria língua a partir por exemplo / você fala expressões... mas por que essa expressão? São expressões que estão dentro da própria cultura.

[39] [P2] Já (.) a primeira vez que eu ouvi falar sobre isso foi no ensino... foi aqui na universidade, na disciplina let b 12.
[...]

[E] O que é que você entende assim? O que é que você lembra?

[P2] Eu acho que é um pouco disso que eu costumo fazer, desse link entre culturas, porque quando ah... é... transmite um pouco da sua e capta um pouco da deles e vê como em que momento isso se encontra, em que momento isso se distancia [...] mas assim não é um... um... uma das abordagens que eu domino.

[40] [E] E você já ouviu falar de ensino intercultural?

[P3] É... essa palavra intercultural sim porque a professora quando eu tive a aula de avaliação, a professora Edleise [...] é comentou a respeito disso / na verdade eu acho que isso é algo que os cursos de inglês já... pelo menos os... os cursos que eu tive é... normalmente é feito / só que há uma diferença de você aprender a língua dentro do país e você aprender a língua...

Apesar de apresentarem dúvidas no momento de conceituar o que seria a abordagem intercultural, as professoras, mesmo que inconscientemente, promovem atividades que poderiam estabelecer pontes de diálogo que tentam promover a quebra de estereótipos e de preconceitos. Contudo, constatou-se também que a criação de uma zona de negociação e de diálogo fica à mercê de “achismos” e de discussões pouco exploradas no cumprimento de seu objetivo intercultural.

Uma atividade que possui como boa característica a escolha de sua seleção de material pode ser o exemplo de uma prática pouco explorada interculturalmente. Isso pode ser constatado em uma aula elaborada por P3 quando resolveu trabalhar com a música de samba “Feliz da vida”²⁸, do cantor Dudu Nobre. No primeiro momento, a professora colocou os alunos para assistirem ao clip da música²⁹, e o que chama atenção é a quantidade de mulheres sambando e com roupas sensuais. Em diversas cenas, percebe-se que as mulheres sambam e rebolam o tempo todo, além de dançarem sensualmente em torno do homem (no caso, o próprio cantor). Percebe-se que as imagens são baseadas em estereótipos femininos, como as mulheres sensuais do samba, o homem como centro, adotando uma lógica machista, além de o vídeo se passar em uma comunidade de baixa renda, podendo ligar assim o perfil dessas mulheres com o as mulheres prototípicas dessa classe, o que seria, no mínimo, um ato grotesco de preconceito.

No entanto, ao contrário do que se imagina, a professora discutiu apenas a letra da música, focando em questões de entendimento do vocabulário em

²⁸ Ver anexo XX

²⁹ “Feliz da vida” de Dudu Nobre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x1mlzXQusGw>

português e do ritmo samba, dando pouca importância para as questões políticas que perpassavam tanto a letra da música quanto o vídeo clipe. A questão da mulher não foi abordada, apesar de um aluno constatar que o vídeo era “um pouco macho”, fazendo referência às ideias machistas que eram encontradas no clipe. Dessa forma, perdeu-se assim uma grande oportunidade de colocar os alunos para refletirem sobre os estereótipos que são agregados às mulheres brasileiras, ou seja, com uma discussão mais profunda, a professora poderia ter criado uma zona de diálogo, promovendo a perspectiva do interculturalismo, mas isso não foi priorizado por P3.

Outra situação semelhante ocorreu com P1, ao trabalhar vídeos referentes à eleição de 2014. Convém destacar que o contexto favorecia uma boa discussão, já que o dia dessa aula coincidiu com o período das eleições. Então, a professora selecionou vídeos dos dois mais importantes candidatos à presidência do país, Dilma Roussef e Aécio Neves. Ao iniciar a aula, P1 avisou aos alunos que a temática do dia seria sobre política e pediu para que os alunos comentassem sobre isso. De imediato, uma aluna da Espanha diz que a política no Brasil é muito ruim e que há muita corrupção. A professora de imediato concordou, sem promover nenhuma reflexão sobre isso, pelo contrário, com essa atitude ela reforçou os estereótipos e não discutiu as questões do ponto de vista crítico. P2 ainda questionou outro aluno sobre o que ele sabia em relação a esse tema, e o estudante solicitado era um francês que afirmou em sua resposta existir muita corrupção no seu país e disse que era muito parecido com o Brasil. Assim, a professora confirma:

[41] [P2] Todo mundo sabe que o Brasil é um país extremamente corrupto.

Reforçando o estereótipo de corrupção, a professora continuou a explicação sobre a política brasileira e retomou alguns aspectos da ditadura e da eleição do Presidente Lula em 2002. Sobre isso, P2 afirmou que aqueles alunos só estavam ali devido a políticas de intercâmbio fortalecidas por esse governo. Após essa breve discussão, P2 resolveu passar o vídeo³⁰ e questionou aos alunos:

[42] [P2] Vocês percebem como é o jogo?

³⁰ “Debate – Dilma Rousseffvs Aécio – Petrobrás e corrupção”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNwYKGU1Exw>

Após esse questionamento, a professora começa a explicar alguns vocabulários, como “propina” e não promove uma discussão mais profunda sobre o que é trazido como argumento pelos candidatos para defenderem sua candidatura. Posterior a explicação de vocabulários, P2 propõe uma atividade em que os alunos teriam que fazer uma pesquisa sobre os candidatos à presidência, para assim elaborarem um cartaz defendendo um dos candidatos. A proposta da atividade é muito boa, já que trabalha a habilidade escrita e argumentativa, além de colocar em destaque um tema que estava mexendo com a vida dos brasileiros. No entanto, como foi observado na aula posterior, nenhum dos alunos fez a pesquisa nem o cartaz. Dessa forma, observou-se que a intenção e a escolha do material por parte da professora foi muito positiva, já que, ao trabalhar com materiais autênticos, a professora poderia ali discutir elementos que estão diretamente ligados à vida dos brasileiros e também a de seus alunos, porém a exploração desse material se baseia em “achismos”, impedindo assim a criação de um ambiente de negociação e de diálogo entre culturas, reforçando, dessa maneira, o estereótipo de um país corrupto.

Essa impressão é reforçada na aula posterior quando a professora insiste nesse tema e exhibe os vídeos que representam os jingles dos candidatos à presidência, Dilma Roussef e Aécio Neves. O material escolhido é extremamente interessante e vale destacar que eram os vídeos exibidos na televisão aberta do Brasil. Contudo, após a exibição dos vídeos, P1 provoca os alunos perguntando se é igual ao país deles. A resposta de um aluno pode ser aqui destacada, pois poderia servir de estopim a um debate intercultural, pois o aluno afirma que em seu país não há tanta exposição dos políticos. No entanto, a professora ignora a resposta e passa a trabalhar com os verbos no imperativo, pois estes eram muito usados pelos políticos, havendo assim uma quebra na discussão. Desse modo, fica claro que o objetivo de se trabalhar com os jingles dos dois candidatos era chegar ao aspecto gramatical dos verbos no imperativo, o que mais uma vez demonstra o uso equivocado dos elementos culturais trazidos para sala de aula.

Apesar disso, não se pode deixar de abordar a iniciativa de buscarmos o uso constante de materiais autênticos. Contudo, eles não são, de fato, usados! Isso demonstra uma infeliz constatação, a utilização desses materiais, além de demonstrar a língua em uso, representa muito bem a língua como cultura e provoca situações a serem refletidas e questionadas. Acredita-se que essa prática é bastante

positiva e deve-se destacar também a atuação da internet que democratizou mais o acesso a diversos conteúdos em diversos formatos.

Para concluir essa análise, é preciso retomar algumas impressões. Percebeu-se que os elementos culturais estão presentes nos momentos de ensino-aprendizagem de PL2, contudo a exploração desses elementos deixa a desejar quando se observa que, muitas vezes, os professores só se preocupam com a questão gramatical, fazendo com que a cultura seja pretexto para o trabalho com gramática. Além disso, constatou-se que, apesar de os professores afirmarem na entrevista que estão empenhados em combater os estereótipos, o que realmente se viu em sala de aula foi o reforço de alguns símbolos estereotipados da cultura brasileira sendo trazido pelas professoras, como a questão da mulher e da corrupção política no país entre outros.

Outra constatação é em relação aos materiais utilizados para trabalhar com os elementos culturais. Em relação à P2, observou-se que esse trabalho é feito de forma aleatória, não tendo, muitas vezes, material que sustente essas discussões. A maior parte das reflexões realizadas em sala de aula sobre cultura era feito em forma de diálogos informais e contemplava apenas a habilidade oral. Quanto a isso, pode-se afirmar que poucas vezes se viu propostas de atividades sobre cultura que contemplassem as outras habilidades, como de leitura, de escrita ou de compreensão oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas na área de Português Segunda Língua vem, cada vez mais, se desenvolvendo e produzindo resultados importantes para a formação de professores. Diante disso, o fato de poder contribuir para as reflexões acerca de uma formação crítica para os docentes dessa área serviu de motivação para o desenvolvimento desse trabalho. Acreditamos que o trabalho do professor deve sempre promover um ambiente de formação crítica que incentiva os alunos a adquirirem um olhar mais questionador e reflexivo sobre as relações de poder. Então, foi a partir dessas inquietações que buscamos compreender de que modo o professor de Português Segunda Língua apresenta a língua e a cultura brasileira em sala de aula e que implicações isso tem para o seu ensino?

Sob a luz desse questionamento geral, elaboramos outras perguntas de pesquisa a fim de nortear as discussões, as escolhas do contexto e dos sujeitos para a coleta de dados. Esses questionamentos também guiaram a definição das categorias de análise que ajudaram a organizar a triangulação dos dados.

A escolha dos instrumentos e dos procedimentos de pesquisa se deu de modo a tentar contemplar a totalidade dos possíveis dados obtidos. Para isso, escolhemos as observações de aulas e a análise de materiais didáticos com o objetivo de contemplar os procedimentos necessários para a fundamentação da pesquisa; além da escolha dos instrumentos selecionados, que foram compostos pela entrevista semiestruturada e pelos diários de observação.

A partir da delimitação dos procedimentos e instrumentos de pesquisa, partimos para a investigação dos contextos e sujeitos previamente selecionados. Desse modo, após a coleta e análise dos dados, conseguimos responder as perguntas elencadas no início da pesquisa.

Para fundamentar melhor as análises, procuramos saber quais as concepções língua e de cultura que estavam implícitas nas ações e nos materiais utilizados pelos professores investigados. Além disso, nos preocupamos em saber de que modo essas concepções poderiam influenciar as ações e procedimentos em sala de aula.

É crucial avaliar que as concepções de língua encontradas nas falas das professoras faziam referência a um conceito mais moderna, considerando a relação entre língua e cultura. Todavia, tanto na prática quanto em outros momentos da

entrevista, observamos uma incoerência em relação ao que afirmavam em suas respostas sobre a pergunta relacionada ao conceito de língua. Em outras ocasiões da entrevista, observamos falas que contradiziam o que tinham afirmado anteriormente, deixando claro a postura confusa e contraditória acerca do conceito de língua, afinal ainda se viu falas que abordavam a língua como um sistema formal e estático. Em relação às observações, percebemos que esse conceito tradicional de língua era a força motriz para o trabalho em sala de aula, pois as professoras usavam, muitas vezes, os elementos culturais como pretexto para se trabalhar a gramática. Além disso, é imperativo afirmar ainda a presença de materiais que reforçavam essa visão, por apresentarem exercícios estruturais e de preenchimento de lacunas, o que fortalecia a excessiva importância ainda dada ao trabalho com a gramática em sala de aula.

Quanto ao conceito de cultura, verificamos as mesmas incoerências. Apesar de as professoras compreenderem a cultura como símbolos resultantes de diferentes realizações sociais, em sala de aula, a cultura ainda era muito vista de modo estático e descontextualizado.

Em seguida, procuramos saber quais as características apresentadas pelos materiais que eram utilizados pelos professores e como esses profissionais conduziam a sua prática em relação à língua e cultura brasileira, fazendo uso desses materiais

Direcionando o olhar para essas características, constatamos, principalmente, no caso de P2 e P1, um foco considerável nos aspectos gramaticais. Boa parte dos materiais utilizados por P1, além de seus procedimentos em sala de aula, demonstram a importância dada a esses aspectos. No caso de P2, isso se torna ainda mais evidente, pois o módulo usado no curso, reflete de forma latente a preocupação com os estudos sobre gramática. No entanto, percebemos iniciativas com o intuito de fazer mais usos de materiais autênticos que mostrassem experiências reais de uso da linguagem, como vídeos que circulam na televisão aberta, além de textos informativos de fontes reconhecidas pela maior parte dos brasileiros. Essa prática é bastante positiva, mas os docentes precisam ficar mais atentos a forma como eles abordam esses materiais em sala de aula, pois percebemos ainda o uso desses materiais apenas como pretexto para o trabalho com gramática, além da falta de reflexões que provocassem experiências culturalmente sensíveis mais enriquecedoras e significativas.

Outra inquietação que fez parte dessa pesquisa foi a de saber como os professores trabalhavam em sala de aula com os estereótipos difundidos em relação à cultura brasileira.

Observamos que os professores, através da entrevista semiestruturada, demonstraram conhecer os estereótipos que são apresentados pelos alunos em sala de aula e que aparecem de forma constante nas discussões empreendidas nesse ambiente. No entanto, apesar de reconhecerem que imagens negativas sobre a cultura brasileira são constantemente refletidas nas falas e atitudes de seus alunos, os professores ainda demonstraram uma fragilidade na abordagem desses temas. Percebemos que os docentes assumiam uma postura de isenção sobre os estereótipos apresentados ou então promoviam discussões rasas que não possibilitavam um real questionamento dessas representações. Não se deu valor às possibilidades de provocarem questionamentos acerca de verdades criadas e infundadas sobre a cultura brasileira, perdendo assim a chance de se promover um processo de ensino/aprendizagem efetivamente intercultural.

Com isso, podemos empreender que os professores funcionavam como sujeitos de alienação de sua própria cultura, ao se eximirem da responsabilidade de promover uma reflexão que prezasse pelo diálogo entre as culturas. Reforçamos, dessa forma, a necessidade de os docentes estarem mais preparados para trabalhar com as questões de língua como cultura no processo de ensino/aprendizagem, assumindo para si a responsabilidade de agentes políticos. É preciso reconhecer que o ambiente de aprendizagem de línguas também pode ser um lugar em que acontece o questionamento das relações de poder e de discursos etnocêntricos que prezam pela superioridade de algumas culturas em prol da desvalorização de outras. Assim, os professores precisam empreender em sua prática posturas mais críticas e reflexivas

Por fim, acreditamos que seria importante compreender de que modo as perspectivas apontadas pela abordagem intercultural para o ensino de Português Segunda Língua poderiam contribuir para a (re)formulação dessas representações e para a formação intercultural e crítica desses professores.

Assim, constatamos que as perspectivas apontadas pela abordagem intercultural podem fornecer aos professores uma formação que demanda um maior processo reflexivo sobre sua prática e sobre a necessidade de estarem mais preparados para abordarem questões referentes à língua/cultura. Percebemos que

os professores ainda possuem muita dificuldade em conceituar e reconhecer a abordagem intercultural e por isso apresentam tanta dificuldade em estabelecer espaços dialógicos, críticos e reflexivos sobre as diferentes culturas. Desse modo, constatamos que os professores ainda não reconhecem o seu importante papel de intelectuais transformadores (Cf. GIROUX, 1997), deixando de estabelecer ações que poderiam ser mais significativas e que legitimassem a prática intercultural.

Sob a luz dessas análises, cabe questionar por que as professoras agem e pensam dessa forma, ou seja, sem considerar as perspectivas interculturais em sua prática? Ao refletir sobre isso, acreditamos que essa realidade ainda exista devido a uma formação ainda frágil em relação à abordagem intercultural, além de existir uma forte ideia de que o professor deve ser um agente neutro em sala de aula, anulando-se como sujeito ideológico e reflexivo. Dessa forma, vale reforçar que as disciplinas em licenciatura de Português como Língua Estrangeira devem esclarecer melhor os princípios dessa abordagem, além de fortalecerem práticas mais críticas, reflexivas e dialógicas. Só assim, poderá se contemplar um ensino verdadeiramente intercultural.

REFERÊNCIAS

ABRIIL S/A.. Brasil ocupa 2ª posição em número de cirurgias plásticas estéticas no mundo. **Veja.com**, s.l. [meio eletrônico], 24 jan. 2003. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/brasil-ocupa-2a-posicao-em-numero-de-cirurgias-plasticas-esteticas-no-mundo/>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, Vol. 63, Nº 3, Oxford University Press, July 2008, p. 276-282.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

ALÔ, AMIGOS. Produção: Walt Disney, 36'08". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CODjUu0Y6vs>. Acesso em 01 dez 2015.

AMADO, J. *Tenda dos Milagres*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BHABHA, H. K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: Universidade de Brasília, 1986. p. 579-581.

BORGES NETO, J. *Ensaio de Filosofia Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 31-65.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El-Rei D. Manuel**. Porto Seguro, 1500. Disponível em: < http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em 28 de Outubro de 2015.

CANÇADO, Márcia. Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, nº 23, p. 55-69, 1994.

CÂNDIDO, A. Prefácio. In: HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, nº 7, p. 5-12, 1986.

CHAUÍ, M. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2009.

COMITEPOPULARSP. Conheça denúncias sobre o turismo sexual na Copa. **Carta Capital**, s.l. [meio eletrônico], 26 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/conheca-denuncias-sobre-o-turismo-sexual-na-copa-2115.html>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

COMPLEXO de vira-latas. Direção: Leandro Caproni. Documentário, 23'48". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_WD7dqGbzK. Acesso em 12 de setembro de 2015.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEBATE Dilma Rouseff vs Aécio: Petrobrás e corrupção. Produção: Record, 3'18". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNwYKGU1Exw>. Acesso em 15 dez 2015.

DUDU NOBRE: Feliz da vida. Produção: Sony Music, 4'06". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x1mlzXQusGw>. Acesso em: 18 dez 2015.

EBC - Empresa Brasil de Comunicação S/A. Brasil é o principal destino do turismo sexual na América Latina. **EBC**, s.l. [meio eletrônico], 2014. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/galeria/videos/2014/05/brasil-e-o-principal-destino-do-turismo-sexual-na-america>>. Acesso em: 15 de nov. 2015.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology e Education Quartely*, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, L. P. M. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FENNES, H.; HAPGOOD, K. *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Londres: Cassel, 1997.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA R. C. (Org.). *Português Língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-48.

FLEURI, R. A. Intercultura e Educação. *Revista brasileira de educação*. Nº 23, p. 16-35, 2003.

FONTES, S. M. "Um lugar para a cultura". In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, DF: EDUNB, 2002. p. 175-183.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, tia não: ensaios*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREYRE, G. *Casa-Grande e Senzala*. São Paulo: Global, 2006.

FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais Ensino e Formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 207-236.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, S. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

HOBBSAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, H. B. de. *Cultura como recurso*. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2012.

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

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language teaching: The international abstracting journal for language teachers and applied linguistics*. Arizona, Vol. 44, Nº 3, 2010, p. 354-367.

LARAIA, R. B. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In:

LÉVI-STRAUSS, C. Introduction à l'oeuvre de Mareei Mauss. In: MAUSS, Mareei, *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF, 1950.

MEDEIROS, M. A. A. Contando a história do Brasil. In: *O Elogio da dominação: relendo casa grande e senzala*. São Paulo: Achiamé, 1984. p. 55-68.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-140.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: _____.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

_____. Ainda a identidade: algumas reflexões sobre o ensino de línguas em ambiente intercultural. In: MENDES, E.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Contextos*

brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem. Salvador: Quarteto, 2009. p. 757-766.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-77.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 139-158.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355–378.

_____. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Yana. (Org.) *Horizontes do saber filológico*. Bulgária, 2014.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37-62.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, A.; ORTÍZ, M. L. (Orgs.) *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 101-121.

OLIVEIRA, G. M. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília-DF: UNESCO/IPOL, 2008.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Longman, 1994.

PRADO JR. C. *Formação do Brasil Contemporâneo colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1961.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: *Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 65-70.

_____. O ensino de língua estrangeira como uma questão política. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Orgs.) *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006. p. 15-24.

_____. *Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37–56.

RODRIGUES, N. Complexo de Vira-Latas. In: *À sombra das chuteiras imortais : crônicas de futebol*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 61-63.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação lingüística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37–56.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo – Leitura – Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 15-27.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa: Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Docencia, 2003.

SILVA, M. B. da. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: A formação do professor e o livro didático. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008. p. 161-185.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 25-52.

SOUZA, M. I. FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DPEA, 2003. p. 53-83.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo nos trópicos. In: MAL-ESTAR NA CULTURA: VISÕES CALEIDOSCÓPIAS DA VIDA CONTEMPORÂNEA. Módulo 03: O Mal-Estar com a Lei e com o Direito, 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/difusaocultural/ead/documentos.php>>. Acesso em: 01 set. 2015.

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero não, bem!” – sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

TYLOR, E. *Primitive Culture*. Londres, John Mursay & Co. 1958.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman, 1988.

WAGNER, R. *A invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

YÚDICE, G. *A conveniência da cultura: Usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Biografia e formação

- Escolher um nome fictício
- Idade, nacionalidade, formação

1- Há quanto tempo você é professor de PL2?

2- O levou você a ser professor de PL2?

Sobre ensino de língua e cultura:

- 1- O que você acha mais importante abordar em sala de aula quando ensina PL2?
- 2- Em sua opinião, qual deve ser a principal função do professor na sala de aula de PL2?
- 3- Com que material você trabalha em sala de aula? Fale um pouco sobre isso.
(Desdobrar a partir das respostas)
 - 3.1- Você está satisfeito com o livro adotado no curso? Por quê?
 - 3.2 – Você costuma produzir ou usar outros materiais em sala de aula? Quais?
- 4- Você já ouviu falar de ensino intercultural?
 - 4.1 – O que você entende por um ensino intercultural?
 - 4.2 – Você poderia citar um exemplo de uma atividade que você julgue intercultural?
- 5- Qual a sua concepção de língua?
(Desdobrar)
- 6- Para você, o que é cultura?
(Desdobrar)
- 7- O que você entende por cultura brasileira?
- 8- Você costuma trabalhar aspectos culturais em sala de aula? (Desdobrar)
 - 8.1- SE sim, como você faz isso? Quais materiais você utiliza?
 - 8.2 – Como você aborda a cultura brasileira em sala de aula?
- 9- Em sua opinião, que visão os alunos estrangeiros apresentam sobre a cultura brasileira quando chegam ao Brasil?
- 10- De que modo você trabalha as visões que os alunos trazem em sala de aula sobre a cultura brasileira?

APÊNDICE B – Critérios para a transcrição das entrevistas

Os critérios utilizados para a transcrição dos dados foram adaptados de Marcuschi (1986) e das normas de transcrição de inquéritos do Projeto NURC.

I. A transcrição utiliza o sistema ortográfico canônico, exceto nos seguintes casos:

a. Fatos de natureza fonética, já consagrados pelo uso comum, devem ser transcritos conforme realizados pelo falante, a exemplo de *pra, pro, né, num, tá, fava* etc.

II. Convenções para as transcrições:

P - professor

E – entrevistador

A - aluno não identificado

... - prolongamento do fonema

[.] - pausa breve

[...] - pausa longa

? - entoação ascendente

! - entoação descendente

[] - ausência de frase ou palavra

(INC.) - incompreensível

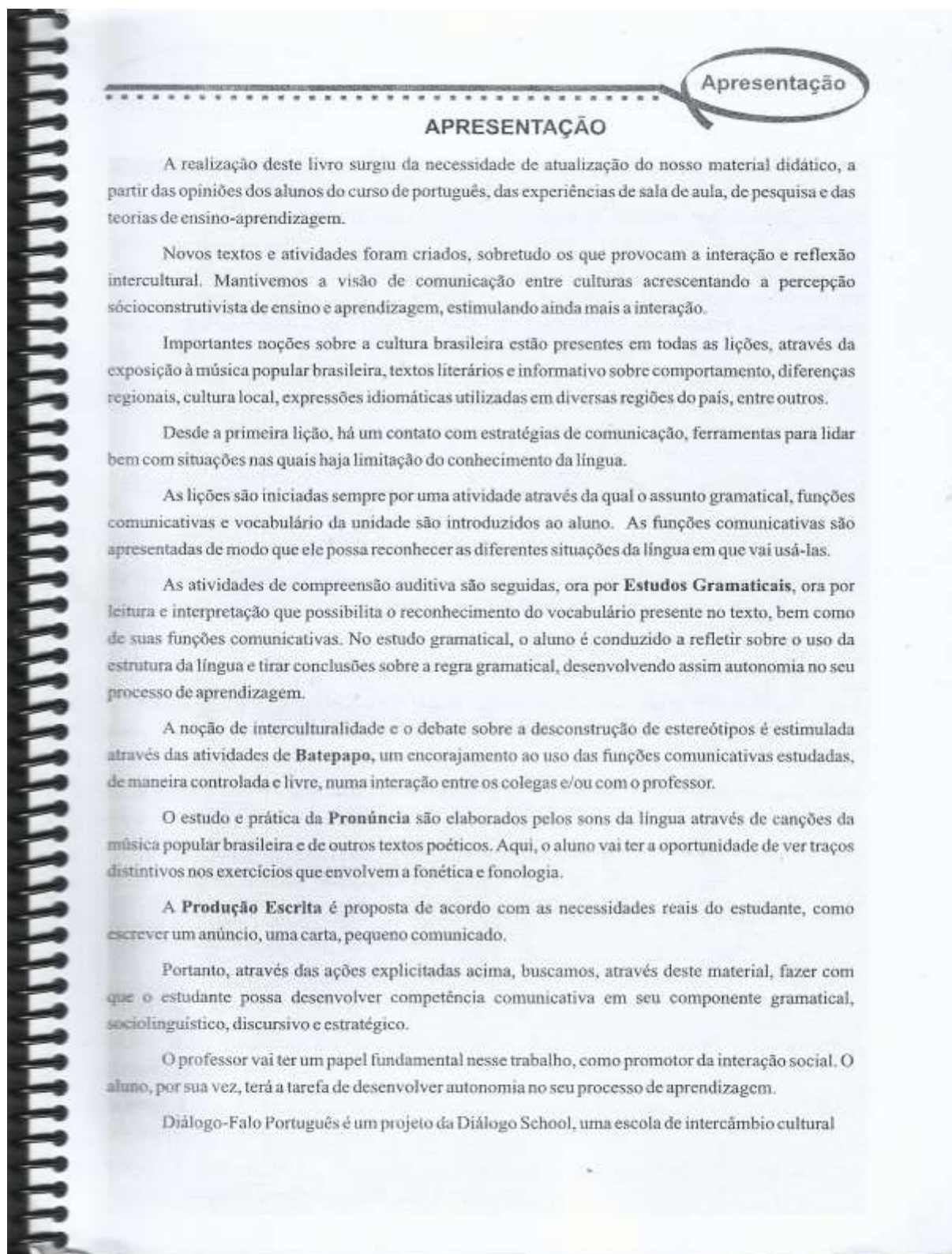
((XXX)) - comentários do pesquisador / interrupção do entrevistador para comentários

/ - truncamento brusco

Maiúscula - ênfase ou acento forte

ANEXOS

ANEXO I



Apresentação

APRESENTAÇÃO

A realização deste livro surgiu da necessidade de atualização do nosso material didático, a partir das opiniões dos alunos do curso de português, das experiências de sala de aula, de pesquisa e das teorias de ensino-aprendizagem.

Novos textos e atividades foram criados, sobretudo os que provocam a interação e reflexão intercultural. Mantivemos a visão de comunicação entre culturas acrescentando a percepção sócioconstrutivista de ensino e aprendizagem, estimulando ainda mais a interação.

Importantes noções sobre a cultura brasileira estão presentes em todas as lições, através da exposição à música popular brasileira, textos literários e informativo sobre comportamento, diferenças regionais, cultura local, expressões idiomáticas utilizadas em diversas regiões do país, entre outros.

Desde a primeira lição, há um contato com estratégias de comunicação, ferramentas para lidar bem com situações nas quais haja limitação do conhecimento da língua.

As lições são iniciadas sempre por uma atividade através da qual o assunto gramatical, funções comunicativas e vocabulário da unidade são introduzidos ao aluno. As funções comunicativas são apresentadas de modo que ele possa reconhecer as diferentes situações da língua em que vai usá-las.

As atividades de compreensão auditiva são seguidas, ora por **Estudos Gramaticais**, ora por leitura e interpretação que possibilita o reconhecimento do vocabulário presente no texto, bem como de suas funções comunicativas. No estudo gramatical, o aluno é conduzido a refletir sobre o uso da estrutura da língua e tirar conclusões sobre a regra gramatical, desenvolvendo assim autonomia no seu processo de aprendizagem.

A noção de interculturalidade e o debate sobre a desconstrução de estereótipos é estimulada através das atividades de **Batepapo**, um encorajamento ao uso das funções comunicativas estudadas, de maneira controlada e livre, numa interação entre os colegas e/ou com o professor.

O estudo e prática da **Pronúncia** são elaborados pelos sons da língua através de canções da música popular brasileira e de outros textos poéticos. Aqui, o aluno vai ter a oportunidade de ver traços distintivos nos exercícios que envolvem a fonética e fonologia.

A **Produção Escrita** é proposta de acordo com as necessidades reais do estudante, como escrever um anúncio, uma carta, pequeno comunicado.

Portanto, através das ações explicitadas acima, buscamos, através deste material, fazer com que o estudante possa desenvolver competência comunicativa em seu componente gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico.

O professor vai ter um papel fundamental nesse trabalho, como promotor da interação social. O aluno, por sua vez, terá a tarefa de desenvolver autonomia no seu processo de aprendizagem.

Diálogo-Falo Português é um projeto da Diálogo School, uma escola de intercâmbio cultural

ANEXO II

Unidade 2

Nível 1

Quebrando a Rotina

- 1 O Brasil possui um importante festival de inverno que reúne os mais prestigiados nomes da música clássica. Aprendamos mais sobre esse festival, lendo o texto abaixo e conjugando os verbos entre parênteses no Presente do Indicativo.



Festival Internacional de Inverno de Campos do Jordão

Em mais de 40 anos de história, o Festival Internacional de Inverno de Campos do Jordão (estar) consolidado como o maior e mais importante festival de música clássica da América Latina.

Conhecido e respeitado internacionalmente, o Festival (ser) passagem obrigatória de importantes artistas de todo o mundo. Além da apresentação em concertos, os artistas do Festival também (fazer) parte da programação pedagógica, dando aulas a jovens músicos.

Anualmente, estudantes de música de diferentes partes do mundo - sobretudo da América Latina e da América do Norte - (escolher) o Festival de Campos do Jordão para se aperfeiçoarem.

A qualidade do Festival não se (restringir) à programação. O evento (oferecer) também atenção especial para a comunidade de Campos do Jordão, por meio de seus projetos de responsabilidade social: formação musical para alunos e professores das escolas públicas da região, apresentações musicais em asilos da região, ingressos gratuitos ou com desconto para moradores da cidade, entre outros.

Hoje, o Festival (ter) público direto de dezenas de milhares de pessoas. Por seus palcos (passar) mais de 3 mil artistas, mais de uma centena de músicos do primeiro escalão mundial (ministrar) suas aulas.

O Governo do Estado de São Paulo, a Tom Jobim (Escola de Música do Estado de São Paulo) e a Santa Marcelina Cultura (realizar) anualmente o Festival de Campos do Jordão.



Fonte: Disponível em festivalcamposdojordao.org.br - Acessado em março de 2011 - Texto adaptado.

ANEXO III

Unidade 3

Nível 1

Descobrimdo o Mundo

- 1 Leia o depoimento de alguns famosos brasileiros, sobre os lugares inesquecíveis que conheceram e complete os espaços com os verbos no Pretérito Perfeito.



Costa Rica: Por Cauã Reymond, ator

Devido à sua rica biodiversidade e natureza exuberante, a Costa Rica, antigo destino de mochileiros, agora faz parte do circuito turístico comum. Você pode optar entre fazer um trekking rumo a um vulcão ou cachoeira, praticar rafting ou surfar. Não deixe de conhecer o vulcão Arenal e relaxar em suas águas termais. "É um país bonito, que tem um clima ótimo e onde eu não (ter) aquela sensação de ser mais um turista. (cruzar) do Pacífico ao Atlântico e (achar) tudo muito legal."



Londres (Reino Unido): Por Lobão, cantor e apresentador de TV

Como bem (afirmar) Lobão, difícil é não se divertir em Londres. É só chegar à cidade e as atrações vão se desenrolando diante dos olhos até do turista mais desatento. De qualquer forma, não deixe de visitar monumentos como o Big Ben, passar um dia no Tate Modern e beber algo em um dos inúmeros pubs da cidade. "Londres é demais. Não consigo nem selecionar um local específico de Londres, pois a cidade toda (valer) muito a pena para mim."



Cabo San Lucas (México): Por Gustavo Leão, ator

Localizada no noroeste do México, Cabo San Lucas não tem nada do estereótipo mexicano. Portanto, não espere encontrar por lá os famosos sombreros, nem mesmo em lojas de souvenirs. Todos os meses, pelo menos 70 cruzeiros são recebidos de várias partes do mundo. Além das praias exuberantes, hotéis de luxo e campos de golfe, Cabo San Lucas ainda tem uma vida noturna agitada. "É um dos lugares mais lindos que eu já (ir) na vida. (gostar) de ir até o Arco, que separa o Golfo da Califórnia do Oceano Pacífico, (pegar) um barco e (descer) do porto para admirar o cruzamento dos oceanos. (ser) inesquecível!"



Fonte: Disponível em: www.terra.com.br/turismo Acesso em 08 de dezembro de 2011. Texto adaptado.

quinze



ANEXO IV

Para fazer as comparações, você pode usar as seguintes estruturas:

mais (do) que menos (do) que tanto quanto
tão quanto / como



- a) O albergue Nativos dos Canyons é acessível o hotel Village da Serra e oferece atividades de lazer os demais lugares.
- b) A Pousada Cafundó é cara todas as outras opções de hospedagem. Oferece serviços os outros.
- c) A Estalagem da Colina apresenta opções de entretenimento o hotel Village da Serra.
- d) O hotel Village da Serra é caro a Morada dos Canyons.
- e) O albergue Nativos dos Canyons apresenta opções para quem gosta de ler de acampar.

- 5 Escreva as atividades feitas durante as férias, abaixo das seguintes imagens:



Ir a museus / pegar sol na praia / fazer trekking / surfar / dançar nas boates
Ir a um parque temático / fazer compras no shopping / praticar rafting
conhecer os monumentos históricos / assistir a uma peça de teatro

Atividades para as férias



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....

ANEXO V

1



Atividade

2) Leia as frases abaixo e complete a tabela com os verbos irregulares no PRETÉRITO PERFEITO.

- Estive na Região Nordeste do país.
- Ela leu tudo sobre os atrativos da Amazônia.
- Não pude entrar no Museu Nacional, pois estava fechado.
- Vi todos os monumentos da cidade.
- Não fomos ao Pão de Açúcar porque minha namorada não quis.
- Eles tiveram problemas na hora do embarque por causa do excesso de bagagem.
- Você deu uma gorjeta para o motorista de táxi?
- Trouxe muitos presentes para meus filhos.
- Ele soube, de última hora, que o voo atrasou.
- Fiz rapel e canoagem na Chapada Diamantina.



Verbs irregulares no pretérito perfeito do indicativo

Infinitivo	Eu	Você / Ele / Ela	Nós	Vocês / Eles / Elas
	estive			
		leu		
	pude			
	vi			
			quisemos	
		deu		
		trouxe		
	soube			
	fiz			
saber				
		foi		
			fizemos	

Três

03

ANEXO VI

1



3) Complete as frases com os verbos no pretérito perfeito:

Querer Trazer Ter Ler Fazer Vir Estar Ostar Ver Poder Ir Saber

- a) Desculpe, mas meu telefone quebrou e não _____ lhe ligar.
 b) Eles não _____ tempo de me escrever antes de viajar.
 c) Ontem nós _____ uma roda de capoeira na praia.
 d) Você já _____ algum livro em português?
 e) No domingo passado, minha namorada _____ uma comida deliciosa.
 f) O que vocês _____ na bagagem?
 g) Ela não _____ vir comigo ao Brasil. Preferiu ficar em casa descansando.
 h) Eu nunca _____ ao Japão, mas esse é um dos meus sonhos.
 i) Como você está magro! Você _____ uma dieta?
 j) Infelizmente nós não _____ chegar mais cedo por causa da chuva.
 k) Ele não _____ vir à festa, porque não está se sentindo bem.
 l) Cláudia e Daniel _____ bem cedo à praia e _____ uma caminhada.
 m) Onde vocês _____ durante toda a manhã?



4) Palavras cruzadas: complete com os verbos regulares.

- VISITEI
- COMPREI
- ENCONTRARAM
- FREQUENTARAM
- DEITOU
- PRATICOU
- FICAMOS



04

Quatro

ANEXO VII

1

VERBOS E PREPOSIÇÕES

	DE	EM	COM	SEM	PARA	POR	A
Gostar							
Telefonar							
Precisar							
Sonhar							
Concordar							
Discordar							
Começar							
Passar							
Terminar							
Lembra-se							
Acreditar							
Passear							
Esquecer-se							
Pensar							
Entrar							
Sair							



13) Relacione as lacunas.

- | | | |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 01) Terminar / Acabar | <input type="checkbox"/> | com pessoas/ lugares |
| 02) Casar-se / Viver / Morar | <input type="checkbox"/> | boa sorte a alguém |
| 03) Sonhar | <input type="checkbox"/> | dos colegas de classe |
| 04) Voltar/ Retornar | <input type="checkbox"/> | de fazer uma coisa |
| 05) Esperar | <input type="checkbox"/> | por um erro ou uma ofensa |
| 06) Desculpar-se | <input type="checkbox"/> | por alguma coisa ou por alguém |
| 07) Despedir-se | <input type="checkbox"/> | com alguém em algum lugar |
| 08) Desejar | <input type="checkbox"/> | de algum lugar para casa |
| 09) Acreditar | <input type="checkbox"/> | em alguém/ em alguma coisa |

Dezessete

17

ANEXO VIII

1



14) Complete as frases com as preposições adequadas:

- a) Eles gostariam _____ aprender a dançar samba.
- b) Agradeço muito _____ vocês _____ todo o apoio que me deram.
- c) Se a porta estava fechada, _____ onde o gato entrou?
- d) Ele sempre sonhou _____ comprar uma Ferrari.
- e) Você acha melhor telefonar _____ casa agora?
- f) Ontem sonhei _____ Márcia e João.
- g) Por favor, espere! Ainda não acabei _____ falar.
- h) Eles discordam _____ (a) opinião delas.
- i) Na próxima semana, viajaremos _____ Belém.
- j) Não se esqueça _____ me telefonar na sexta-feira à noite.



15) Complete as frases.

- a) Nós não acreditamos _____
- b) Eu concordo _____
- c) Eles discordam _____
- d) Elas não se importam _____
- e) Eu pedi desculpa _____
- f) Eles se prepararam _____
- g) Nós partimos _____
- h) Nós nunca telefonamos _____
- i) É melhor você começar _____
- j) Ela pediu que eu não esquecesse _____
- l) Eles terminaram _____



ANEXO IX

1



Preencha os espaços em branco na canção com as preposições adequadas.

Velha Infância

Tribalistas

Você é assim
Um sonho _____ mim
E quando eu não te vejo
Eu penso _____ você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito...

Eu gosto _____ você
E gosto de ficar _____ você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo
É o meu amor...

E a gente canta
E a gente dança
E a gente não se cansa
_____ ser criança
A gente brinca
_____ nossa velha infância...



Seus olhos, meu clarão,
Me guiam dentro _____ escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só...

Você é assim
Um sonho pra mim
Quero te encher _____ beijos
Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito...

Eu gosto de você...
X X X
E a gente canta...
X X X
Seus olhos, meu clarão,...
X X X
Você é assim...
X X X

Dezenove

19

Lição 3

LEVANDO UM FORA

- Oi, Ana! Tudo bem?
- Oi, Claudinha. Tô tão triste.
- Por que, Ana? O que aconteceu?
- Marcos terminou comigo.
- Nossa! Que triste! Eu pensei que vocês **estivessem** bem, que **fossem** felizes, que **fossem** casar e ter muitos filhinhos.
- Eu também achava que éramos felizes. Mas, hoje cedo, ele me ligou e disse que não me ama mais, pediu que eu o **esquecesse** e **procurasse** outra pessoa. Alguém que me **fizesse** feliz, porque ele já não podia mais.
- Mas assim... sem dar nenhuma explicação?
- Eh! Ele me disse que há muito tempo não está se sentindo bem, que sente falta de muitas coisas e que o melhor para nós dois é a separação.
- Eu não acredito que tenha feito isso. Eu achei que você **fosse** a mulher da vida dele.
- Eu também achei. E o pior é que ainda o amo e não sei o que vou fazer sem ele.
- Ah, Ana! Quer um conselho? Sai dessa! Esquece o Marcos e vamos aproveitar o verão para conhecer muitos gatinhos!
- Claudinha, falando assim é fácil, mas não sei se eu vou conseguir.
- Alôôôôôôôô! Ana, claro que vai! É para isso que existem as amigas, pra nos trazer de volta à vida quando a gente levar um fora. Vamos lá... A vida é uma só.
- Você está certa. Vamos curtir, porque amar tá difícil!



- E você, já deu ou levou um fora ?
- Conte-nos sobre um fora que um(a) amigo(a) seu/sua levou.
- Que conselhos você daria a Aninha para que ela ficasse bem?

ANEXO XI

4

A CAPOEIRA



- Você sabe o que é capoeira?
- O que você sabe sobre ela?
- Você já viu / foi a uma roda de capoeira?
- Conte-nos sobre sua experiência com a capoeira.

Você sabe o que é capoeira?

A capoeira é uma mistura de dança, jogo e luta e uma das maiores manifestações do folclore baiano.

A capoeira divide-se em duas modalidades:

- De Angola: aproveita o jogo baixo, isto é, os movimentos são rasteiros, no chão. Seu grande mestre foi Pastinha.

- Regional: criada pelo capoeirista Mestre Bimba. Baseia-se em movimentos e golpes no chão e no ar, através de acrobacias tecnicamente perfeitas, pois são belas e suaves.

Existem vários tipos de jogos, sempre acompanhados pelo berimbau, pois sem este, os corpos não se movimentam, o sangue não esquenta e a dança não vive. O berimbau é quem dita o ritmo do jogo.

A origem da capoeira é muito polêmica. Para alguns, ela veio de Angola, trazida pelos africanos que vieram para cá como escravos. Para outros, a capoeira nasceu nas senzalas de Cachoeira e de outras cidades do Recôncavo Baiano, como forma de libertação da opressão dos senhores de engenho.

A segunda alternativa é a mais provável, porque não se tem conhecimento de nenhum local da África onde a Capoeira tenha sido praticada. Além disso, a origem da palavra capoeira é do tupi-guarani, e não de uma língua africana: Caa-Apuan-eira, nome dado à vegetação baixa, arbustiva, que se desenvolve na região da Bahia, em direção ao Nordeste.



Não importa se a capoeira veio da África ou se nasceu nas senzalas baianas. O que importa é que hoje a capoeira é arte, dança, luta, esporte, um verdadeiro balé dos negros. Uma verdadeira filosofia de vida, baseada na beleza existente no coração e no olhar de quem a pratica.

Mestre João Grande: "Capoeira é pra fazer amizade"

84

Oitenta e quatro

ANEXO XII

4

> Vocabulário:

- Jogo: prática de capoeira
- Mestre: instrutor de capoeira
- Berimbau: instrumento musical
- Senzala: lugar onde os escravos moravam



4) Corija se necessário:

a) A capoeira de Angola usa os movimentos no ar e no chão.

b) A capoeira Regional usa os movimentos no ar.

c) Os movimentos da capoeira são ditados pelo berimbau.

d) A capoeira é de origem africana.

e) A capoeira é somente uma dança, O balé dos negros.

ANEXO XIII

4

OS REQUINTES DA MISÉRIA

A prostituição infantil é um problema socioeconômico e está presente em todas as partes do país. Suas causas são variadas, mas **frequentemente** estão ligadas à situação de pobreza e/ou abandono, aliados à impunidade dos adultos pedófilos que procuram (e pagam) por esse tipo de "divertimento". Esses e outros fatores têm alimentado esse "mercado" desde tempos imemoriais. Registros históricos mostram que a prostituição infantil era fato natural em diversas culturas do passado. Na Grécia Antiga, os prostíbulos eram legalizados e era comum adolescentes (meninos e meninas) trabalharem como prostitutas. Depois que o cristianismo dominou o mundo ocidental, o fato acabou se tornando mais discreto, mas, mesmo assim, era comum crianças e adolescentes se prostituírem em troca de comida.

Nos últimos anos, a prostituição infantil tem gerado um "negócio" conhecido como turismo sexual, no qual pedófilos do mundo todo visitam cidades turísticas simplesmente à procura de garotas e garotos com idade entre 9 e 17 anos para a prática de sexo, e movimentam milhões de dólares por ano, o que acaba levando empresários (da rede hoteleira e turística em geral) a apoiarem esse tipo de prática "reprovável". Esse fato gera outro tipo de crime, conhecido como Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, que apesar de **frequentemente** confundido com a Prostituição Infantil, é diferente, embora eles estejam interligados. **Normalmente** a exploração parte de aliciadores (muitas vezes, os próprios pais) que exploram a prostituição de crianças e adolescentes. Já a prostituição **propriamente** dita, parte **diretamente** da criança ou adolescente, sem a intermediação de aliciadores.

- Causas

As principais causas da Prostituição Infantil no Brasil são a pobreza e os fatores derivantes dela: famílias mal estruturadas, miséria extrema, falta de acesso à educação, uso de drogas ou ainda consumismo exagerado.

- Consequências

As consequências são, em sua grande maioria, mais graves para os menores, os quais podem apresentar transtornos tanto físicos quanto psíquicos: baixa autoestima, confusão de identidade, ansiedade generalizada, medo de morrer, uso de drogas, risco de DSTs, já que por estarem em uma situação de inferioridade, não podem exigir de seus parceiros o uso de preservativos.

Adaptado de Elizeu Feitosa <http://www.recantodasletras.com.br/textosjuridicos/3295532>

**EXPLORAÇÃO
SEXUAL INFANTIL**

dá pena



**PENA DE 1 A 12 ANOS
DE PRISÃO**

ANEXO XIV

11/08/2014 G1 - Idealizadora da Flip confirma próxima edição para agosto de 2014 - notícias em Flip 2013 11/09
Dupla 1

para agosto de 2014

**Liz Calder fez declaração durante última mesa do evento, no domingo.
Este ano ficou marcado pelo tema protestos e três cancelamentos de autores.**

Do G1, em Paraty

Recomendar 71
Tweeter 52
Comente agora



Logo

após o encerramento da 11ª Flip, público recebe cachaça gratuita em mesa montada atrás da Tenda dos Autores (Foto: Cauê Muraro/G1)

Liz Calder, idealizadora da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), confirmou que a próxima edição do evento acontecerá em agosto de 2014 - normalmente acontece em julho. Ela fez o anúncio durante o encerramento da 11ª Flip, na "Mesa de cabeceira". O diretor-geral Mauro Munhoz já havia falado durante coletiva na tarde deste domingo que a 12ª Flip provavelmente seria adiada para agosto por conta da Copa do Mundo.

O evento chegou ao final na noite deste domingo (7), comemorando o fato de ter sido "tão harmônica e tranquila nesse momento de manifestações", declarou o diretor-geral Mauro Munhoz durante entrevista

<http://g1.globo.com/flip/2013/noticia/2013/07/idealizadora-de-flip-confirma-proximo-evento-para-agosto-de-2014.html>

2/7

ANEXO XV

G1 - Idealizadora da Flip confirma próxima edição para agosto de 2014 - notícias em Flip 2013

entanto, os protestos foram o centro das atenções neste ano, cuja programação ganhou três momentos importantes sobre a situação atual política brasileira, com muita participação da plateia. Além disso, o evento foi abordado em meio a outros debates literários e os próprios paratienses organizaram suas próprias ações.

Para mais

- [Acompanhe a cobertura da Flip 2013](#)
- [VEJA FOTOS DA FLIP 2013](#)
- [Público da Flip mostra os livros que está carregando](#)
- [Milton Hatoum lembra pessimismo, política e autocrítica de Graciliano](#)
- [Gilberto Gil faz 'assembleia' durante show de abertura da Flip](#)
- [Assista a entrevistas exclusivas com convidados da Flip 2013](#)
- [Poetas falam de 'desencanto', 'cafonice' e 'vergonha' do amor](#)
- [Gil compara protestos a 'festas rave' e 'carnaval de Veneza'](#)
- [Picasso mostrou Espanha 'comendo as próprias entranhas', diz historiador](#)
- [Governo, Polícia Militar e Eike Batista são alvos de mesa na Flip](#)

Outra questão da 11ª Flip foi a desistência de três autores estrangeiros: o francês [Michel Houellebecq](#) e o norueguês [Karl Ove Knausgård](#), por "problemas pessoais", e o egípcio-palestino [Tamim al-Barghouti](#), por "extravio de passaporte". "Os cancelamentos são muito chatos e não tem como controlar. Tentamos manter contato regular com o autor para ter certeza de que ele não mudou de ideia, mas, quando acontece em cima da hora, não tem o que dizer além de insistir e contornar. Mas encontramos boas substituições. Fiquei feliz que o T.J. Clark topou fazer uma aparição extra", contou.

Por conta disso, o curador Miguel Conde afirmou não ter tido tempo de pensar na próxima edição. "Ainda não temos um autor homenageado escolhido para o ano que vem. Essas semanas foram corridas e ainda está em aberto. Pensamos em vários nomes, mas isso vai ter de ser conversado", declarou. Munhoz disse que Mario de Andrade, Lima Barreto, Rubem Braga ou "talvez alguma mulher" sejam as possibilidades.

O evento homenageou o romancista alagoano Graciliano Ramos, o que o curador considerou "adequado para este momento político". "Nos outros anos tivemos Gilberto Freyre e Nelson Rodrigues, mas o Graciliano não é apenas um escritor que teve uma atuação de militância, mas cuja obra se define com essa preocupação. É um escritor que pensa as implicações do seu próprio lugar como intelectual no Brasil", disse.



Calçadão Paraty pouco antes da abertura do evento na quarta-feira (Foto: Flavio Moraes/G1)

Números

ANEXO XVI

11/9/2014Turismo de negócios é o novo foco da Airbnb - Tecnologia - MSN Estádão11/09
Dulceia

**SÓ SÁBADO,
13/09**

**APARTAMENTOS
E SALAS COMERCIAIS EM SP**

**DESCONTOS
até
40%**

Ver todos os canais MSN Vídeo Outlook.comFaça do MSN minha página inicial
Opções | Entrar

msn ESTADÃO**ESTADÃO** .COM.BR

PORT | ÚLTIMAS NOTÍCIAS | ECONOMIA | CIÊNCIA | EDUCAÇÃO | CULTURA | LINK | FOTOS | TV ESTADÃOPublicidade

tecnologia | games

NOTÍCIA ANTERIOR
Google Street View vai dar uma volta nas pirâmides do Egito

PRÓXIMA NOTÍCIA
Tinder alcança 13 milhões de 'matches' por dia

Atualizado: 23/07/2014 20:02 | Por Redação Link, estados.com.br

Turismo de negócios é o novo foco da Airbnb

Objetivo é atrair viajantes frequentes que estão cansados de se hospedar em hotéis

[Compartilhar](#) 0 [Tweetar](#) 0 [Recomendar](#)

Apartamento disponível para aluguel no Airbnb. FOTO: Reprodução Mike Isaacs

The New York Times

Muito a negócios ou por prazer? A Airbnb, empresa de aluguel de casas na Internet, está pronta para atender a ambos as necessidades. Na última segunda-feira, a companhia lançou uma iniciativa na área de viagens a negócios, com a meta de atrair um público que vai além das mulheres que saem de férias e procuram hospedagem barata, foco inicial da companhia.

Desde 2008, a Airbnb oferece um serviço que permite a proprietários de casas e apartamentos alugar quartos por breves períodos de tempo, tornando-se efetivamente albergues para viajantes.

A essa iniciativa cresceu uma nova empreitada de companhia - um site web medida para quem viaja a negócios. A Airbnb começou a atender esse tipo de cliente formando parcerias com outras empresas de tecnologia, como a Firmata (do popular aplicativo de produtividade); a startup Lyft (oficinas do app de cabs), e a SeatGuru (pode ser relacionado com o cliente em ruínas).

Essas parcerias integram algumas opções da Airbnb em seus sistemas de reserva de viagens para empresas. O objetivo é expandir esse nicho. "Cerca de 10% dos clientes da Airbnb já viajam a negócios. Outros afirmam que este tipo de oferta é um dos seus principais desejos", disse Chip Conley, diretor de hospedagem global da Airbnb.

A Airbnb, que opera em cerca de 200 países, também se aliou à Concur, companhia cujo aplicativo administra reservas de viagens e relatórios de despesas. Graças à parceria, os viajantes podem reservar acomodações com o Airbnb pelo aplicativo do smartphone ou pelo site da Concur. As despesas relativas às mesmas aparecerão automaticamente no software de administração do relatório de despesas da Concur.

O lançamento do serviço da Airbnb quer atrair pessoas que viajam a negócios, mas estão cansados de se hospedar em grandes cadeias de hotéis.

Frequentemente, a Concur verifica que os funcionários não utilizam seu sistema interno de viagens, preferindo recorrer ao serviço da Airbnb, inclusive os que poderiam utilizar acordos de sua empresa com cadeias de hotéis.

A iniciativa é um grande empreendimento para a companhia que atua acomodações e em competição com gigantes do setor de hospedagem como Marriott, Hilton e Wyndham Hotel.

O ingresso da Concur neste setor poderá atrair mais investigações das autoridades reguladoras e do governo, cuja vez mais interessados em saber se os clientes da Airbnb que alugam quartos ou residências estão infringindo a lei. Em maio, autoridades judiciais do estado de Nova York ganharam uma causa na qual a Airbnb foi obrigada a entregar dados relativos a seus clientes.

Em abril, a companhia fechou um financiamento de US\$ 450 milhões, o que elevou seu valor de mercado de US\$ 111 bilhões para a startup. A companhia levantou até hoje cerca de US\$ 750 milhões em financiamentos.

O valor faz a empresa superar redes hoteleiras consagradas, como incluindo a cadeia Hyatt, que tem valor de mercado de US\$ 6,4 bilhões, e da Wyndham Worldwide, que vale quase US\$ 6,4 bilhões.

Atenção

A Airbnb é um acrônimo para air bed and breakfast ("cama inflável e café da manhã", em inglês). O site foi criado em São Francisco, em 2008, pelos estudantes de design Nathan Blechman, Brian Chesky e Joe Gebbia. Sem dinheiro para pagar o aluguel, eles decidiram alugar as peças dentro do apartamento onde moravam com colchões infláveis para participantes de um evento que não conseguiram vaga em hotéis da cidade.

Em setembro do ano passado, a startup divulgou que cerca de 8,5 milhões de pessoas haviam se hospedado usando o serviço até então. O número representou um aumento de 112% em relação ao início de 2013.


A rede de locais de hospedagem oferecida pelo site contabiliza na época pelo de 500 mil opções, em 33 mil cidades de 192 países. Segundo a Airbnb, no ano passado, a cada dois segundos uma pessoa consultava uma hospedagem no site.


No primeiro trimestre de 2012, a versão brasileira do Airbnb vem ganhando popularidade. De 3 mil anfitriões no ano de estreia, chegou a 20 mil neste ano, o dobro do anterior. Só no Rio de Janeiro o Airbnb teria 40 mil locais, o equivalente a cerca de 50% da capacidade hoteleira.


TRADUÇÃO DE ANNA CAPONELLA, COM REPORTAGEM DE LÚCIA ADULHAR


Publicidade

fotos


Viagem sem maquiagem



Other Estádio Vila 4


Other Estádio Enxale - Extrema


Ex-diretor da Petrobrás e o político em caso de corrupção

[mais fotos...](#)

video


Alyson Furtado: "A corrupção não vai diminuir o número de eleições"

[Mais vídeos >](#)

Publicidade

Faça do MSN minha página inicial

ANEXO XVII

11/09
Revista Turismo - Brasil - Negócios e Eventos
Dupla 3

REVISTA TURISMO
Negócios

Brasil - Negócios e Eventos - Jul/05 | Voltar

A Importância do Evento

Outra das mais populares expressões utilizada pelos brasileiros é aquela em que, durante uma conversa, um interlocutor propõem ao outro que se tenha atenção ao que se vai ouvir a seguir. Geralmente ela é acompanhada pelo gesto de um dedo indicador em riste, e o canho sério, franzido. Solene, vem a frase, curiosamente, incompleta:
- O negócio é o seguinte...

E em seguida é dito qual é o negócio; que pode tanto ser o horário do encontro no bar para uma conversa no final do dia, a ida a Bolsa de Valores para realizar investimentos ou simplesmente informar que está na hora de ir buscar uma criança na escola. Como a expressão vale para qualquer situação, então, vamos lá. O negócio é o seguinte: já faz muito tempo que o Brasil está inserido na rota internacional do turismo de negócios e eventos. Sempre com absoluto e reconhecido sucesso. E essa atividade não pára de crescer no País.

Economia sólida, estável e em franco crescimento, mercado potencial de mais de 170 milhões de pessoas – predominantemente urbano –, parque industrial moderno e com tecnologia de ponta em vários setores, agricultura das mais rentáveis do mundo e comércio sofisticado, o Brasil se apresenta como uma inesgotável fonte de oportunidades de investimentos.

Investidores, empresários, executivos, técnicos e estudiosos acompanham todos os movimentos do complexo mundo dos negócios e o Brasil está absolutamente equipado e preparado para oferecer o suporte necessário para o funcionamento adequado para esse tipo de turismo. A começar pela infra-estrutura hoteleira, moderna, eficiente e em expansão, acompanhada pelos serviços de gastronomia, entretenimento e compras.

Feiras Comerciais

As maiores e mais importantes feiras comerciais da América do Sul são sediadas no Brasil, geralmente nos dois principais pavilhões de exposições, o Anhembi, em São Paulo, e o Riocentro, no Rio de Janeiro, sendo que existem muitos outros espalhados pelo País, com diferentes tamanhos e cumprindo muitas vezes funções regionais. Mas todos eles durante uma mostra ou uma feira, deixam de ser apenas pavilhões e se transformam em vitrines cobiçadas, disputadas. Isso especialmente em setores em que produtos brasileiros se destacam mundialmente como o de calçados e acessórios, têxteis, alimentação, plásticos, materiais de construção, instrumentos e utensílios da área de saúde e aviação.

Produtos que são do Brasil, que são made in Brazil, e que servem para o mundo.

Congressos, Simpósios e Seminários

Na hora do debate, do encontro, da troca de idéias, da apresentação de propostas, não tem discussão: o Brasil é reconhecido pelas principais entidades internacionais de organização de eventos como um País preparado para sediar qualquer tipo de encontro, seja ele de que dimensão for.

Sua inúmeros centros de convenções, resorts e a moderna rede hoteleira estão equipados com todos os recursos humanos e tecnológicos necessários para esse tipo de atividade. Pode muito bem abrigar encontros científicos, técnicos e acadêmicos, com a vantagem, entre outras, de oferecer um custo competitivo.

Por isso, na hora do debate, do encontro, da troca de idéias, da apresentação de propostas, não tem discussão: só falta marcar a data, porque o lugar já foi escolhido. É o Brasil.

Visitas, Reuniões e Eventos Corporativos

O turismo corporativo está em franca expansão no mundo e isso se deve basicamente a globalização da economia mundial. É através dele que oportunidades são avaliadas, investimentos calculados, grandes negócios são viabilizados e contratos assinados. Também neste setor o Brasil vem ocupando um espaço crescente. Além de sediar escritórios e parques industriais das mais importantes organizações empresariais internacionais, tem posição de destaque em setores essenciais como o agronegócio e a aviação executiva.

Essa quadro naturalmente levou o País a criar uma infra-estrutura compatível e não por acaso a maior companhia aérea latino americana e as duas maiores sul-americanas são empresas brasileiras. Sem falar que o Aeroporto de São Paulo – Guarulhos é um polo de conexões com as principais cidades brasileiras e da América do Sul e o resto do mundo.

Saúde

Saúde pra dar e vender! Essa outra expressão popular resume bem como o Brasil tem se destacado em diversos segmentos da área de saúde, como cardiologia, oncologia, odontologia, cirurgia plástica, entre outras. Hospitais brasileiros atingem grau de excelência internacional, abrigando médicos e enfermagem de padrão reconhecidos e de referência. Além desses atrativos, quem é obrigado a viajar em razão de tratamentos médicos, descobre a excepcional relação custo/benefício quando a opção escolhida é o Brasil.

Esportes

<http://www.revistaturismo.com.br/negocios/brasil/ eventos.htm>

1/2

ANEXO XVIII

Revista Turismo - Brasil - Negócios e Eventos

Em matéria de futebol o Brasil é o dono da bola, e isso o mundo inteiro sabe e reverencia. Além de exportar jogadores do esporte das quatro linhas no gramado para os quatro cantos do planeta o País também se tomou atração do turismo de esportes em outras modalidades.

O tamanho do território, a diversidade geográfica, o imenso litoral e os inúmeros recursos hídricos são um convite natural à prática dos esportes ligados à natureza como vela, surf, canoagem, vôo livre e outros, inclusive com várias provas incluídas no calendário mundial. Milhares de ginásios esportivos abrigam a prática de esportes de quadra e acentuam a capacidade esportiva do País. Essa vocação esportiva terá ainda mais projeção internacional quando sediar os Jogos Pan Americanos de 2007 e, quem sabe, a Olimpíada de 2012, para a qual o Brasil oficialmente está concorrendo.

Eventos Políticos

Nação que se projeta para a comunidade internacional como de importância fundamental, coloca o Brasil como palco ideal para vários eventos de caráter político. Líderes militantes, ativistas, parlamentares e chefes de Estado convergem para o País durante encontros os mais diversos, de diferentes matizes políticos e ideológicos. O mais importante deles, e que recebeu grande destaque da mídia internacional foi o Fórum Social Mundial em Porto Alegre e a ECO 92, no Rio de Janeiro. Em 2004, o grande destaque será a IX reunião da Unctad – United Nations Conference for Trade and Development, a realizar-se em São Paulo.

Educação e Ciência

É simples como dois e dois são quatro: o estágio a que a produção científica brasileira realizada nos centros universitários e de pesquisas chegou ecoou forte nos meios acadêmicos mundo à fora e atrai estudantes e intelectuais estrangeiros. Há um fascínio em entender o país que convive em harmonia com a tecnologia que produz satélites e aviões e ao mesmo tempo resgatar antiga sabedoria indígena que receita plantas nativas para tratamentos e outras aplicações.

A exuberante biodiversidade e a riqueza da fauna e flora amazônicas atraem também não apenas pela beleza e exotismo, mas pelo potencial de aplicações científicas e por ainda se compor como um mundo ainda não totalmente descoberto em suas múltiplas funções. E se no campo da alta tecnologia, a tecnologia brasileira de perfuração e extração de petróleo em águas profundas é louvada como a mais avançada existente, na área humanista – arquitetura, dança, teatro, música, o que seja – o Brasil não fica pra trás. Dá aula a mestre e doutores.

Compras

O mundo das compras não tem preço para quem faz dele uma forma de turismo. No Brasil, ele cresce sem parar. Com um gigantesco mercado interno, economia estabilizada, acesso aos grandes lançamentos e grifes internacionais, as grandes metrópoles brasileiras popularizam os shopping centers, as ruas e avenidas comerciais. E, é claro, esses também são pontos destacados nas agendas dos turistas estrangeiros. Sem falar que o artesanato local, a produção regional, e a possibilidade do turista conhecer "in loco" o processo de criação, é uma atração à parte. Merece destaque especial o crescente prestígio da jóia brasileira e seus designers, assim como a moda, incluída no calendário internacional. É o Brasil na moda.

Visitas Técnicas

O mundo está de olho no Brasil, especialmente a partir da sua maior projeção no cenário internacional. Isso levou o Ministério do Turismo, através da Embratur, em conjunto com outras áreas governamentais, a planejar e executar visitas de técnicos estrangeiros a plantações, rebanhos, minas, indústrias e outras atividades econômicas de ponta, uma forma de colaborar com a vinda de novos investimentos para o País e aumentar as exportações brasileiras.

**Mais de 800 vagas
para essas áreas**

[Oportunidades de emprego aqui](#)

Fonte: [Embratur](#)

[Voltar](#)

ANEXO XIX

“Nós fizemos aborto”

Mulheres de três gerações enfrentam a lei, o medo e o preconceito e revelam suas experiências

Andréa Barros, Angélica Santa Cruz e Neuza Sanches
Com reportagem de Cíntia Campos e Marcia Guena, de Salvador, Juliana De Mari, do Recife, Marcos Gusmão, de Belo Horizonte, Alexandre Oltramari e Ricardo Vilela, de Porto Alegre, Raquel Almeida e Roberta Paixão, do Rio de Janeiro, e sucursais

Elas resolveram falar. Quebrando o muro de silêncio que sempre cercou o aborto, oito dezenas de mulheres procuradas por VEJA decidiram contar como aconteceu, quando, por quê. Falaram atrizes, cantoras, intelectuais — mas também operárias, domésticas, donas de casa. Falaram de angústia, de culpa, de dor e de solidão. Também falaram de clínicas mal equipadas, de médicos sem escrúpulos, de enfermeiras sem preparo, de maridos e namorados ausentes. A apresentadora Hebe Camargo contou que, quando era uma jovem de 18 anos, ficou grávida do primeiro namorado e foi parar nas mãos de uma curiosa que fez a cirurgia sem anestesia nem cuidado. A atriz Aracy Balabanian, a Cassandra do Sai de Baixo, ficou grávida quando estava chegando aos 40 anos e dando fim a um longo relacionamento. Resolveu fazer o aborto, convencida de que a criança não teria um bom pai nem ela seria capaz de criá-la sozinha. Metalúrgica da Força Sindical, a mineira Nair Goulart, 45 anos, fez dois abortos nos anos 70 por motivos econômicos. Ela e o marido, também operário, ganhavam pouco, viviam num quarto de despejo e não tinham meios de educar nenhum filho.

Quando o Congresso brasileiro debate a regulamentação de uma legislação que autoriza a realização de aborto apenas em caso de estupro e de risco de vida para a mãe — como está previsto no Código Penal desde 1940 —, a disposição das mulheres que falaram a VEJA não é apenas oportuna, mas também corajosa. Embora o 1º Tribunal do Júri de São Paulo, o maior do país, já tenha completado mais de uma década sem condenar nenhuma mulher em função do aborto, a legislação estabelece para esses casos penas que vão de um a três anos de prisão. E a maioria delas não fez aborto pelos motivos previstos em lei, mas porque, cada uma em seu momento, cada uma com sua história pessoal, considerou as circunstâncias e concluiu que interromper a gravidez era uma saída menos dolorosa do que ter um filho que não poderia criar.

Juízes anômalos — A maioria das pessoas ainda não se deu conta, mas, num movimento discreto o suficiente para que não se produzam escândalos, porém eficaz a ponto de produzir resultados em escala apreciável, um número cada vez maior de mulheres, juízes e médicos procura e encontra brechas cada dia mais amplas para realizar abortos com amparo legal, em hospitais públicos, com condições de higiene e saúde que em nada lembram aquelas clínicas de má fama e tantos traumas do passado. O prédio da 16ª Vara Criminal de São Paulo é o mais movimentado do Judiciário no Estado. No 16º andar, esse burburinho é menos acentuado. Ali trabalham o juiz corregedor e quatro juízes auxiliares da Polícia Judiciária do Estado, chamados de brincadeira pelos corredores de “os anômalos”. Desde 1993, eles concedem alvarás para a chamada interrupção médica da gravidez, o aborto feito por anomalia fetal. Pelas contas do juiz corregedor Francisco José Galvão Bruno, mais de 130 alvarás saíram dali. Para se ter uma idéia, todos os outros Estados da União somados acumulam apenas 300 alvarás concedidos desde 1991. No setor dos “anômalos”, um alvará sai em três dias. Se a gravidez envolve anomalia grave, incurável e sem perspectiva de sobrevivida prolongada para o bebê, nunca é recusado. Todos os casos do gênero são resolvidos com uma justificativa padrão — pois, a rigor, não existe amparo legal para esse tipo de aborto, já que o Código Penal apenas fala em casos de estupro e risco de vida para a mãe. O juiz e seus auxiliares, no entanto, consideram que, ao autorizar o aborto em caso de estupro, os legisladores do Código Penal brasileiro tinham em mente a manutenção da saúde mental da mãe. Ora, raciocinam, os casos de anomalia fetal não foram incluídos no Código porque em 1940, quando foi elaborado, não havia tecnologia suficiente para identificar doenças em fetos. “Mas, por analogia, consideramos que casos de anomalia fetal são graves ameaças à saúde mental das mães. Portanto, concedemos os alvarás”,

justifica Galvão Bruno.

A rapidez e a justificativa padrão transformam o setor do juiz Galvão Bruno numa espécie de linha de produção de alvarás. O pedido chega, acompanhado de dois laudos médicos, é rapidamente analisado e a autorização legal para o aborto é concedida. Hoje, é simples. Mas, como tudo o que envolve o aborto, já houve conflitos por ali. “Para chegar a essa serenidade foi um sufoco”, diz o juiz. O primeiro caso de aborto por anomalia chegou às suas mãos logo que assumiu o comando da Polícia Judiciária, em 1993. Quando lembra do episódio, ele define: “Foi uma decisão sofrida”. Casado com uma espírita, pai de dois filhos, 46 anos e católico praticante, Galvão Bruno é contra o aborto. Teve até uma experiência traumática, quando sua mulher sofreu um, espontâneo. “Vi o feto, de oito meses, e fiquei traumatizado. Nunca permitiria que minha esposa ou minha filha abortassem”, conta. Para começar a decidir sobre o assunto, debruçou-se numa pesquisa sobre doutrinas religiosas, procurou referências sobre o tema em autores como São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, afogou-se em debates com religiosos. O primeiro alvará para aborto por anomalia fetal de São Paulo foi concedido no dia 5 de novembro de 1993, pelo juiz Geraldo Pinheiro Franco, católico. Galvão Bruno teve longas conversas com ele. “Cheguei à conclusão de que minhas convicções pessoais e religiosas devem ficar em segundo plano quando estou no papel de juiz. Tenho aqui em meu escritório cinco juízes auxiliares — um espírita e quatro católicos. Nenhuma mulher. Quando estamos decidindo, a lei é a nossa religião. Isso é o bastante para nossa consciência. O fato é que não podemos comprometer a saúde mental de mães que estão passando por uma situação terrível”, diz.

Discussão interminável — Essa é a mudança. A decisão individual, privada, reservada, antes escondida, começa a invadir a esfera pública. Fala-se, discute-se. Porque a decisão sobre um aborto envolve aqueles dilemas morais insolúveis, que lidam com vida e morte e, de certa maneira, é irmã gêmea da discussão sobre a eutanásia. Feministas de longa jornada, como a socióloga Danielle Ardaillon, que nesta semana defenderá sua tese de doutorado na USP sobre o tema, aponta: “As mulheres sabem que a responsabilidade final é delas. O difícil é enfrentar a pressão dos valores mais prezados, o diz-que-diz, e, muito mais importante, como decidir não apenas com a cabeça tão cheia, mas com o corpo habitado?”. A poeta americana Adrienne Rich escreveu uma bela definição do que venha a ser essa habitação: “A criança que carrego por nove meses não pode ser definida nem como eu nem como não-eu”. Ai o drama. O aborto dispõe sobre a vida de um outro. Quem tem o direito de atentar contra ela? Não é doloroso autorizar o aborto, quando se sabe que dentro de poucos meses aquele ser de formas arredondadas vai crescer, depois estará andando, sorrindo, terá um nome, fará brincadeiras? É muito doloroso. A força dos argumentos religiosos, que tanto podem ser sinceros como apenas manipulados, vem daí. Fala dom Rafael Cinfuentes, responsável pela Pastoral Familiar da Arquidiocese do Rio de Janeiro e um dos principais organizadores da visita do papa em 2 de outubro: “Entre o embrião, o feto e o bebê não há uma diferença qualitativa. No início da fecundação já é uma vida humana”. Bem diferente de fundamentalistas, dom Rafael embasa seu raciocínio em considerações de biologia molecular: “Esse é um princípio insofismável da genética moderna: dono de todo o patrimônio genético humano, o feto tem vida. Por isso, a legalização do aborto é a legalização de homicídio. É o Estado, que deveria zelar pela vida de todos, inclusive dos mais desprotegidos, assumindo a posição de algoz. O bebê está indefeso, inocente. Ele não tem advogado de defesa. É como se o seio materno estivesse passando de lugar acolhedor, de proteção, para cadeia elétrica”.

Culpa — Dom Rafael tem lógica no que diz. Tanto que nenhuma mulher que fez aborto consegue referir-se ao fato com a naturalidade da pessoa que foi lixar unhas no cabeleireiro. “Tem hora em que eu lembro que fiz um aborto e digo para mim mesma: ‘Não havia outra saída, eu agi corretamente’”, fala a cantora Elba Ramalho, 46 anos, um filho, um aborto, que realizou 24 anos atrás, numa clínica no Recife. “Mas depois eu penso de novo e fico em dúvida: ‘Será que agi certo, mesmo?’” A própria Elba completa: “Se ficasse grávida de novo, não faria o aborto mesmo que não desejasse o filho”. VEJA encontrou mulheres que admitiram ter realizado um aborto mas não conseguem conviver com o fato. Não importa que não estivessem em condições de criar a criança que levavam no ventre, que depois tiveram filhos saudáveis, criados com todo carinho, e algumas estejam até à espera dos netos — em muitos casos sobrou uma coisa amarga, uma tristeza, uma culpa. “É sempre um caso de extrema necessidade”, afirma a socióloga e professora Maria Ligia de Moraes, da Universidade de Campinas. Maria Ligia abortou no exílio, quando se tornara viúva de Alberto Nehring, engenheiro que militou numa organização armada e foi morto pelo porão militar. Foi a decisão mais lúcida que poderia ter tomado, mas, mesmo assim, ela é dessas pessoas que de

certa maneira sentem necessidade de dizer e repetir: “Adoro minha filha, adoro criança, adoro meus netos”.

A atriz Cássia Kiss, 39 anos, um aborto, dois filhos, lembra: “As pessoas têm de ter consciência de que o aborto, em qualquer circunstância, é um crime”, afirma. Ela baseia sua opinião em dois fatos de sua vida. Em 1990, alguns anos depois de ter feito o aborto, Cássia Kiss fazia parte do elenco da novela *Pantanal*, da Rede Manchete. Ela interpretava uma mulher forte, parideira, de nome Maria Marruá. Em uma cena antológica, a personagem dá à luz a menina Juma Marruá. “Fiquei emocionadíssima durante as gravações dessa cena. Logo depois, chorei copiosamente durante quase uma hora. Foi um momento divino. Ali comecei a descobrir o valor da maternidade e da importância de ter um filho”, diz. Numa segunda fase de sua vida, já casada e disposta a ter um filho, engravidou. Mas, com três meses de gravidez, Cássia foi surpreendida por um aborto espontâneo. “Recebi aquilo como um castigo de Deus. Mesmo traumatizada resolvi que iria tentar novamente, quantas vezes fossem necessárias. Hoje eu acho que me recusaria a fazer qualquer exame, pois, mesmo que ficasse comprovado algum problema com o bebê, ainda assim eu levaria a gravidez adiante.”

É tão difícil tomar a decisão de fazer um aborto que, nos países onde essa cirurgia foi legalizada, a mulher que resolve fazer a operação é obrigada a cumprir uma jornada de reflexão, em geral de uma semana — para que possa amadurecer a idéia, evitando fazer algo de que venha a se arrepender mais tarde. Uma pessoa com valores religiosos muito arraigados talvez nunca deva fazer um aborto — pois seu risco será de sentir-se mal pelo resto da vida, ainda que tenha extraído do útero um feto doente, incapaz de levar uma vida normal ou mesmo de sobreviver por mais do que alguns dias. Fora do mundo da doença e da violência, a discussão do aborto coloca-se, na realidade, para mulheres ocupadas em tocar sua vida, ou com falta de dinheiro e mesmo de neurônios maduros para cuidar de um filho no momento. Quando é possível fazer um aborto? Depende.

Guilhotina — Uma mulher que vivesse na Suíça, no século XIII, seria enterrada viva — pois essa era a punição para quem interrompesse a gravidez, mesmo demonstrando a extraordinária coragem necessária para enfrentar a medicina daquela época. Se estivesse na França, durante a II Guerra, o risco seria a guilhotina — a pena pelo aborto sob a ocupação nazista. Por outro lado, se vivesse na Idade Média e fosse católica fanática, com a felicidade de ser aconselhada pelo maior pensador de seu tempo, Tomás de Aquino, poderia fazer o aborto com a bênção dos céus. Ao contrário dos prelados de hoje, Tomás de Aquino era favorável ao aborto. Pelas concepções da Igreja da época, que acompanhava o que se conhecia do organismo humano, pensava-se que a vida começava depois do nascimento — e não antes. Assim, o aborto podia ser feito sem receio algum. O mesmo acontecia entre alguns índios brasileiros antes do desembarque de Pedro Álvares Cabral, em 1500, como anotou o padre José de Anchieta: “Essas mulheres brasílicas mui facilmente movem (abortam): ou iradas contra seus maridos, ou não os têm por medo; ou por outra qualquer ocasião mui leviana bebem beberagens, ou apertam a barriga, ou tomam alguma carga grande”. No final do século XX, no Brasil, nem todas as religiões condenam o aborto. Os evangélicos estão divididos entre os que o combatem com dureza e aqueles que o admitem em alguns casos. Favorável à legalização do aborto, o pastor Jaime Wright, reverendo da Igreja Presbiteriana, acha que “é um direito da mulher decidir o que fazer”. Nem todas as fileiras da Igreja Católica têm a mesma opinião que o papa João Paulo II. Religiosos do círculo do cardeal Paulo Evaristo Arns admitem a chamada pílula do dia seguinte — que age após o encontro do espermatozóide com o óvulo e impede a fixação do ovo humano no útero, produzindo uma espécie de aborto químico.

Como sempre acontece, são os valores de cada época e de cada lugar que determinam a discussão sobre temas delicados como esse. Algumas mudanças de valores são tão gigantescas que não podem sequer ser discutidas. Podem ser provadas com apenas uma consulta ao IBGE, que registra que a entrada das mulheres no mercado de trabalho deu fim à família extensiva, aquela com oito, dez ou mais filhos. Segundo o último censo demográfico, as mulheres que se encontram na faixa dos 20 aos 24 anos e não trabalham têm três vezes mais filhos do que as economicamente ativas. Na faixa dos 25 aos 29 anos, 50% das mulheres economicamente ativas não têm filhos. Entre as que não trabalham, esse porcentual é de apenas 17%. “São números reveladores de como a vida profissional se contrapõe aos filhos, embora não saibamos se essas mulheres não trabalham porque têm filhos, ou não têm filhos porque trabalham”, diz a demógrafa da Fundação Seade e doutora em saúde pública Maria Graciela Morell.

Anomalia — “O debate não deve girar em torno da vida no ventre da mãe, mas do tipo de vida que o feto terá depois do nascimento, quando se transforma num bebê, num cidadão”, considera o obstetra Thomaz Gollop, professor de genética médica da Universidade de São Paulo. A julgar pelo número de mulheres que fazem aborto no Brasil, essa discussão vem sendo feita todos os dias — e é imensa a quantidade daquelas que acham melhor interromper a gravidez. Legalmente, o número é baixíssimo. Somando os casos de anomalia com os de estupro e risco de vida para a mãe, desde 1989 em todo o país foram feitos apenas 205 abortos legais. A questão é a clandestinidade. O número mais aceito de abortos é uma enormidade — 1,4 milhão por ano. Como nascem perto de 3 milhões de crianças, conclui-se desse cálculo que de cada catorze mulheres que ficam grávidas dez vão para a maternidade — e quatro entram numa clínica clandestina para fazer aborto. Num puro exercício matemático, e supondo que as mulheres só fizessem um aborto na vida, pode-se até imaginar que, percorrido o prazo de 25 anos, o equivalente a toda a população feminina brasileira teria feito aborto. É difícil adivinhar onde se pode realizar 1,4 milhão de cirurgias desse tipo sem causar um imenso transtorno em hospitais, clínicas e consultórios médicos — pois a rede pública do Estado de São Paulo, que é de longe a maior do país, possui 85.000 leitos.

Ainda que tais estimativas mereçam a credibilidade de qualquer outra estatística brasileira, é tão fácil encontrar pessoas que tenham feito um ou mais abortos na vida que a conclusão é que têm boas raízes na realidade. Como a pílula anticoncepcional e o DIU são invenções recentes, e a camisinha só teve seu grande momento depois da Aids, o aborto é tão mais comum quanto maior for a idade da mulher. “Com tantos métodos à disposição, é só em último caso que o aborto se apresenta hoje”, diz a deputada Marta Suplicy. “Antigamente não era assim.” VEJA conversou com 22 estudantes da USP na última quarta-feira. Todas usam métodos para evitar filhos. Apenas uma, a aluna do 3º ano de química e diretora do DCE Renata Mielli, 25 anos, admitiu já ter feito um aborto. Nenhuma delas, porém, descarta liminarmente a hipótese de fazer um. “Ninguém na nossa idade quer ser mãe”, explica Natasha Madov, 21 anos, que cursa o 3º ano de jornalismo. “Só ficando grávida para saber.”

Uma amostra de que o aborto varia conforme a idade se encontra nos depoimentos dados à revista. Entre as mulheres ouvidas, 57,3% têm mais de 45 anos. Outras 38,2% têm entre 26 e 40 anos. Apenas 4,5% têm até 25 anos. Dona Marília, 90 anos, mãe da empresária e atriz Ruth Escobar, fez dois abortos. A própria Ruth fez três. Ela tem três filhas, das quais duas fizeram um cada uma. Numa das vezes, a própria Ruth foi com a filha até a clínica. “Foi difícil”, lembra a empresária. “Eu, que era uma personalidade conhecida, que havia declarado publicamente minha posição a favor da legalização do aborto, acabei naquela situação.” Nas antigas clínicas que realizam aborto no país, o movimento tem diminuído. Em grande parte isso aconteceu porque hoje em dia não é preciso fazer uma cirurgia para provocar um aborto.

Existe uma droga, originalmente fabricada contra úlcera, chamada Cytotec, que é usada como abortivo em vários países, inclusive no Brasil. Sua venda é proibida, o único meio de encontrá-la é por contrabando, mas o Cytotec é um sucesso. Estima-se que 80% dos abortos realizados no país empreguem esse tipo de remédio. O preço é de 100 reais por quatro comprimidos no mercado negro, enquanto um aborto numa clínica com jeito de hospital decente pode chegar a 2.000 reais. Há dois anos, a primeira-dama americana, Hillary Clinton, visitou uma maternidade em Salvador, mostrando-se horrorizada com os casos de mulheres com seqüelas de abortos malfeitos, em qualquer quatinho sujo. Hillary chegou a filmar o hospital para exibir as cenas mais chocantes nos Estados Unidos — para demonstrar como fica ruim a vida das mulheres em países onde o aborto não é legalizado. Dois anos depois de uma visita tão ilustre, a diretora do lugar, Sara Barbosa, comemora a diminuição de óbitos na chamada “enfermaria do aborto”.

“O Cytotec chegou à Bahia”, diz ela. À venda por contrabandistas, a droga provoca contrações fortíssimas, que produzem hemorragias intensas. Sua eficácia não é garantida. O embrião pode não sair — provocando uma infecção gravíssima na mulher. Ou seja: não é nenhuma sétima maravilha abortiva. Mesmo na era do Cytotec, contudo, registram-se casos de mulheres que interrompem a gravidez em situação brutal. A estudante pernambucana Cisleide Silva, 19 anos, deu entrada na emergência do Hospital Tricentenário, em Olinda, às 11 horas da terça-feira passada. Amparada por familiares, estava pálida, com febre e sangramento — ocasionados por um aborto induzido cinco dias antes. Cisleide tomou dois comprimidos de Cytotec, que expulsaram o feto lentamente. Exames no hospital mostraram que a gravidez foi interrompida no terceiro mês. Mãe de uma menina de 2 anos, Cisleide ficou desesperada quando soube que estava grávida. Ela não trabalha, cursa o 2º.

grau e mora com o marido, Antonio Pereira, de 23 anos, na casa dos pais. Motorista de caminhão, Pereira ganha 460 reais por mês. Cisleide não esperava que fosse padecer tanto tomando Cytotec. “As cólicas eram tão fortes que parecia que eu estava parindo”, diz.

É difícil encontrar profissionais curtidos pelos corredores dos hospitais públicos brasileiros que não usem o tempo inteiro a frase “Aborto é uma questão de saúde pública”. A chefe do departamento de enfermagem da Universidade Federal de São Paulo, Lucila Viana, 54 anos, é uma dessas pessoas. “Durante anos, vi mulheres desesperadas chegando ao hospital e dizendo que não podiam e não queriam ter filhos. É uma realidade triste e constrangedora para quem trabalha com saúde. Qualquer resposta é inadequada. Não podemos aconselhar ninguém a fazer aborto, porque isso é ilegal. E como vamos dizer para não fazer? O sentimento de frustração e impotência é incrível”, conta.

A clandestinidade que envolve os abortos também lança um manto de mistério sobre suas conseqüências. Não se tem muito controle sobre o que acontece nesse submundo. Intrigada com essa névoa, Lucila resolveu puxar o fio da meada pelo lado mais trágico, o das mortes declaradas. Em sete hospitais públicos da periferia de São Paulo, descobriram-se oito óbitos diretamente atribuídos a abortos, em dados de 1994. Na verdade, sabe-se que o número é bem maior. A maioria é registrada através de suas causas finais. Uma morte por aborto precário, por exemplo, pode ser arquivada como um caso de embolia pulmonar, hemorragia uterina ou septicemia. Na lista disponível, havia uma adolescente de 16 anos e outra de 17. As demais mulheres tinham 20, 30, 31, 33 e 35 anos. Lucila foi até a casa das famílias delas e encontrou um perfil parecido. Todas eram solteiras, tinham o 1o. grau, namorado fixo e moravam na periferia. Em todos os casos, a família não sabia que estavam grávidas. Por isso, elas demoraram muito a procurar socorro depois que surgiram as complicações. Morreram sem que ninguém soubesse que métodos abortivos usaram. São baixas causadas pelo limite do abandono, da ignorância. “Essas mortes são pavorosas, porque dolorosas, solitárias, envolvidas em segredos e baseadas na falta de conhecimento. E só acontecem com mulheres pobres, que dependem de um local público para fazer qualquer intervenção”, diz Lucila.

Em um túmulo simples no cemitério da Santa Casa em Porto Alegre, identificado apenas pelo número 1.311 e uma rosa de plástico vermelha, está o corpo de Maria Barbosa da Silva, 29 anos, morta há pouco mais de um mês em decorrência de um aborto clandestino. Por dez dias, Maria suportou em silêncio o aborto e as dores em decorrência de uma infecção generalizada contraída na clínica clandestina. Só quando não deu mais para disfarçar foi para o hospital onde ainda agonizou por dezessete dias antes de morrer. Manteve até o fim o pacto de silêncio exigido pelos aborteiros: o de nunca revelar quem fez o trabalho caso algo saia errado.

O pior método — A mãe, dona Senhorinha Barbosa da Silva, 69 anos, foi pega de surpresa. Já tinha notado que a filha andava pálida, insistia em levá-la ao posto da Vila Tronco, onde mora em Porto Alegre, mas Maria se negava. “Ela não tinha força para nada, nem para lavar a roupa”, lembra. Até que, numa manhã de julho, Maria passou mal e foi hospitalizada. Somente aí dona Senhorinha ficou sabendo que a filha tinha feito um aborto. “Se ela tivesse me contado, eu aconselharia a não fazer”, diz Senhorinha, que, apesar de no seu tempo não haver anticoncepcionais, teve apenas três filhas. O método que usava era simplesmente não manter relações — outro fato a lembrar como essa questão envolve os valores de cada um.

Imaginar que a legalização do aborto aumente o número de casos é uma visão enganosa sobre o problema. Na Itália, os casos registrados caíram 20%. Na França, eram 250.000 abortos em 1976, foram 195 000 em 1992. Em Cuba, com a legalização, houve uma queda de 50% nos últimos cinco anos. O mais importante, porém, é que menos mulheres morrem quando o aborto é legalizado. Porque é mais fácil pedir ajuda, é mais fácil atender, ninguém tem medo de falar do problema. Em 1973, na França, morreram 27 gestantes em decorrência de abortos realizados nos últimos meses na clandestinidade. Em 1992, o número de mortes caiu para três. Nem na França nem em qualquer país do mundo se pensa que o aborto seja o melhor método para uma mulher evitar filhos. É o pior — o mais traumático, o mais doloroso, o que mais deixa seqüelas, físicas e emocionais. O melhor, sempre, é o planejamento. Mas, depois que todos os outros recursos foram tentados, pode ser a última saída. “Nossa legislação é um dinossauro”, afirma a deputada Zulaiê Cobra Ribeiro, nenhum aborto, que foi chamada de assassina e carniceira ao decidir-se a favor da regulamentação dos casos de aborto previstos no Código Penal.

Se o principal tribunal de júri do país não registra uma condenação de mulher que tenha feito aborto há pelo menos dez anos, o mérido Aníbal Faundes, um professor reputado, titular da cadeira de obstetrícia da Unicamp, até hoje está sendo processado por uma entrevista dada em junho de 1994. Na época, Faundes declarou que o Centro de Assistência Integral à Saúde da Mulher, que coordenava, fazia abortos em casos de malformação de fetos sem condições de sobreviver. “Eu me sinto muito mal quando me chamam de aborteiro, porque não me sinto aborteiro. Tenho muitas restrições a quem faz aborto por dinheiro. É a exploração de uma desgraça. Cobra-se não pelo ato médico, mas pela ilegalidade”, disse ele. Herói das mulheres que lutam pela descriminação do aborto, Faundes nunca se furtou a fazer, ele mesmo, as interrupções de gestação previstas em lei, quando outros médicos do serviço se recusavam. “Criminalizar o aborto só piora, é uma agressão física e emocional à mulher.” Com uma carreira acadêmica brilhante, Faundes fala do aborto com conhecimento de causa. “O país que tem o menor índice de abortos do mundo é a Holanda, que é de 0,5 para cada grupo de 100 mulheres. Sabe por quê? Porque, além de ser legalizado, ali se faz campanha de educação sexual, o funcionamento da pílula é explicado.” O médico também lembra um detalhe muitas vezes esquecido: não há proteção apenas para quem quer evitar filhos — mas também para quem deseja tê-los. “Como é que o Estado julga-se no direito de obrigar as mulheres a ter filhos, se ele é incapaz de garantir o mínimo para essas mães e seus bebês?”, pergunta a psicóloga Edna Roland, 46 anos, um aborto.

Elas fizeram aborto:

- Cássia Kiss, atriz
- Marli Medeiros, líder comunitária
- Cissa Guimarães, atriz
- Maria Adelaide Amaral, escritora
- Elba Ramalho, cantora
- Ruth Escobar, empresária, e mãe, Marília
- Edna Roland, psicóloga
- Marília Gabriela, jornalista
- Tata Amaral, cineasta
- Nair Goulart, metalúrgica
- Ivonete da Silva, faxineira
- Arlete Salles, atriz
- Tereza Rachel, atriz
- Cynthia Sarti, antropóloga
- Vera Gimenez, atriz
- Aracy Balabanian, atriz
- Angela da Silva, doméstica
- Vânia Toledo, fotógrafa
- Cláudia Alencar, atriz
- Zezé Polessa, atriz

"Lembro de uma mulher falando alto: Não grita! Não grita!"

Hebe Camargo, 68 anos, apresentadora de TV

Eu tinha 18 anos e um corpinho lindo, sobrancelhas grandes, cabelos compridos e escuros. Começava minha carreira de cantora no rádio. Na minha primeira relação sexual fiquei grávida. Não podia contar para ninguém. Meus pais sempre foram muito severos e naquela época era uma perversão ter relação sexual sem se casar. Conte para uma amiga, uma vizinha. Ela soube de um local onde uma mulher fazia aborto. Ela não era médica. Numa sala pequena, sem anestesia, sem medicamento nenhum, fez a curetagem. A dor era tão intensa que ameacei gritar. Jamais vou esquecer-me daquela voz falando em tom alto e áspero para eu calar a boca. Voltei para casa e tive hemorragia por vários dias. Acabei em um hospital. Estava muito doente. Minha família nunca soube disso e foi ruim ter de esconder. Para ser mãe a gente tem de desejar ter um filho. Ele tem direito à vida, é verdade. Mas com amor dos pais, com condições para crescer com saúde e boa educação. Quem vai garantir isso? Um Estado falido, miserável e hipócrita? A

Igreja? Nem pensar. Sou católica e até hoje não me arrependo do que fiz. Hoje tenho o Marcelo, a melhor coisa que me aconteceu. Estava casada e preparada para ter um filho. Sinto-me muito feliz.

"O médico disse: Só vou fazer o aborto porque é um direito seu"

Renata Vicentini Mielle, 25 anos, estudante da USP

Era um senhor de meia-idade, simpático, que me explicou que não fazia aquilo por dinheiro. Defendia o direito de a mulher abortar sem correr riscos. Não gostaria de entregar meu corpo a um aborteiro profissional. Eu nunca entrara numa sala de cirurgia. Tinha 20 anos e fazia cursinho. Namorava havia dois anos e estudava muito para entrar na USP. Minha primeira reação quando soube que estava grávida foi ficar feliz. Mas nós não tínhamos condições financeiras. Foi uma decisão tranqüila. Eu não estava pronta para ser mãe. Mas sou louca por ter um filho.

"Não podia querer aquele filho. Não era fruto do amor, mas de um estupro"

Myriam Marques, 34 anos, enfermeira

Era verão de 1987, eu passava férias em Salvador. Numa noite, quando voltava sozinha para o hotel, um homem bêbado me agarrou, tirou minhas roupas à força e me estuprou. Ninguém ouviu meus gritos. Nem o meu choro. No dia seguinte, voltei para Belo Horizonte. Aquele monstro me engravidou. Eu tinha 24 anos, era divorciada e mãe de um filho de 3 anos. Fui para uma clínica no Rio de Janeiro. A única sensação que tive foi de alívio. A decisão foi madura, mas fiquei muito tempo em conflito porque, afinal, eu tinha um filho e tive uma formação católica.

"Resolvemos sair do país depois do golpe de 64. Não podíamos levar um bebê"

Clarice Herzog, 55 anos, publicitária

Eu fazia filosofia na USP, era recém-casada, tinha 22 anos e descobri que estava com dois meses de gravidez. Um médico famoso me indicou o consultório de uma médica amiga. Fui sozinha achando que não haveria problema nenhum. Meu marido tinha outro compromisso. Passei mal durante a curetagem, feita sem anestesia. A dor era forte demais e eu desmaiei. Depois de algumas horas em repouso, fui andando para casa. No caminho, vomitei e quase desmaiei outra vez. Pessoas estranhas me ajudaram. Foi horrível. Dois dias depois, estava num hospital, com hemorragia intensa. Descobri que não era tão forte para encarar tudo sozinha.

"Já tinha três filhos e usava DIU. Não podia ter uma quarta criança"

Pinky Wainer, 42 anos, artista plástica

Conversei com meu marido e chegamos à conclusão de que o aborto seria a melhor coisa a fazer. Procurei meu médico e ele indicou um outro. Foi muito rápido, e, quando acordei, tudo tinha acabado. Depois disso, voltei ao meu ginecologista. Ele me examinou e estava tudo bem. A decisão foi difícil, pesou-me por um tempo. Como eu tinha outros filhos, pensava muito nisso. Mas eu tinha certeza de que queria ter somente três filhos. Além disso, não me senti culpada

porque eu me protegia com o DIU. Acho que a mulher tem plenas condições de decidir o que é melhor para ela.

"Eu era contra o aborto. Até que descobri que meu filho iria nascer muito doente"

Desirèe Zanelato, 30 anos, biomédica

Os exames de ultra-sonografia mostraram que o feto tinha síndrome de Turner, disfunção cromossômica que lhe garantiria sobrevivência de apenas alguns dias. Quando soube, minha primeira reação foi tê-lo assim mesmo. Durante duas semanas minha vida virou do avesso. A certa altura vi que, para protegê-lo, estava sendo egoísta. Não havia motivo para prolongar o sofrimento daquele feto. Fiz o aborto com autorização judicial. A sensação de estar fazendo um aborto dentro da lei muda tudo. Mesmo arrasada, senti-me amparada, protegida.

ANEXO XX

Feliz Da Vida -Dudu Nobre

Neném, vem me dar um pouquinho
desse teu chamego
Vem, vem que eu já estou maluquinho
Que desassossego
Porém não venha naquela de sair batida
E se vier desinibida
Vou ficar muito feliz da vida
Meio flor, meio bandida
Vou ficar muito feliz da vida (3 vezes)

Já tô montando, não janto mais sanduiche
Tenho dois Mitsubishi. E telefone celular
Embola a noite, embola a tarde
Embola o dia. Casamento é loteria
Vamo simhora embolar
E se vier bem atrevida
Vou ficar muito feliz da vida
Dou carinho e dou guarida
Vou ficar muito feliz da vida (3 vezes)

Tv a cabo, cd-rom, video cassete
Endereço na internet
Que é pra gente navegar
Embola trouxa, embola otário
Embola esperto, se a embola não der certo
É só se desembolar
Se a maçã nor for mordida
Vou ficar muito feliz da vida
Se medir minha medida
Vou ficar muito feliz da vida (3 vezes)

Se pintar bem produzida
Vou ficar muito feliz da vida
Nada de saia comprida
Vou ficar muito feliz da vida
Se trazer uma boa comida
Vou ficar muito feliz da vida
E a minha bebida preferida
Vou ficar muito feliz da vida