

Esse cara é meu truta! A esfera pragmática e a transferência cultural das gírias brasileiras no ensino de Português para estrangeiros

Sílvia Regina Ramos-Sollai

Florida State University

Resumo

A combinação de uma demanda crescente com uma preferência por abordagens mais comunicativas em aulas de Português, tanto como segunda língua quanto como língua estrangeira, requer novas nuances e práticas em seu ensino. Barcelar da Silva (2008, p. 133) conclui em seu estudo sobre rituais linguísticos e transferência que há uma “indicação de que o ensino de pragmática da segunda ou terceira língua não só é facilitador como necessário”. Às vezes, o compromisso com uma comunicação imediata imprime um caráter frenético ao ensino de língua e de cultura estrangeiras nas universidades, e pode comprometer a compreensão ou o desempenho do aluno. Desse modo, a esfera pragmática deve sempre estar presente. Neste artigo, exemplos de dois estudos são relatados: um caso de Português como Segunda Língua (PL2) em contexto brasileiro, e outro caso de Português como Língua Estrangeira (PLE) em contexto internacional. A conclusão de que a transferência de carga cultural pode ser única em sua incorporação, de acordo com o aluno, demonstra a necessidade de profissionalização e treinamento contínuo do professor de Português para estrangeiros.

Palavras-chave: esfera pragmática, transferência de carga cultural

Introdução

O presente artigo é fruto de parte da dissertação de mestrado *Identidade Brasileira tipo Exportação*, defendida em 2011 na Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, em que se estudou a presença de estereótipos culturais sobre o Brasil e sobre o brasileiro tanto no professor nativo quanto no aluno estrangeiro de língua portuguesa e cultura do Brasil como segunda língua dentro do país (PL2) ou no aluno estrangeiro de língua portuguesa e cultura do Brasil no exterior (PLE). Pressupõe-se que certas dinâmicas de aula evidenciam estereótipos culturais.

Para tal fim, a dissertação foi desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que se iniciou com a observação de aulas em dois cenários: observador participante no papel de professor de PL2 para 8 alunos estrangeiros na Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, e observador de aulas de PLE na Universidade do

Mississippi – Oxford. Os passos seguintes contaram com entrevistas semiabertas com os grupos focais nas duas universidades mencionadas acima; a transcrição *verbatim* das entrevistas; a detecção dos temas recorrentes; e por fim, a triangulação teórica e do observador participante. Já o recorte selecionado para este artigo conta com dois exemplos extraídos durante as observações de aula nos cenários acima definidos.

Tratar do ensino de língua portuguesa para estrangeiros requer conhecimentos teóricos e metodológicos diferentes dos necessários para o ensino de língua portuguesa como língua materna. Isso se dá porque o relacionamento que o aprendiz tem com a língua-alvo vai além do código linguístico. De acordo com Ferreira (1998), a integração à cultura estrangeira auxilia o processo de aprendizagem, porém requer uma visão teórica inter e multidisciplinar para que se possa desenvolver o conjunto de competências da linguagem no aluno. A autora explica:

[...] o ensino de PLE considera a capacidade de aceitar o diferente, leva o aprendente a descobrir, como pessoa integral, a cultura do outro, tendo consciência de sua própria cultura. (Ferreira, 1998, p. 45)

A propensão para aceitar o diferente e se integrar na cultura alheia podem ser mensuradas para indicar maior flexibilidade de apreensão de nova informação. Uma perspectiva sobre a aprendizagem do Português como segunda língua e/ou como língua estrangeira é olhar a aptidão linguística como a identificação de uma série de características de aprendizes com êxito: assunção de riscos, memorização, suposição inteligente, tolerância à ambiguidade são algumas das variáveis importantes. Almeida Filho (2009, p. 17) explica a multiplicidade na natureza das variáveis subdividindo-as em **intrínsecas** à pessoa, como as *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), *físicas* (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e *sócio-cognitivas* (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na

língua-alvo) e **extrínsecas** como material didático, dentre outros. As variáveis de cada nível combinam-se entre si e com as outras dos outros níveis, possibilitando resultados de aquisição variados e específicos.

Referência da cultura materna diante da representação da cultura estrangeira

As variáveis cognitivas no ensino apresentadas por Almeida Filho, de certa forma, já integravam muitos estudos desde a década de 70 no Brasil. Notava-se, inclusive, seu impacto engrandecedor na área de ensino de língua com a abordagem do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, cujo o nome é comumente encontrado como referência na bibliografia concernente à Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira, doravante denominado ELE, inclusive no ensino de inglês (Brown, 2007, p. 98). Decerto, Freire não escreveu sobre ensino de língua estrangeira. Suas propostas, entretanto, muito têm a ver com ELE se pensarmos que língua e discurso se concatenam no ponto de vista semântico como unidade subjetiva, ideológica e perlocutória, isto é, comunicação na expectativa de adesão por outros. A equação: indivíduo = apreciação avaliativa influenciado geográfica e historicamente resulta no aprendiz como ser político, como destaca Almeida Filho:

Aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. (Almeida Filho, 2008, p.15)

A fim de buscar experiências válidas e relevantes, a pedagogia transformadora tem por objetivo facilitar a mudança e o aprendizado. Aprender a aprender é mais importante do que adquirir nova informação de uma posição hierarquicamente superior que decide o que deve ser ensinado. Muitas escolas prescrevem o conteúdo desrespeitando a liberdade e a dignidade. Professores devem ser facilitadores mediante um relacionamento interpessoal com

o aluno, desprovido de máscaras, superioridade ou onisciência. Freire (2012), em seu trabalho *Pedagogia do Oprimido*, inspirou muitos professores sobre a importância da delegação de autoridade aos alunos. Apesar de não ter escrito especificamente sobre o ensino de PL2 ou de PLE, Freire nos conduziu para o que apontamos em nossa análise adiante: a coexistência cultural, isto é, duas culturas pedagogicamente harmonizadas em um espaço de aprendizagem.

O modelo tradicional de escola era veementemente criticado por Freire. Totalmente aplicável ao ensino de Português como língua estrangeira, o conceito de ensino deste trabalho prega a aquisição de conhecimento pelo o contato com a realidade. Freire defendia que o aluno deveria negociar resultados do aprendizado, colaborar com o professor e com outros aprendizes em um processo de descoberta, engajar-se em um pensamento crítico e relacionar tudo que faz na escola com a realidade fora da sala de aula. Daí a importância de um ambiente convidativo nas aulas, em que o aluno é visto como colaborador do processo de aprendizagem em uma comunicação livre e não-defensiva. Alunos não precisam se proteger de crítica, fracasso, competição ou punição. Os materiais, por outro lado, utilizam contextos significativos de comunicação legítima para que alunos se construam como *cidadãos*.

O aluno de PL2 ou de PLE é um ser com filtros afetivos próprios, conjugados com filtros afetivos do professor, além de motivação, bloqueio, ansiedade, pressão do grupo, cansaço físico e oscilações eventuais, enquanto forças de contraponto numa dada configuração de relevância intelectual e tolerância ao novo completam esse cenário.

Podemos ilustrar tal tolerância por meio da formação de resistência, conceitualização ou ideia pré-concebida de um novo dado exposto em ambiente de aquisição – informal ou de interação social. Em alguns centros urbanos de grande porte, como São Paulo, a gíria *truta* pode se referir à camaradagem. *Truta* pode ou não portar a conotação de companherismo partidário se considerarmos o ser como indivíduo político de Guimarães (1996) ou ainda a

conotação de convivência, como no exemplo a seguir: um aluno coreano de PL2 na Universidade Presbiteriana Mackenzie sempre deixa seu carro no estacionamento A, próximo ao local onde estuda. Num determinado dia, por conveniência, resolve parar no estacionamento B, mais próximo do seu destino. Encontra, porém o manobrista do estacionamento A, brasileiro, trabalhando no seu dia de folga, no estacionamento B, portanto no concorrente, para ganhar algum dinheiro extra. O manobrista lhe diz: “Este é meu truta!” esperando convivência no segredo que agora partilham: de que trabalha para o concorrente nos seus dias de folga. O aprendiz estrangeiro não entendeu como um convite à cumplicidade e pensa que está sendo ofendido. Em seu país, o ícone da truta como um peixe forte, que vive em águas limpas e que nada contra a correnteza para subir o rio, representa resistência à dominação. Turazza (1998, p. 105) explica o processo de aquisição de vocabulário em:

Léxico de um idioma tem [...] formalização de valores, [...] ele revela a matriz cultural de um povo à medida que é nesse vocabulário que se encontra suporte para experiências, crenças, ideias e ideologia.

Ainda segundo a autora, a visão de mundo permeada pelo “já-dito”, ou seja, os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”, resgata formação ideológica própria, além da interdiscursividade na formação do léxico. Em *Aquisição de Segunda Língua* (doravante ASL), a referência atinge o país, a cultura e formação da língua materna. Nas palavras de Turazza:

Usar novo vocabulário é identificar-se com o outro, compreendendo a organização amalgamada de significados e de sentidos que não são totalmente desconhecidos para o novo falante, na medida em que ele se torna capaz de perceber as ancoragens das novas designações de coisas do mundo [...]. Logo o problema se situa na interestruturação de conhecimento [...] os confrontos que o sujeito estabelece com esses

mundos nunca se dão de forma homogênea. Desse modo, não se aprende simplesmente palavra, aprende-se pela palavra a designar mundos nomeados, enquanto representação de conhecimentos, organizados em uma dada direção [...] (Turazza, p. 108)

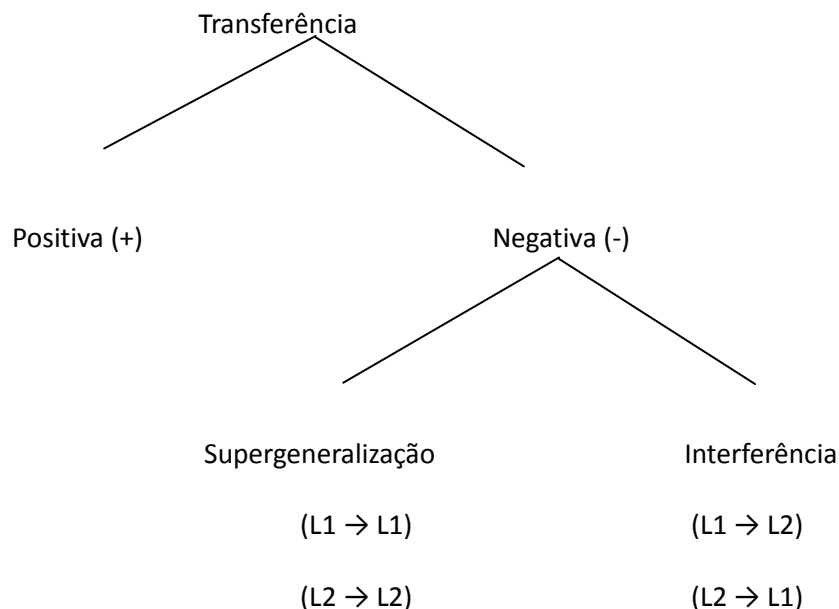
Turazza (1998, p.109) prossegue com a interação propositada entre sujeitos em língua estrangeira, que incorpora carga semântica interpessoal (em alteridade) no confronto de conhecimento inescapavelmente artificial. É aí que se dá a *transferência* de um termo linguístico – seleção, aplicação e avaliação de uma leitura de mundo, segundo a autora: [...] as designações vocabulares parecem cobrar do falante a consciência do mundo em que ele vive, do espaço que ele integra, materializando pela palavra as formações enclausuradas.

É justamente tal formação enclausurada que nos leva ao estudo da *transferência* linguística, que possibilita o aluno reposicionar conceitos. *Transferência* é o termo geral que descreve o usuário de desempenho ou conhecimento prévio para o aprendizado subsequente, ou seja, a *transferência* justifica a manifestação ou escolha (in)consciente de uma ideia. A *transferência* positiva ocorre quando o conhecimento prévio beneficia a tarefa, isto é, quando o dado é corretamente aplicado à situação presente. A *transferência* é considerada negativa em casos de desconstrução, ou interferência – o material aprendido interpela o dado atual.

A saliência em ASL é tão evidente que alguns tomam esse processo construtivo como mera correção de dados da língua materna na língua-alvo. É evidente que o aprendiz lançará mão de todo seu conhecimento prévio da língua materna para aprender a segunda língua, justamente por se tratar de uma gama de experiências já adquiridas. Na área especializada de aplicação da Linguística, utilizamos o termo, em tradução livre para este recorte, *supergeneralização* – uma subcategoria da generalização (estratégia de inferir, regulamentar ou concluir a partir de observações) e ferramenta humana eficaz na retenção de informação por auxiliar nos conceitos.

Podemos lançar mão do esquema proposto por Brown (2007, p. 102) para visualizar o processo de *transferência* utilizado no exemplo do termo “truta” exposto anteriormente:

Figura 1: Transferência, supergeneralização e interferência Brown (2007)¹



Fonte: BROWN, Douglas H. *Principles of language learning and teaching*. EUA: Pearson, 2007.

Muitos acreditam que só existem dois processos em ASL: *supergeneralização* e *interferência*. Na verdade, estes exercem papel negativo no processo facilitador e também estão presentes em todo aprendizado humano. A Interferência é a simples forma de generalização, inicialmente na primeira língua e posteriormente aplicada na segunda língua. A *supergeneralização* é a aplicação incorreta – *transferência negativa* – do conhecimento prévio. Toda generalização envolve *transferência* e vice-versa. Ferreira (2002, p. 142) ilustra a ocorrência de *transferências negativas* com a fossilização do Português para falantes de espanhol. A pesquisadora define fossilização, muito comum aos falantes de espanhol e aprendizes de Português por se tratar de duas línguas muito semelhantes e portanto de

¹ Termos no idioma original: *transfer, overgeneralization and interference* (BROWN, 2007), adotados por teóricos brasileiros (FERREIRA, 2002: 142)

interface, como o nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos:

[...] as *transferências negativas*, particularmente em nível lexical, constituem um campo profícuo para a pesquisa. É preciso nos empenhar cada vez mais na compreensão dos fatores que levam aprendizes à fossilização, principalmente aquela fossilização prematura e profundamente arraigada, pois só dessa forma poderemos contribuir mais efetivamente para minimizar as dificuldades na aquisição do português por falantes de espanhol. (Ferreira, 2002, p. 154)

Poderíamos pensar que a *transferência negativa* do tipo interferência só toma forma em ambiente de ensino de segunda língua, ou seja, quando um aluno estrangeiro aprende Português no Brasil, por exemplo. Poderíamos imaginar que a urgência e dependência da língua para se comunicar, ou ainda, que a falta de opção para se comunicar em outra língua senão a língua oficial do país em que está vivendo forçariam um aluno estrangeiro a selecionar e avaliar insumo cultural diverso do seu em um processo de *transferência negativa*, pois este sempre passa por seu crivo, ocorrendo a chamada avaliação apreciativa.

Estamos querendo dizer que alguns estudiosos atribuem a *transferência negativa* ao choque cultural típico do ambiente de segunda língua. Não necessariamente! Semelhante ao caso da palavra truta, descrito acima em PL2 (aluno estrangeiro de Português como segunda língua), veremos a seguir um exemplo de *transferência negativa* do tipo *interferência* em PLE, para comprovar que o trabalho de negociação de sentido e o incentivo à ampliação da tolerância à ambiguidade na aquisição da cultura estrangeira acompanham, complementam, senão embasam o ensino de língua estrangeira desde o início de seu processo.

Metodologia e participantes

Como explicitado anteriormente, este artigo foi estruturado com base na dissertação de mestrado *Identidade Brasileira tipo Exportação*. A fim de contemplar a correlação entre o estudo de Português como segundo idioma, e/ou idioma estrangeiro e suas implicações culturais, essa dissertação qualitativa foi composta por observações de aulas, entrevistas com grupos focais e análise de dados coletados. Uma parte, contendo dois exemplos retirados de observações de aula de PL2 e PLE, é apresentada aqui como *corpus* deste artigo. Convém, a este respeito, ressaltar que as entrevistas não integram este produto, pois elas fazem parte somente do tema global da dissertação referente.

A fim de focar a cultura, mais especificamente a segunda cultura e a cultura do estrangeiro, desenvolvemos os seguintes passos metodológicos:

1. Contextualização do cenário de aula: pesquisa de campo e coleta de informação (observação e participação, entrevistas semiabertas).
2. Seleção e mapeamento dos temas recorrentes em ambos os cenários.
3. Verificação do componente cultural (identidade, estereótipo) por intermédio da análise de dados e de resultados.

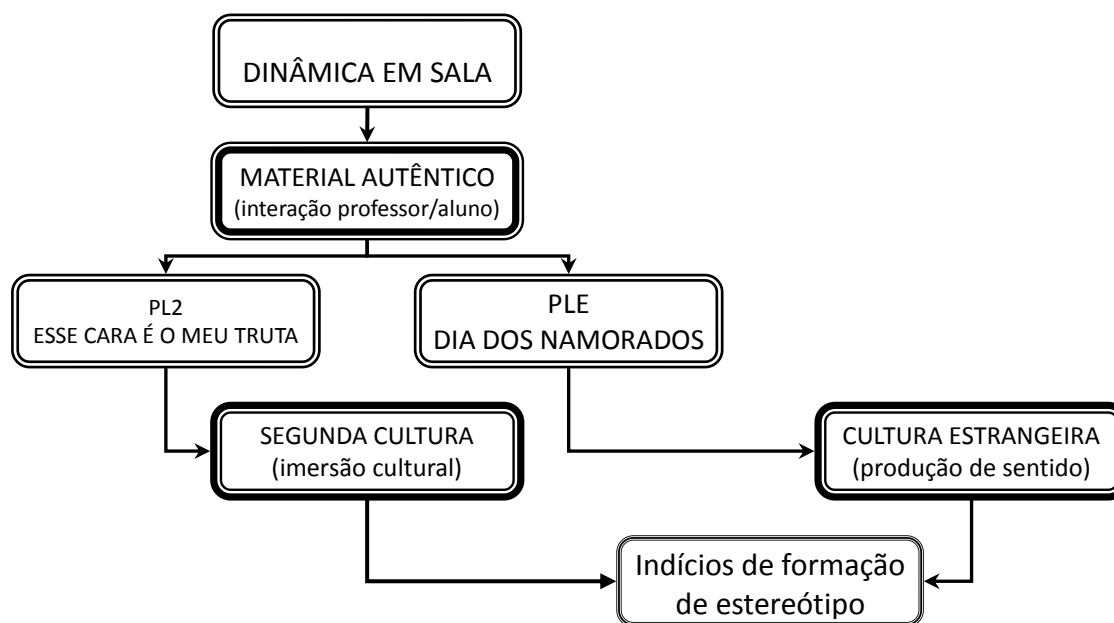
A primeira fase, a contextualização do cenário de aula, situou os sujeitos alvo de nossa análise, que são, esclarecemos novamente, professor e aluno, incluindo nesse cenário também o material de aula. O processo de documentação de dados compreendeu as fases de gravação e de transcrição dos dados. Além disso, como produto desse processo, foram selecionados textos com conteúdo empírico para procedimentos interpretativos e, portanto, a informação pertinente ao cerne da pesquisa qualitativa foi expressa em forma de triangulação do observador participante.

A fase seguinte, a seleção e mapeamento dos temas recorrentes, nos auxiliou a interpretar cada *corpus*, de modo a nos levar a representações que possibilitassem a detecção de convergências e divergências entre esses dois grupos de representações (PL2 e PLE).

Por fim, a terceira fase, de análise dos dados e resultados, detectou e avaliou formas capazes de comprovar a elaboração da realidade social nos discursos sobre segunda cultura e cultura estrangeira no material previamente selecionado e categorizado. Fazendo uma retrospectiva teórica, devemos associar os termos segunda cultura e cultura estrangeira aos *corpora* que compoem nossa análise como sendo:

- Segunda Cultura em *Corpus 1* – aula de PL2, no Brasil
- Cultura Estrangeira em *Corpus 2* – aula de PLE, nos EUA

Examinamos com interesse a confluência entre competência comunicativa e *desestrangeirização* expressas tanto pelo professor quanto pelo aluno. Não nos ativemos exclusivamente à prática do professor ou ao desempenho do aluno em sala de aula. Ao contrário, os textos selecionados contextualizaram ambas as esferas participantes da operação global de ensino de língua proposta por Almeida Filho (2008). Identificamos, ainda, indícios de formação de estereótipo configurados nos textos dos *corpora* selecionados e/ou reconstruídos pelas transcrições, confrontando-os, em seguida, com sinais de aceitação da cultura brasileira sob o olhar do professor e do aprendiz estrangeiro. A seguir, esquematizamos a análise de *corpora* em um quadro explicativo, que permite visualizarmos nossa meta.

Figura 2: Diagrama de análise de *corpora*

Embasada nesses pressupostos, o presente artigo visa chegar à uma conclusão que sirva para reiterar a análise qualitativa do material escolhido, favorável ao enfoque de aspectos interculturais de resistência, aceitação e absorção de dado cultural novo.

Análise das observações

É importante apontar que, em abordagens comunicativas, imprimir um ritmo viável de aprendizagem significa estabelecer um clima de confiança, com a apresentação de amostras significativas de linguagem, em que haja possibilidade de ensaio e fechamento para a prática coerente e real de fluência da língua-alvo. Segundo Almeida Filho, a abordagem contemporânea para ELE toma o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Aprender uma LE é aprender a significar, buscar experiências mobilizadoras para interação em uma língua que se *desestrangeiriza*² gradativamente.

² Nas leituras especializadas, os vocábulos *desestrangeirização* e *desestrangeiriza* cunhados por Almeida Filho, ainda não haviam sido dicionarizados. Por esse motivo, ao utilizá-los, manteremos os termos em itálico, conforme apresentados pelo próprio autor, tanto para empregar-lhes a ênfase desejada quanto para indicar termos não dicionarizados.

Durante a observação no trabalho de campo de PLE na Universidade do Mississippi, uma atividade de escuta foi selecionada para este *corpus*. A entrevista apresentada aos alunos teve como foco o tema de feriados favoritos. No trecho coletado para análise neste artigo, uma das pessoas entrevistadas é uma jovem carioca que diz que seu feriado favorito é o Dia dos Namorados. Ela conta que se lembra do ano em que o tio a convidou para jantar e disse que esperava que ela já tivesse um namorado no ano seguinte, pois assim ele não precisaria convidá-la novamente.

A reação de estranhamento e reprovação desses alunos ao escutarem tal entrevista ilustra um caso de *transferência negativa* em PLE, haja visto que uma aluna, por exemplo, não se conformou com o fato de o tio ter convidado a sua sobrinha para jantar no Dia dos Namorados.

É clara a influência do “já-dito”, nesse caso não aplicado à formação lexical em línguas de interface, como sugere Turazza (1998), mas sim como referência ao implícito e detecção dos alunos pelas representações sobre a cultura materna e a cultura estrangeira na busca de um relativismo cultural. Recusar a exposição à cultura-alvo oriunda do ensino da língua-alvo pode ser considerado um erro no âmbito cultural.

Por que certos erros são cometidos? Quais estratégias cognitivas e estilos, ou até variáveis de personalidade, constituem a base de tais erros? Enquanto as respostas para essas questões têm caráter especulativo, as fontes disponíveis devem ser analisadas, a fim de ser levantado o valor irrevogável do processo de ASL.

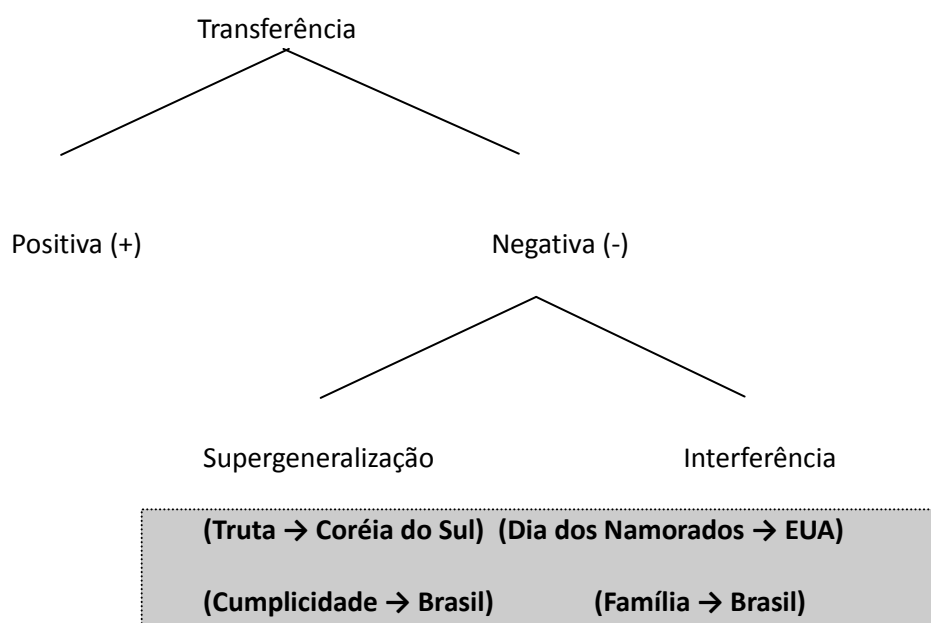
A *transferência interlingual*, ou *interferência*, principalmente nos estágios iniciais, é inerente ao processo em questão por ser adotado como referencial, e, a *transferência intralingual*, ou dentro da própria língua-alvo, pode ser uma consequência da extensão, generalização ou inclusão de estruturas da língua estudada. Um terceiro tipo de erro, apesar de sobreposto a ambos os tipos de *transferência* acima descritos, é o *contexto de*

aprendizagem, ou *erro induzido*, uma estrutura de um padrão memorizado por hábito, porém reaplicado inapropriada ou diversamente; comum em contextos sociolinguísticos naturais, isto é, sem instrução formalizada. Há, talvez, uma explicação para a incidência de tais tipos de erros no processo de aprendizagem de língua estrangeira no fato de algumas experiências se limitarem a um processo simplista e, por vezes, automatizado, como explica:

Consideramos, pois, adquirir uma nova língua não apenas a aquisição de hábitos linguísticos, ou seja, fonológicos, morfológicos, sintáticos, mas a assimilação de uma nova cultura, de uma nova maneira de pensar, pois só desta forma poderemos ser capazes de comunicarmos de forma eficiente com culturas diferentes de compreendermos outras cosmovisões (Ferreira, 1998, p.40)

Para melhor visualizarmos os relatos de *transferência negativa* coletados no estudo de caso e na pesquisa de campo que realizamos, apliquemos o esquema previamente apresentado ao quadro quadriculado (contendo a informação referente aos exemplos fornecidos) acrescido à figura original de transferência:

Figura 1A: Aplicação Transferência aos estudos de casos (PL2 e PLE).



O termo *transferência* não é particularidade do ELE. Em outras ciências do conhecimento humano, tais como a física e a biologia, transferência é um jargão amplamente utilizado. De fato, aplicado aos exemplos acima, a transferência apresentou um caráter de contextualização – em que truta carrega uma carga semântica específica para cada aplicação e em que parentesco representa laço familiar. Ainda que, em uma aprendizagem com abordagem comunicativa, não pudéssemos prever todo insumo de informação nova, poderíamos, no entanto, fomentar, senão, incentivar a tolerância ao “diferente”.

Figura 1B: Aplicação Transferência aos estudos de casos (PL2 e PLE).



As fontes e pesquisas utilizadas são, também, de referência ao ensino de inglês como língua estrangeira devido à maior disponibilidade de recursos bibliográficos. A literatura para PL2 e PLE, em crescimento constante, é diferenciada porque os alunos interessados são, geralmente adultos, habilitados academicamente e de profissão definida. Desse modo, a metodologia também se torna diferenciada: voltada para o ensino de Português como língua estrangeira.

Conclusão

Neste estudo, coletamos textos de professor e aprendiz estrangeiro de língua portuguesa e cultura brasileira. Com o objetivo de descrever a rota de um novo insumo cultural embutido no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, observamos

estudos anteriores sobre Linguística Aplicada e Estudos Culturais voltados ao ensino de língua estrangeira, além de teoria sobre a formação de identidade nacional e de estereótipo. Buscamos apoio teórico nos conceitos de transferência e tolerância à ambiguidade cultural.

Constatamos, através de análises, que nada poderia ser feito sem a distinção total entre os dois cenários de aula: curso de língua portuguesa e cultura do Brasil como segunda língua dentro do país (PL2) e curso de língua portuguesa e cultura do Brasil no exterior (PLE). De fato, o ritmo acelerado de informação na aula de PL2 é fator determinante, mas não o único. É necessária a distinção entre os dois tipos de cursos porque o objetivo do cliente, a técnica do professor e a disponibilidade de material também diferem entre si. No Brasil, o aluno estrangeiro “respira” Brasil, vai a qualquer restaurante típico, compra ingredientes de nossa culinária em qualquer supermercado. Isso acelera o processo de ensino e aprendizagem. No exterior, o aprendiz conta com uma vaga ideia, retratada em um livro didático, sobre arte, cultura, culinária e clima.

Por um lado, podemos afirmar, nesse sentido, que, se usássemos a trama de um tecido para ilustrar o processo de aceitação de segunda cultura (estrangeiro no Brasil), esse tecido se afrouxaria com o passar do tempo, até chegar ao ponto em que o aluno estrangeiro está habilitado a determinar o que é cultura brasileira. Verificamos que, de início, a ideia do aprendiz gira em torno de “nós” e “eles”, respectivamente como a cultura materna e a cultura-alvo, das divergências entre os dois países. Passadas as fases de choque cultural, há uma transformação de opinião mais voltada então para aceitação do diferente e até admiração pelo estilo de vida com “Brasileiro é comunicativo. Tente relaxar e conversar com eles”. É óbvio que o aprendizado no Brasil foi muito mais sinestésico, mas também foi muito mais exaustivo.

Por outro lado, o processo de ensino e aprendizagem de cultura estrangeira (neste caso, estrangeiro aprendendo Português num país do exterior) poderia ter somente uma

construção imaginária totalmente positiva sobre o Brasil já que a informação vem de livros, mídia e qualquer tipo de veículo remoto. Não necessariamente. Quando envolvemos ideologia, valores de sociedade e aspectos relacionados à vida em comunidade ao aprendizado de nova cultura, mesmo que à distância, as informações tomam forma de dados de curiosidade.

Observamos, além disso, que há uma diferença entre os dois exemplos expostos acima: há maior incidência e ênfase na cultura da diferença em PL2 do que em PLE. Acreditamos que esse fato se dá porque, no primeiro caso, trata-se de uma cultura oriental em contato com a cultura brasileira e, no segundo caso, ambas as culturas (norte-americana e brasileira), materna e alvo respectivamente, são ocidentais. Vale ressaltar que não estamos generalizando ou afirmando que todo caso de comparação entre as culturas ocidental e oriental partirá sempre dos defeitos detectados na cultura-alvo e sim que as negociações de sentido são cognitivas, apesar da absorção geográfica típica de PL2. Observamos que, o fato de estar inserido na cultura-alvo alterna momentos de saliência e de reconhecimento da diferença.

Sobre o fato de a cultura oriental ser comparada à cultura ocidental, verificamos que conhecimento sobre o discurso fundador por parte do professor é primordial para melhor apreensão de sentidos. No episódio do uso da palavra “truta” como *camarada* ou *comparsa*, fica claro que os valores de sentidos são extremamente diversos nas duas culturas. Milhões de sul-coreanos jogam linhas de pescas em buracos feitos na superfície de um rio congelado para pegar trutas em *Hwacheon*. A competição é parte de um festival que atrai mais de um milhão de pessoas todos os anos e a truta é um peixe considerado indomável em seu país de origem. Esse é somente um exemplo, mas poderíamos ter nos deparado com valores mais herméticos ou situações mais embaraçosas de diferença cultural. Por isso, acreditamos que a

pesquisa de possíveis pontos de controvérsia é necessária na preparação de cada aula, com foco na cultura-materna de cada aprendiz presente na sala de aula.

E ainda, em relação à prática do professor, também observamos que muito de nossa técnica veio de uma combinação de intuição com *schemata*. *Schema* (plural: *schemata* ou *schemas*) é um termo amplamente utilizado em Psicologia e Ciências Cognitivas para designar construções psicológicas que são postuladas para explicar as formas de conhecimento humano genérico (Brewer & Nakamura, 1984). Essa definição é notoriamente conhecida pela sua ambiguidade, porém seu papel teórico na construção do imaginário não é menos importante. Entendemos *schemata* como o conjunto de conhecimento formal previamente adquirido porém cognitivamente não organizado o suficiente para ser verbalizado ou exteriorizado. Creditamos essa combinação de intuição com *schemata* aos 28 anos de experiência em ensino de língua estrangeira desta pesquisadora, adquiridos em instituições de ensino e centros de língua renomados em São Paulo, Brasil e em Hilton Head Island, nos EUA. Podemos afirmar que esse perfil de professor de língua estrangeira é comum no Brasil porque houve uma época em que a formação contínua ainda não estava em voga. Hoje, no entanto, sabemos que o professor não pode se basear, puramente, na sua intuição, mas sim em pesquisa. Não podemos, porém, deixar de ressaltar a importância e o auxílio que os anos iniciais de atuação no magistério tiveram na nossa interpretação do ofício. A respeito do perfil do professor de língua estrangeira, descreve Almeida Filho:

Essa interpretação pode variar desde a argumentação inocente, intuitiva, impressionista e justificadora do professor estribado em competência básica implícita até a argumentação crítica e qualificada por conhecimentos teóricos específicos da época por parte do professor embasado pelas competências aplicada e (meta) profissional. (Almeida Filho, 2008, p. 23)

O autor explica que a análise da abordagem permite não só a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor em exercício e formação universitária do professor-aluno como também para a pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas com excepcional potencial para o crescimento do corpo teórico nessa subárea da Linguística Aplicada.

Concluimos que a imagem de identidade nacional transmitida pelo professor e captada pelo aluno estrangeiro não se restringe a categorização por estereótipos. Para a aula que o privilégio de ser inserida geograficamente na cultura-alvo, ou seja, a aula de PL2, observamos o contrário: na amostra recolhida no Brasil, é o aluno se encaixa no estereótipo de estrangeiro. De maneira análoga, o cenário de aula de PLE experimenta a presença de estereótipos que podem ser limitadores e superficiais, mas também de imagens muito positivas do Brasil. Notamos que o fortalecimento econômico do país contribui diretamente para isso. Detectamos a presença de muito mais do que carnaval, belezas naturais e povo amistoso.

Os produtos brasileiros destinados à importação, tais como café, calçados e laranja têm uma qualidade superior aos produtos destinados ao comércio nacional para atender os pré-requisitos exigidos pelos países consumidores. Desde a embalagem, passando pela seleção criteriosa da matéria-prima, o produto final *tipo exportação* é visivelmente superior àquele destinado ao consumo doméstico. Nossa hipótese, levantada no início deste trabalho, afirma que isso também ocorre no ensino de PLE. É de conhecimento geral que o melhor artigo não permanece no Brasil, ele é exportado. E a melhor imagem do nosso país também é exportada, mesmo que, em sala de aula haja necessidade de certas adaptações. Há programas de intercâmbio internacional que incluem turismo na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro,

com hotel de luxo, ingressos e transporte inclusos³. Daí, o título de nossa pesquisa: identidade brasileira tipo exportação. Favela é cultura brasileira com cara de exportação: programa de intercâmbio estudantil.

Enfim, diante dos resultados obtidos, pudemos concluir que a constituição da identidade nacional e do estereótipo não é alheia às condições histórico-sociais de aproximação em que essa se reproduz. Ao contrário, “o conhecimento da diferença, dos fatos que se explicam na evolução da cultura-alvo, da compreensão e da tolerância (...) podem ser integradores na equação afetivo-ideológica de muitos aprendizes em vários contextos” (Almeida Filho, 2002, p. 213).

Resta saber como avaliar essa absorção de cultura brasileira em exames. O que o aprendiz estrangeiro entende quando canta: “Mó, num patropi, abençoá por Dê!”. Um caminho para a continuidade desta linha de pesquisa: o instrumento de avaliação de dados culturais e identidade nacional brasileira quantificado. Que nota dar? Como representar em números o conhecimento cultural-alvo adquirido por um aluno estrangeiro?

O presente artigo espera ter podido incentivar outros professores de PL2 e de PLE que, do alto de sua experiência de ensino, sintam-se motivados a engrossar a corrente da pesquisa aplicada. Afinal, quando surgirem propostas de ensino à distância para a nossa área, como acreditamos ser possível em breve, quem sabe, possamos no Brasil ou em qualquer parte do mundo, ensinar e aprender a língua e a cultura brasileira em tempo real e com material eficiente? Em tempo de nanotecnologias, podemos criar uma difusão instantânea do conhecimento.

³ Revista Época, 2003. Disponível em: http://epoca.globo.com/especiais_online/2003/08/25_epuc/17favela2.htm> Acesso em 06/05/2010.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. de. (2008). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (2009). *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas & Comunicação*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (2002). Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: Cunha, M. J. C. & Santos: (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- _____. (1992). O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: Almeida Filho, J. C. P. de. & Lombello, L. (Orgs.). *Identidades e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (Org.). (2009). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. De; Lombello, L. (Orgs.). (1992). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.
- Barcelar da Silva, A. J. (2008). Rituais linguísticos como fórum para participação e contextos para transferência em um grupo de estudantes de Português como língua estrangeira. In: Wiedemann, L. & Scaramucci, M. V. R. (Orgs./ Eds.). Campinas, SP: Pontes.
- Brewer, W. F. & Nakamura, G. V. (1984). The nature and function of schemas. In: Wyer, R. W. & Srull, T. K. (Eds.). *Handbook of social cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. 5.ed. USA: Pearson Education Inc.
- Ferreira, I. A. (1998). Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: Silveira, R. C. P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, I. A (2002). In: Júdice, N. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem*

ensina. São Paulo: Intertexto.

Freire, P. (2012). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum International Publishing Group.

Guimarães, E.; Orlandi, E. P. (Orgs.). (1996). *Língua e cidadania*. Campinas, SP: Pontes.

Rapaport, R. (2008). *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira – comunicação e tecnologia no ensino de línguas*. Curitiba: Ibpex.

Turazza, J. S. (1998). O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: Silveira, R. C. P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez.