

1 INTRODUÇÃO

**“Se fosse dada a alguém, não importa a quem, a possibilidade de escolher, entre todas as nações do mundo, as crenças que considerasse melhores, inevitavelmente... escolheria as de seu próprio país.”
(Heródoto)**

No século XXI o processo de globalização econômica e cultural continua num ritmo acelerado, e os resultados e exigências – cada vez maiores – para acompanhar essa tendência não tardam em aparecer. Vivemos, hoje, num mundo em que há poucas sociedades que não sofreram influências da globalização e que não estejam abertas à crescente circulação de pessoas e informações.

Aparentemente, desaparecem as fronteiras e surgem pontes que aproximam indivíduos sujeitos a condições econômicas e aspectos culturais diferentes (BAKER, 1997), e uma das principais necessidades é o conhecimento de línguas estrangeiras e o respeito às culturas das nações que as falam.

Na América Latina, com a concretização do Mercosul (bloco econômico formado por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai) na década de 90, surge no Brasil um maior interesse em extrapolar a sua solidão lingüística, ajudando assim na consolidação desse projeto. É a partir desse momento que o *portunhol*, mescla de português com espanhol, começa a ser negado e a língua espanhola passa a ser valorizada. Esse fato se comprova com o surgimento do grande número de cursos de Letras–Espanhol, e com a inserção do espanhol como língua estrangeira em tantos outros cursos de nível superior, bem como na grade curricular do ensino fundamental e médio de muitas escolas públicas e particulares.

Ao mesmo tempo em que o idioma espanhol se expande no Brasil como língua estrangeira, aumentam as expectativas em relação à lei nº 11.161 (anexo A), sancionada em agosto de 2005 pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas de ensino médio e, segundo o MEC, será implantada gradativamente no período de cinco anos. Esse processo de democratização, dando acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras a todos os segmentos sociais, poderá também expandir-se aos demais

países da América Latina, nos quais a língua portuguesa poderá ter cada vez mais destaque em seus sistemas educativos.

A importância dada ao espanhol no Brasil também pode ser comprovada pelo aumento de pesquisas neste campo, tendo como foco tanto os professores de espanhol quanto os métodos utilizados para o ensino dessa língua. Outro aspecto que ultimamente tem despertado a atenção de pesquisadores é quanto ao lugar da cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Na Europa, a cultura começou a ser tratada como questão científica já no século XIX, culminando, no começo do século XXI, com a criação do *Marco comum europeu de referência para as línguas*, como resultado de mais de dez anos de pesquisas realizadas por especialistas das áreas de lingüística e pedagogia. Entre as muitas pretensões desse *Marco Comum*, uma delas é propiciar o desenvolvimento da competência cultural nos aprendizes de línguas estrangeiras. Já, no Brasil, percebe-se que as ciências humanas passaram a tratar a cultura com mais interesse e sistematicamente, como um componente importante no processo de aquisição de uma língua estrangeira, a partir do século XX. Essa constatação pode ser justificada pela teoria de SANTOS (1985), segundo o qual a cultura é uma preocupação contemporânea e cuja função na sociedade tem sido percebida há pouco tempo.

Com a prática docente, qualquer professor de língua estrangeira minimamente atento passa a perceber os conceitos que os seus alunos e a sociedade em geral constroem em relação às demais culturas estrangeiras, o tratamento que é dado a essas culturas, inclusive por muitos professores em sala de aula, e a sua abordagem estereotipada em livros didáticos. Como bem observa T. Decaigny, a apresentação isolada de aspectos culturais é tão enganosa e ineficaz no processo de aquisição de uma língua estrangeira como a memorização de palavras e regras gramaticais desvinculadas de um contexto. (DECAIGNY apud VERLEE, 1972)

Esse estranhamento perante o que é diferente da nossa cultura, essa falta de visão intercultural é motivo de xenofobia, culminando no surgimento de estereótipos. Segundo PEREIRA (2002), esses estereótipos são passados de geração para geração por uma espécie de “princípio do menor esforço”, por meio do qual o ser humano, influenciado pela sua cultura, interpreta o mundo antes mesmo de observá-lo e conhecê-lo.

Haja vista a cultura como uma preocupação contemporânea, o estudo empírico analisado neste trabalho surgiu da necessidade de se descobrir e comprovar se realmente o conhecimento de outras línguas e culturas capacita o ser humano a ter uma visão múltipla da sociedade (BAKER, 1997), visão essa que provocará uma modificação ou supressão de estereótipos culturais. Assim, com base em dados coletados na pesquisa empírica feita com alunos do primeiro ano do curso de Letras Espanhol-Português em uma universidade pública e em uma universidade privada, em Curitiba-Paraná e com respaldo de leituras na área de aquisição de línguas estrangeiras, procuraremos questionar se o processo de aquisição de uma língua estrangeira ajuda na tomada de consciência de certos valores e conceitos. A razão para a escolha desse público específico para a pesquisa empírica deve-se ao fato de que serão futuros professores e, portanto, disseminadores de conhecimentos.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o repensar do ensino de língua estrangeira, tendo-se em vista o contexto social brasileiro, e assim se propicie ao aprendiz o conhecimento e o respeito às outras culturas, bem como um melhor entendimento de si mesmo e de sua própria identidade cultural.

Antes de darmos início às nossas reflexões, faz-se necessário apresentar e esclarecer as partes que compõem o trabalho.

1.1. OBJETIVO DA PESQUISA

A meta principal dessa pesquisa é verificar em que medida se dá a incorporação de elementos culturais nas aulas de espanhol como língua estrangeira para futuros professores dessa língua. Em seguida, analisar também a interferência de estereótipos e preconceitos no processo de ensino-aprendizagem. Parte-se do pressuposto que, em face de um maior contato do aluno com a língua e a cultura em estudo, os seus conceitos tendem a ser reavaliados, ocorrendo assim mudanças significativas em suas crenças estereotipadas.

Decorrem desse objetivo os seguintes objetivos específicos:

- a) apresentar os pressupostos teóricos que norteiam os temas presentes nesta pesquisa;
- b) levantar os tipos de estereótipos e preconceitos presentes entre alunos em relação aos países de língua espanhola; e, finalmente,

c) identificar as possíveis reduções ou alterações dos estereótipos culturais ocorridas depois de um ano de aprendizagem da língua em estudo. A comprovação do pressuposto terá como suporte os dados da pesquisa empírica aplicada entre os alunos em duas fases do processo de aquisição e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

A nossa maior preocupação é comprovar se a aquisição do conhecimento de uma língua estrangeira e de sua cultura poderá ser marcada, mais ou menos fortemente, pelo impacto dos estereótipos e preconceitos dos aprendizes conforme sejam mais ou menos criteriosas as escolhas das leituras e a influência do professor.

Enfim, tendo como base os estudos de PEREIRA (2002), pretendemos demonstrar que as escolhas do professor – leituras e comportamento docente – aumentam ou diminuem a força dos estereótipos e preconceitos dos aprendizes brasileiros em relação à cultura hispânica. Não sendo os estereótipos e preconceitos inatos no ser humano, mas valores na maioria das vezes negativos e que são passados de geração para geração (CROCHIK, 1995), há evidências de que eles podem ser amenizados ou até eliminados.

A literatura na área de aquisição de segundas línguas (KRAMSCH, 1998, BAKER, 1997, SOUZA, 1994, SEMPRINI, 1999, PEREIRA, 2002, entre outros) reconhece a importância do ensino da cultura associado ao ensino da língua, instigando dessa forma, no aprendiz, a reflexão de que não há culturas de menor ou maior valor e, sim, padrões culturais diferentes. Essa forma de conhecimento cultural incidirá na ruptura de alguns estereótipos e preconceitos e levará os aprendizes a respeitar as diferenças culturais e conviver com elas.

Além disso, esta pesquisa tem a intenção de: mensurar o grau de visão preconceituosa e estereotipada que os aprendizes da língua espanhola possuíam antes de seus estudos e as possíveis alterações após o contato da segunda língua aliada à cultura com a língua materna e suas idiossincrasias. O que se questiona é se, após um ano de contato dos alunos pesquisados com a língua espanhola e as diversas culturas dos hispano-falantes, esses aprendizes serão capazes de construir pontes em lugar de fronteiras (BAKER, 1997).

1.2. A DELIMITAÇÃO DA UNIDADE-CASO

Na primeira fase deste trabalho, houve a delimitação da unidade que constitui o caso em estudo e a coleta de dados nas turmas do primeiro ano do curso de Letras Português–Espanhol/2004 em uma universidade pública e em uma universidade privada, em Curitiba–Paraná. Deduzimos, em princípio, que os alunos pesquisados compõem uma amostra suficiente para chegarmos a uma análise satisfatória e que os resultados obtidos dessa amostra podem ser generalizados para todo o contexto dos alunos de Letras Português–Espanhol.

A constatação será possível a partir de uma análise empírica de um *corpus* composto por alunos do primeiro ano do curso de Letras Português–Espanhol das universidades escolhidas. Em seguida, serão analisados os tipos de estereótipos e preconceitos presentes entre os alunos em relação aos países de língua espanhola no estágio inicial do processo de aquisição dessa língua e as mudanças de opinião e atitude no decorrer do processo.

A escolha desse contexto deve-se ao fato de que o curso de Letras tem como objetivo principal a formação de professores e, portanto, de formadores de opinião. Dessa forma, a intenção da presente pesquisa é reunir subsídios, tanto teóricos quanto práticos, que orientem futuros professores de língua estrangeira na sua tarefa de informar aos seus alunos que é possível abrir mão dos estereótipos e preconceitos para viver, controlando assim a força avassaladoramente negativa dessas manifestações.

1.3. O INSTRUMENTO DA PESQUISA

O trabalho está apoiado em dados coletados através de uma pesquisa do tipo *Survey* (no sentido de BYRAM & FLEMING, 1998:46), cujo objetivo é a coleta de dados em pesquisas sociais, sendo o questionário um dos principais meios utilizados. Também segundo Babbie(1999) , esse tipo de pesquisa abrange “censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, etc., e podem diferir em termos de objetivos, custos, tempo e escopo”. (BABBIE apud BORK, 2005:68).

Numa pesquisa do tipo *Survey*, chega-se a uma dedução dos resultados a partir da amostra obtida por meio da coleta de dados com uma parcela do público-alvo. Seria impossível aplicar esta pesquisa a todos os alunos das universidades do Brasil; portanto, acreditamos que, com a amostragem estabelecida neste estudo, é possível, por inferência, analisar o que opinam os aprendizes de espanhol sobre alguns aspectos da cultura hispânica.

Os questionários aplicados constituem-se de uma série de perguntas, aplicadas da mesma forma a todos os informantes. As perguntas do questionário da primeira fase (março/2004) eram mais abertas, o que deu uma certa liberdade de resposta para os alunos.

A aplicação do primeiro questionário (março/2004 – anexo 1) serviu realmente como estímulo para novas descobertas, pois, durante a interpretação das primeiras informações, surgiram outros aspectos relevantes – e que não faziam parte do nosso plano inicial. Por conseguinte, o questionário da segunda fase (novembro/2004 – anexo 2) sofreu algumas alterações, e algumas informações obtidas na 1ª fase foram agrupadas por semelhanças, culminando assim na elaboração de perguntas com múltiplas escolhas entre as quais o aluno deveria escolher uma que melhor descrevesse cada situação, de acordo com a escala de *Likert* de cinco níveis.

Posteriormente, as respostas dos aprendizes foram analisadas estatisticamente, interpretadas e representadas por gráficos. Em seguida, foi feita a análise dos resultados da pesquisa, tendo como base a interpretação dos gráficos à luz dos teóricos que constam na referência.

1.4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para fundamentar este trabalho foram selecionados os aspectos teóricos relacionados à aquisição de segunda língua e as concepções socioculturais dos estereótipos e preconceitos, idéias defendidas por PEREIRA (2002) e KRAMSCH (1998). Ao longo desse trabalho solidificamos as nossas conjecturas com o aporte de mais teóricos e seus estudos, como BAKER (1997), CANALE (1995), MOITA LOPES (1996), SEMPRINI (1999), entre outros.

Nos primeiros capítulos houve um aprofundamento dos pressupostos teóricos que compõem a aquisição de uma língua estrangeira, o papel da cultura nesse processo e a influência dos estereótipos e preconceitos. Num segundo momento,

tendo como referência os dados da pesquisa empírica, foi feita a análise desses dados, tendendo à comprovação da nossa hipótese inicial.

1.5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA DISSERTAÇÃO

Embora não possamos considerar as partes do nosso trabalho como compartimentos separados, ele está dividido em três capítulos e na organização dos capítulos, as pretensões foram assim desenvolvidas:

- a) Introdução
- b) Capítulo 1 – Ensino de língua e cultura estrangeiras
- c) Capítulo 2 – Estereótipos e preconceitos
- d) Capítulo 3 – Análise dos dados coletados
- e) Considerações finais
- f) Referências bibliográficas
- g) Anexos

Na introdução apresentam-se a justificativa da escolha do tema, os elementos que compõem a pesquisa empírica e a expectativa ante a hipótese inicial, que somente poderá ser comprovada no último capítulo.

O primeiro capítulo é dedicado à pesquisa e à leitura crítica das teorias de aquisição de uma língua estrangeira, traçando-se um breve histórico sobre os vários métodos e visões existentes. Expressam-se também o tratamento, a aceitação e a abordagem dados à cultura no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse traçado, foram priorizadas a análise dos enfoques e dos métodos de ensino de língua estrangeira vigentes e a incorporação da cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

No segundo capítulo, intitulado *Os preconceitos e estereótipos no processo de aquisição de uma língua estrangeira*, há um aprofundamento teórico dos conceitos e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa análise serviu de base para fundamentar a interpretação dos resultados da coleta de dados, tendo como referência os estudos de PEREIRA (2002), cujo objetivo é reconhecer a estereotipia presente no estágio inicial de aquisição de uma língua estrangeira e as possíveis alterações ocorridas por meio do contato mais aprofundado com a cultura da língua-alvo. Em um segundo momento

desse capítulo, foi analisado o papel do professor em sala de aula, a fim de sanar os problemas advindos dos estereótipos e preconceitos.

Já no terceiro capítulo, faz-se a análise dos dados da pesquisa empírica, cujo *corpus* é constituído pelas informações fornecidas por estudantes do primeiro ano de Letras Português–Espanhol de duas universidades. Para isso, optou-se pela pesquisa do tipo *Survey*, muito utilizada em pesquisas sociais, em que as informações coletadas através de questionários foram posteriormente interpretadas. A apresentação dos resultados é seguida da sua interpretação, de uma busca dos significados que os dados contêm:

“Análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão destes mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (BOGDAN & BIKLEN apud MEDEIROS, 2002:35)

Nesse capítulo, encontram-se os resultados descritivos da aplicação do questionário no estágio inicial de aquisição do espanhol como língua estrangeira e a sua reaplicação após um ano de estudos. Daí resulta a confirmação ou não das hipóteses cogitadas no início, de que alguns estereótipos e preconceitos podem ser amenizados ou extintos ao longo de um determinado período devido ao contato com as leituras, os estudos e a influência do professor.

Na conclusão deste trabalho, é feita a retomada das perguntas da pesquisa e traçam-se algumas reflexões sobre as influências das leituras, dos estudos e da atuação do professor nessa luta contra a estereotipia e os preconceitos.

É relevante observar que essa trajetória suscitou outras inquietações, novos caminhos que necessitam ser trilhados e que podem vir a ser objeto de pesquisa posterior.

2 O ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA ESTRANGEIRAS

**¿Qué es cultura? – dices mientras clavas en
mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es cultura? ¿Y tú me lo preguntas?
Cultura... eres tú.**

(Bécquer – Buitrago)

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Apesar das dificuldades que o ensino de língua estrangeira sempre enfrentou no Brasil, nota-se o reconhecimento da sua importância a partir da sua inserção no currículo escolar das escolas públicas e privadas. Essa obrigatoriedade não é nada recente e a história da sua trajetória é bastante vasta. O ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, como alemão, francês e inglês, tornou-se obrigatório desde 1855. Nessa época, essas línguas comparavam-se, em grau de importância, com as línguas clássicas.

Já em 1961, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma desvalorização dessas disciplinas, pois o seu ensino deixou de ser obrigatório, fato restabelecido somente com a resolução nº 6/86. A partir desse momento tornou-se obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira no ensino médio.

Além da análise sobre o momento de inserção de uma língua estrangeira no Brasil, e os motivos da escolha de uma determinada língua em detrimento de outras, faz-se necessário analisar os métodos usados para a sua aprendizagem e as concepções teóricas que norteiam o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira no início, bem como o seu processo evolutivo.

Ao longo desse tempo, a metodologia de ensino de uma língua estrangeira para os alunos brasileiros ficou pautada em diversos métodos e várias tentativas – algumas frustradas – que levassem o aprendiz a adquirir uma competência no idioma-alvo. Entretanto, foi nas décadas de 60 e 70 que o ensino de línguas estrangeiras começou a se intensificar e, com isso, houve uma preocupação pela

busca de um método eficaz que possibilitasse o melhor aproveitamento e domínio da língua.

No histórico sobre os métodos de ensino de uma língua estrangeira, várias teorias surgiram, e sempre uma substituindo a outra, com a intenção de cobrir alguma falha existente nas teorias anteriores. É claro que não foi somente a lingüística que traçou o ensino de línguas estrangeiras. A psicologia também contribuiu para a criação de novos métodos, pois a necessidade de aprender rapidamente um idioma, em tempo de guerra, conduziu as pessoas pela vontade de sobreviver em meio diverso ao tempo de paz. Vontade e necessidade são idéias produzidas pela mente, campo de estudos da psicologia e que os lingüistas aproveitaram. Dessa forma, o behaviorismo de Skinner teve uma grande influência no de línguas estrangeiras.

Na visão behaviorista, o ensino de uma língua estrangeira fundamentava-se na aprendizagem das estruturas da língua pelos alunos, na repetição mecânica e exaustiva das formas, até que as estruturas fossem produzidas por força do hábito; era a língua como um sistema e não como uso. O sucesso ou o fracasso na aprendizagem da língua era medido pelo grau de habilidade na manipulação das estruturas. Embora a ênfase estivesse no manuseio das estruturas (o aluno era ensinado a produzir frases gramaticalmente corretas), o uso da língua (habilidade oral) não era totalmente omitido.

No século XVIII, o enfoque baseado no estudo do Latim (Método de Tradução e Gramática) considerava essa prática a melhor para o ensino de uma língua estrangeira e segundo RICHARDS & ROGERS (1986) o objetivo desse método era aprender a língua com a finalidade de ler a literatura, desenvolver o raciocínio e a disciplina mental; a ênfase estava na linguagem escrita, tendo-se a estrutura da língua-alvo como enfoque, dando-se assim uma continuidade aos estudos clássicos.

Praticamente no início do século passado, SWEET (1899) e outros precursores defendiam o ensino da língua estrangeira com semelhanças na aprendizagem da primeira língua (método natural). Primeiramente, deveriam ser feitas uma seleção e uma delimitação do que seria ensinado, tendo-se como objetivo o domínio das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, e as regras gramaticais seriam induzidas e não ensinadas diretamente. Já o professor usaria a mímica e todos os recursos para fazer-se entender, e a língua-alvo era ensinada sem recurso à tradução para a língua materna. Esses métodos adotados resultaram do

movimento da Reforma (século XIX), como uma reação ao modelo tradicional de ensino de línguas, e constituíram o que ficou conhecido como o Método Direto, sendo usado em escolas particulares com bastante sucesso, já que os alunos eram constantemente motivados para aprender e a atenção se voltava mais para o professor que para o material didático. Houve dificuldades para adotar esse método nas escolas públicas, pela carência de um corpo docente bem preparado e com pleno domínio da língua que estava sendo ensinada, já que o objetivo do método era fazer com que o aluno aprendesse a falar a língua estrangeira.

A atenção cada vez maior dada ao ensino de línguas nos Estados Unidos, no final da década de 50, resultou no primeiro grande movimento com uma tentativa de rejeição ao Método Direto, conhecido no princípio como método do exército, por adotar como procedimento a repetição e a substituição, com uma atenção sistemática na pronúncia e em exercícios dos padrões gramaticais básicos.

Logo surgiu a necessidade de uma mudança no modelo de ensino de línguas estrangeiras. Em sua maior parte, a metodologia estava ligada à prática de leitura, o que originou o método Áudio-Lingual, tendo como base a teoria de aprendizagem fundamentada no behaviorismo (RICHARDS & ROGERS, 1986). Pela visão behaviorista, os aprendizes eram levados a adquirir novos hábitos lingüísticos durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, por meio da automatização. A rotina envolveria: o *estímulo* (etapa em que haveria uma exposição de tópicos lexicais, estruturas sintáticas, etc.); a *resposta* do aluno (retorno que o aprendiz daria a partir do estímulo); e o *reforço* (quando o professor avaliaria a resposta dada pelo aluno). Nessa visão, a aprendizagem era baseada na correção dos erros e o processo se focava no professor e no ensino. Caso fossem detectados erros cometidos pelos alunos, a inadequação estava no processo de ensino.

A partir de então o ensino de uma língua estrangeira como uma formação de hábitos passa a ser substituído pela valorização da língua falada e da ênfase a três elementos: estímulo, resposta e reforço. Os significados das palavras deveriam ser aprendidos no seu contexto lingüístico e cultural e não de forma isolada e fragmentada. A partir daí é que se nota a necessidade do ensino da cultura.

Com a crescente propagação do ensino de línguas estrangeiras e a busca incessante de um método que realmente fosse eficaz, a década de 60 foi impulsionada por trabalhos que muito contribuíram para a criação da teoria dos atos de fala, formulada pelo filósofo inglês Austin e do norte-americano Searle.

Conseqüentemente, no início dos anos 70, o Método Áudio-Lingual começou a ser questionado pela sua proposta de ensinar a língua como uma estrutura e um conjunto de hábitos. Nessa época, Chomsky apresentou um conceito que definia a linguagem como uma habilidade criativa e a competência lingüística como um conjunto de conhecimentos da língua natural dos falantes, inerente ao ser, permitindo criar novas palavras ou sentenças pelo padrão do sistema. Sendo assim, a competência lingüística estava ligada à competência comunicativa.

Segundo WIDDOWSON (1978), durante a aquisição de uma língua, a finalidade não é apenas adquirir competência e habilidade para elaborar e compreender orações como unidades lingüísticas isoladas, mas também aprender a fazer um uso adequado dessas orações para adquirir um propósito comunicativo. Para Widdowson, quando formulamos orações isoladas, descontextualizadas, estamos recorrendo à *usage*, e quando usamos essas orações com fins comunicativos, estamos produzindo exemplos de *use*. A distinção de Widdowson entre *usage* e *use* corresponde à competência e à performance, distinções feitas por Chomsky (1959) quando o aluno adquire competência gramatical na língua aprendida, mas é incapaz de comunicar-se corretamente e fazer um uso adequado dessas estruturas para efetuar o ato comunicativo.

A reação aos modelos de ensino de língua estrangeira como um conjunto de estruturas, segundo o modelo behaviorista, aconteceu com a abordagem comunicativa na década de 70, quando Chomsky declara que aprender um idioma é construir para si mesmo esse sistema abstrato de maneira inconsciente (LLOBERA, 1995).

Assim, o método comunicativo surgiu como uma reação à metodologia estruturalista de ensino de uma língua estrangeira, em que a língua era vista como um sistema e não como um meio de comunicação. Na abordagem comunicativa o ensino de uma língua passa a ser focado na função, na competência de uso. Essa abordagem teve uma influência indireta da filosofia, por meio dos filósofos Austin e Searle, com os seus estudos. Em outras palavras, quando a enunciação ocorre e é entendida – não obstante a ausência de alguns sintagmas ou a presença do uso lexical conotativo, metafórico ou metonímico –, no exato momento em que estamos falando, acontece o que esses filósofos chamaram de “atos de fala”.

Por outro lado, no campo da lingüística, essa nova teoria visa à competência comunicativa e surge como uma reação às teorias de Chomsky (1959) que se

centravam estritamente na sintaxe, na competência lingüística, isto é, no conhecimento gramatical.

Para Hymes, a competência deve englobar, além do conhecimento do sistema lingüístico, outros conceitos como o de propriedade e o de aceitabilidade. É o uso que fazemos de orações, não apenas gramaticalmente corretas, mas apropriadas a um determinado contexto, sendo a capacidade de executar os atos de fala integrados com as atitudes e valores da língua, voltados para uma ação comunicativa e para uma vida social. Quando se refere à competência comunicativa, a opinião de Cooper coincide com a de Hymes (1984) no sentido de que, para que haja uma comunicação eficaz, além das normas gramaticais, o falante deve saber como usá-las, o que dizer, com quem, quando e onde (HYMES apud BERGMANN, 2002).

A abordagem comunicativa não se preocupa com a gramática da língua, mas com o que o usuário precisa fazer com a língua e como se expressa por meio dela. É uma preocupação pautada nas necessidades dos falantes. Para CANALE (1995), a competência comunicativa estaria composta por quatro segmentos: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica.

O método comunicativo tem como característica o foco no sentido, no significado e na interação entre aprendizes da língua, por meio de atividades relevantes, de interesse e necessidade real para o aluno, capacitando-o a usar a língua-alvo em situações reais, na interação com outros falantes ou usuários dessa língua. É dada uma ênfase maior na produção de significados e não somente nas estruturas do sistema gramatical.

Pode-se dizer que os métodos atuais de aprendizagem de língua estrangeira estão influenciados por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sócio-interacional, pois, como já mencionado anteriormente, a aprendizagem pautada em uma visão behaviorista leva o aluno a adquirir novos hábitos de uso da língua em estudo e o foco de atenção está centrado no processo de ensino e no professor. Já na visão cognitivista, a atenção se volta para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Ao contrário da visão behaviorista, os erros são interpretados como parte do processo de aprendizagem, são hipóteses que os alunos elaboram sobre a nova língua e as testam durante o processo comunicativo.

Então, embora por um lado a aprendizagem de uma língua possa ser explicada pela abordagem behaviorista, em que a atenção é colocada no professor e no ensino, por outro lado a abordagem cognitivista foca as atenções no aluno e na aprendizagem. No entanto, cada vez mais o ensino de uma língua estrangeira está sendo focado na interação entre o educador e o aluno e entre os alunos, seguindo uma visão sócio-interacional. Nessa visão de ensino, aprender é uma forma de estar no mundo social, inserido em um contexto histórico, cultural e institucional.

2.1.1 A importância das línguas na integração das sociedades

O acesso às línguas estrangeiras proporciona a democratização do conhecimento, é considerado um direito, um requisito para a prática de uma cidadania plena, não somente para os alunos em fase escolar, mas para toda a população, pois em uma democracia deve haver igualdade de oportunidades independentemente da origem étnica, cultural ou lingüística. E essa perspectiva democratizante se justifica mais pela oportunidade de ampliação do universo intercultural de maneira a horizontalizar e não hierarquizar as diversas culturas.

Para BAKER (1997), quando uma pessoa tem conhecimento de duas línguas e duas culturas, ou mais, ela está capacitada para ter uma visão múltipla da sociedade; sendo assim, os que falam mais de uma língua e conhecem outras culturas são mais sensíveis e tolerantes. Portanto, é provável que construam pontes em lugar de fronteiras e barricadas. Assim, uma pessoa multicultural tem mais respeito por outras pessoas e outras culturas; já uma pessoa monocultural é estereotipicamente mais isolada e culturalmente mais introspectiva.

Dessa forma, durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, é importante frisar a importância dos fatores culturais, pois eles são decisivos para a conscientização no que se refere às convenções válidas para a apresentação do conteúdo, e esse processo não deve ser entendido como uma tarefa de verter conteúdos em formas lingüísticas, mas também de interpretar o que se quis transmitir junto às formulações lingüísticas.

O papel das línguas na integração das sociedades já havia sido advertido por KRAMSCH (1998), em seu livro *Language and Culture*, no qual afirma que as línguas colocam em “xeque” a hegemonia cultural, já que é no trabalho com línguas, especialmente as estrangeiras, que é possível observar e entender a presença das

diferenças étnica, social e política, propiciando assim aos alunos um melhor conhecimento da sua própria cultura e etnia através desse contraste.

Assim, o “eu” só se valoriza com a visão do “outro”. Sobre isso já alertava apropriadamente Almeida Filho, ao afirmar que “a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código lingüístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas” (ALMEIDA FILHO, 1998: 28).

2.1.2 A aquisição e a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil

Quanto à escolha da língua a ser ensinada no Brasil, a legislação não prevê qual deve ser a língua privilegiada, mas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao ensino de língua estrangeira, pelo menos três critérios serão considerados para definir qual(quais) língua(s) estrangeira(s) deve(m) ser incluída(s) no currículo:

- fatores históricos;
- fatores relativos às comunidades locais;
- fatores relativos à tradição.

Porém, o papel hegemônico do inglês nas trocas internacionais e motivações político-econômicas e ideológicas fazem com que esse seja o idioma preferencial e mais ensinado nas escolas públicas e particulares no Brasil. O inglês, que se tornou uma espécie de língua franca, está presente em todos os meios de comunicação, no comércio, na ciência e na tecnologia do mundo todo e, devido à sua importância no mundo contemporâneo, não há dúvidas quanto à necessidade de aprendê-lo.

A escolha das línguas ensinadas obedece a valores específicos do grupo social e/ou étnico da escola. Embora no Brasil exista a tendência ao ensino do inglês, algumas escolas optam por mais uma outra língua.

Para PAIVA (2001), limitar o ensino de línguas estrangeiras a um idioma, no caso do Brasil, ao inglês, é impedir que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento de outros idiomas e suas culturas. No entanto, com o Tratado do Mercosul, o Brasil começou a prestar mais atenção ao espanhol devido às necessidades lingüísticas e ao maior contato que começou a se estabelecer com os nossos vizinhos, nesse momento histórico. A percepção da importância do aprendizado desse idioma

determinou a sua inclusão nos currículos de muitas escolas e a oferta à comunidade de novos cursos de Letras–Espanhol em muitas universidades.

Tornou-se evidente, então, que a globalização que está sendo vivenciada como conseqüência do Mercosul trouxe também muitas expectativas socioeconômicas e, para facilitar o entendimento nas relações comerciais e culturais, o conhecimento das línguas envolvidas é fundamental.

Em seu discurso (anexo D), o senador José Fogaça definiu que a globalização é algo que caracteriza o mundo contemporâneo e que o Mercosul somente terá sucesso se houver uma maior aproximação e entendimento entre os países membros; para isso, é imprescindível o domínio de um idioma comum. (Diário do Senado Federal, 8-1998: 12.711).

Em seu trabalho sobre a visão que o brasileiro tem em relação à língua espanhola, Celada declara que nós, brasileiros, devemos deixar de lado a resistência histórica e aprender o espanhol de verdade, ou seja, que, nesta nova configuração econômica aportada pela globalização, o portunhol não pode conviver mais com o espanhol: “Chega de ‘portunhol’, é hora de se falar Espanhol de verdade. Os grandes blocos econômicos que estão se formando estão mexendo profundamente com a necessidade de se conhecer mais de um idioma – e, nessa mudança, a língua espanhola é uma das mais beneficiadas” (CELADA, 2002: 100).

Assim, é cada vez mais certo que o ensino e a aprendizagem do espanhol no Brasil, bem como do português nos países de língua espanhola na América, ajudam no fortalecimento da América Latina. É quando seus habitantes começam a se conhecer e desenvolver a percepção intercultural, gerando uma força sociocultural que pode influenciar a política internacional a tomar um rumo cada vez mais acertado culturalmente.

Por isso é que se deve falar em ensino de línguas aliado ao ensino de suas respectivas culturas, embora, atualmente, no Brasil, proliferem os movimentos em busca e defesa da sua própria identidade. Nesse ínterim, faz-se necessária uma educação intercultural, que tornará possível entender o mundo contemporâneo; e o maior desafio do professor de línguas estrangeiras é saber como trabalhar com essa diversidade cultural. Se o professor se propuser a ensinar aos seus alunos a língua estrangeira em uma perspectiva intercultural, é importante que o aprendiz traga a realidade de onde vive e compreenda que a sociedade em que está inserido pertence a uma pluralidade cultural. Dessa forma, o ensino de outra língua pode

tornar-se um terreno fértil para a apresentação da diversidade cultural por meio da interação entre várias culturas e nunca como um meio de imposição de uma ideologia, através do enaltecimento da cultura estrangeira. Logo, percebemos que cabe principalmente ao professor de línguas estrangeiras o tratamento e a apresentação das formas de diversidade que há no mundo, vinculados sempre ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Além do professor, outro aliado importante no processo de aquisição de uma língua estrangeira, numa perspectiva intercultural, é o livro didático. Segundo MOITA LOPES (1996), a tendência de englobar os aspectos culturais enfatizando os usos da língua-alvo está plenamente correspondida pelos livros didáticos. Porém, como professores de língua estrangeira, constatamos que, embora o método comunicativo saliente a importância da cultura nas aulas de línguas estrangeiras, ela não está sendo devidamente incorporada. Na maioria dos materiais didáticos de espanhol usados no Brasil, a cultura é abordada como um bloco, algo estanque, trazendo uma visão estereotipada de cada país de fala hispânica, apresentada geralmente em um pequeno texto; assim, para o professor torna-se um desafio fazer com que os alunos se interessem pelo que está sendo apresentado e, se o professor não passar informações complementares sobre os países da língua-alvo, a cultura desses povos continuará sendo tratada de maneira estereotipada. Geralmente a cultura tem ocupado um lugar secundário no processo de ensino, rechaçando-se a evidência de que, na troca de signos entre uma língua e outra, ocorrem evidentemente trocas culturais.

Pelo contato do aprendiz com o idioma estrangeiro, ele é capaz de entender-se melhor dentro de uma perspectiva intercultural, já que o acesso às demais línguas extrapola a nossa “solidão lingüística” na América Latina, neste contexto monolíngue onde apenas uma parte privilegiada da população tem acesso ao estudo de uma língua estrangeira.

Poderemos falar em uma plena democratização do saber quando a aprendizagem de uma língua estrangeira não for marcada pela seletividade que impede o acesso de outras parcelas da população. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira deve ser marcado pela função democratizante e o aluno deve estar inserido no processo de aprendizagem.

2.1.3 O papel das línguas estrangeiras no processo de globalização

Com o processo da globalização aumenta a possibilidade de que os povos se conheçam e haja um intercâmbio maior de informações em todos os setores. Porém, essa circulação social mais livre e o incremento da comunicação entre os indivíduos não deixa de gerar conflitos interculturais. É precisamente em virtude da crescente diversidade que novos conflitos surgem entre os povos, pois num contexto intercultural não existe um único espaço social, mas a quantidade de espaços que são imaginados pelo grupo e essa mescla cultural ainda é algo difícil e vem com problemas como: estereótipos, preconceito e racismo.

A globalização expressa um novo marco na sociedade mundial, é um processo que envolve nacionalidade, regimes políticos, sociedades, civilizações e cultura. De repente, desaparecem as fronteiras e devemos manter os olhos bem abertos para o que é novo, diferente, mas que pode nos fortalecer, engrandecer e trazer a oportunidade de crescermos e ampliarmos os nossos conhecimentos. Com a globalização surge uma nova consciência de que a Terra é um território da humanidade e que é necessário reconhecer as verdadeiras dimensões globais do nosso modo de ser, agir, pensar, sentir e imaginar. Poder perceber além do horizonte e, em vez de ter um mundo dividido em sociedades nacionais, ter um mundo formado por uma única sociedade global, esta é a proposta do processo de globalização. Assim, assuntos sociais, econômicos, políticos e culturais, que sempre pareceram internos e nacionais, logo se tornam pertencentes à sociedade global, já que no século XXI é praticamente impossível pensar em um desenvolvimento cultural nacional e independente.

Segundo SEMPRINI (1999), se convivemos em um contexto multicultural, é necessário vermos que não existe um único espaço social, mas haverá tantas quantas percepções os indivíduos possam fazer dele, já que o ambiente cultural, multicultural se desenvolve pela ação dos indivíduos, na sociedade.

E uma das necessidades, quando se fala de globalização, é o conhecimento de línguas, conhecer o meio pelo qual os indivíduos se articulam e se expressam, e também a sua relação com a cultura. Nessa perspectiva é importante entender o que abarca o termo cultura.

2.2 A CULTURA ESTRANGEIRA

2.2.1 Conceituando cultura

Iniciaremos este tópico com uma análise da origem do termo “cultura” e de sua evolução na história da humanidade. A palavra “cultura” procede do latim *colere*, cujo sentido direto é cultivar. Assim, inicialmente o termo estava relacionado apenas ao cultivo da terra e ao cuidado dos animais. Entretanto, foi somente a partir do século XVI que o termo foi ampliado para outras esferas, além da agrícola, sendo considerado como “cultura” o que pertence ao comportamento social e o compõe. Começava, então, um processo de distanciamento do termo como sendo a prática do cultivo de grãos e fortalecia-se a sua conceituação de “cultivo da mente”. Embora os conceitos de cultura possam ser abordados do ponto de vista da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia, para delimitar o nosso campo de pesquisa, deteremo-nos nos conceitos culturais que englobam tudo o que depende do comportamento inato do ser humano, homem–sociedade–mundo.

A dimensão das definições sobre “cultura” que se seguiram a partir de então trouxe mais confusão para a definição do termo, tornando-o mais amplo e menos específico. No início do século XIX a palavra cultura era usada como sinônimo e algumas vezes para contrastar com o termo “civilização”. Já, a primeira definição de “cultura” que não mostra um contraste tão definido entre cultura e civilização foi dada por Tylor, em 1871. Nessa definição, Tylor atesta que a cultura pode ser analisada como um conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, valores, moral, arte, lei e hábitos que são adquiridos pelos indivíduos de uma sociedade. Assim, os indivíduos fariam parte de um “todo complexo”, sendo caracterizados como pertencentes a uma determinada sociedade, diferenciando-se de outros grupos culturais (TYLOR apud THOMPSON, 1998).

É importante destacar que Thompson, apoiando-se nos escritos de Tylor e Malinowski, define a cultura de um grupo ou de uma sociedade como “um conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefactos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”. (TYLOR & MALINOWSKI apud THOMPSON, 1998: 173)

Já, para MORIN (1972), a cultura não poderá ser nem como um conceito nem como um princípio indicativo, mas a forma como se vive um problema global. Similar a essa posição, KRAMSCH (1998) afirma que a cultura é construída através do diálogo do dia-a-dia, é a segurança que os falantes adotam quando falam o seu idioma, é a sua expressão facial.

Contudo, para muitos a cultura ainda é considerada somente como um conjunto de fatos e façanhas ou sendo vista como a totalidade das obras literárias criadas e conservadas pela humanidade no curso de sua história, não sendo compreendido como cultura o usual – como as atividades desenvolvidas pelas pessoas no dia-a-dia, a maneira como aceitam ou rejeitam um convite, como se comportam perante os demais, as suas reações, entre outras manifestações rotineiras.

2.2.2 O respeito à pluralidade cultural

O tema da diversidade cultural, ou a diversidade dos modos de comportamento dos homens, não é recente, remonta à Antiguidade. Confúcio, quatro séculos antes de Cristo, enunciou que “a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados”. Isso, numa tentativa de tentar explicar as diferenças de comportamentos entre homens, levando em conta as variações físicas dos ambientes.

Entretanto, não é necessário que retornemos aos nossos ancestrais para que percebamos a existência dessas diferenças, basta verificarmos os costumes de nossos contemporâneos no mundo globalizado, atualmente muitos ainda caracterizam os espanhóis como toureiros, que os brasileiros são preguiçosos, que os portugueses são pouco inteligentes, que todo argentino é arrogante, entre outros conceitos estereotipados.

As diferenças culturais existem não somente entre povos diferentes, que vivem em territórios geográficos diferentes, pois a divisão político-administrativa da América Latina não corresponde à divisão estabelecida pela realidade sociocultural da América Latina. Ou seja, a maneira de falar, o sotaque e as variações lexicais de um argentino do norte do país, por exemplo, são mais similares aos de um paraguaio do que aos de um argentino de Buenos Aires, embora administrativamente correspondam a países diferentes. E essas diferenças ocorrem

também no Brasil: ainda que pertençamos a uma mesma nação, cujo idioma é um só, não fazemos parte de uma sociedade monocultural, onde todos compartilham de uma mesma cultura; ocorre uma segmentação cultural dentro de uma mesma nação. Quanto à cultura brasileira, em cada região encontram-se diferenças na gastronomia, no modo de agir, e não esquecendo a evidência das diferenças lingüísticas entre os Estados brasileiros.

Pela grandeza geográfica e pela influência de vários povos – escravos, indígenas e imigrantes –, ocorreu uma miscigenação biológica e cultural; conseqüentemente, vivemos em uma sociedade multicultural. Ou seja, é possível haver uma grande diversidade cultural dentro de uma mesma nação, mas é durante o processo de aprendizagem que o aluno começa a perceber que o homem, além de biológico, é um ser totalmente cultural e que o surgimento da mente supõe a linguagem e a cultura (MORIN, 2000).

O ser humano tem a tendência de supor que os seus costumes são universais, até o momento em que se depara com os outros; nesse caso, a tendência é ver o outro como um ser exótico, às vezes inferior, e que representa uma ameaça. Tais fatos explicam que cada cultura tem um determinado padrão e assim se justifica esse comportamento etnocêntrico, a tendência de ver os outros como estranhos, diferentes, mesmo pertencendo a uma mesma espécie.

Embora a cultura seja caracterizada, no senso comum, como um conjunto de hábitos de um país, diferentes dos nossos, ela não pode ser transmitida como algo estranho e que diferencia esse povo dos demais. A cultura deve ser ensinada e transmitida como um componente imprescindível no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Para KRAMSCH (1998), existe uma conexão natural entre a língua falada num determinado grupo social e os grupos de identidade já que é através do sotaque, do vocabulário, dos padrões de discurso que os falantes se identificam e são identificados como membros desta ou daquela comunidade de discurso, dando à língua um sentido de importância social e de continuidade histórica, embora não seja fácil, em sociedades modernas, delimitar as fronteiras lingüísticas e culturais de seus membros. A identidade cultural de um povo pode mudar, não somente com o contato, mas pelo conflito com os outros.

É sabido que são as sociedades que impõem categorias raciais e étnicas, porém isso se aplica para determinados grupos; como exemplo, vemos que os

brancos não se identificam pela cor da sua pele, mas pela procedência ou nacionalidade, ao contrário do que acontece com os negros, que muitas vezes se identificam pela cor. Em certa ocasião, duas senhoras dinamarquesas estavam conversando e foram interrogadas por um menino sobre qual era a sua cultura. Elas hesitaram em responder e o menino, surpreso, disse: “Vejam, eu sou negro. Essa é a minha cultura. E a sua?” (KRAMSCH, 1998: 68).

Isso se justifica pelo fato de as identidades européias não terem sido construídas em torno da raça ou da etnia, mas em torno do modelo de uma nação, embora não exista uma classificação biológica para a raça, já que o seu conceito é social, algo que a humanidade usou e continua usando para separar as suas classes sociais.

A antropologia se encarrega de afirmar que as diferenças genéticas não são as que determinam as diferenças culturais, ou seja, não existe nenhuma correlação entre os caracteres genéticos e os componentes comportamentais culturais. Assim, o nosso comportamento, a cultura em geral não é hereditária, transmitida geneticamente, mas aprendida e assimilada no meio em que vivemos. Tanto que na divisão sexual do trabalho, algumas atividades competem aos homens e outras somente às mulheres, e essa divisão é imposta culturalmente e não biologicamente.

Locke (1978) caracteriza esse comportamento dos indivíduos como um processo de endoculturação, que é a referência à nossa capacidade ilimitada de obter conhecimento, segundo o qual, “... a mente humana não é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento” (LOCKE apud LARAIA, 2003:25).

Assim procedendo, o autor considera, apoiando-se nas afirmações de Geertz (1978), que toda criança está apta, ao nascer, a ser socializada em qualquer cultura, pois todos os homens são capazes de receber um programa do meio onde estão inseridos.

A seguir, podemos verificar que, inseridas nesse processo de globalização, as culturas sofrem influências umas das outras, através do fenômeno da transculturação.

2.2.3 O fenômeno da transculturação

Transculturação é um processo segundo o qual KRAMSCH (1998) argumenta que a cultura nacional-popular convive constantemente com a cultura internacional-popular; em certos casos, a cultura-internacional é adotada e assimilada por outras sociedades. SCHWARTZ (2004, *on-line*) chama isso de transculturação, em um estudo que aborda o seu conceito e, para justificar esse fenômeno, analisa a sua presença em algumas produções cinematográficas. Segundo a autora, a transculturação é o processo que ocorre quando duas ou mais culturas compartilham e mesclam os seus elementos, acontecendo de forma voluntária ou involuntária.

O fenômeno da transculturação não consiste na aquisição de uma nova cultura, já que neste caso se trataria de uma *aculturação*, mas que da interação de duas culturas diferentes uma se apodera de alguns elementos da outra. Para explicar melhor essa interação de culturas, Malinowski (usa como exemplo um bebê, que nasce com algumas características dos seus pais, mas ao mesmo tempo com alguns traços que não foram herdados e são exclusivamente seus. Assim, em todo enlace de culturas, ocorre o mesmo que em uma cópula genética. (MALINOWSKI apud BAKER, 1997).

Nesse mesmo sentido, SCHWARTZ (2004, *on-line*) explica o processo de transculturação, citando como exemplo o filme mexicano *Como água para chocolate*, de Laura Esquivel, em que vários aspectos de alguns personagens do filme são transculturados, entre eles, *Tita* – a protagonista que cozinha com receitas e ingredientes nativos e recebe conhecimentos de *Nacha*, uma indígena.

Outra amostra real do que é transculturação ocorreu envolvendo Brasil e Cuba. Já é sabido que as telenovelas brasileiras são bem aceitas em países da América Latina e da Europa. Esse ímpeto pode ser exemplificado com a novela brasileira *Vale Tudo*, de autoria de Gilberto Braga, que foi retransmitida em Cuba, em 1988. Nela o trabalho da protagonista Raquel, vivenciada pela atriz Regina Duarte, era vender “marmitas”. Quando essa telenovela foi retransmitida, o presidente Fidel Castro autorizou as famílias que quisessem a fazer o mesmo em suas casas. Surgiram, então, os *paladares*. Por meio de uma telenovela, uma atividade comum no Brasil foi adotada pelo povo cubano e incorporada ao seu estilo de vida, ocorrendo então uma alteração no sistema cultural cubano, através da transculturação.

No exemplo de Cuba, a interferência da cultura brasileira no modo de vida cubano produziu mudanças nas condições de vida e trabalho, favorecendo a sobrevivência e a emancipação de muitos indivíduos. Se analisarmos os elementos que fazem parte do nosso dia-a-dia, concluiremos que atualmente quase tudo está transculturado e, assim, retomando o pensamento de KRAMSCH (1998), atualmente não temos uma cultura-popular, mas uma cultura-popular-internacional.

Assim, podemos supor que, do ponto de vista educacional, o ensino de uma língua estrangeira tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de vida e conscientizarem-se de que vivemos em uma sociedade multicultural e com influências de culturas externas.

Entretanto, no campo do ensino e aquisição de uma língua estrangeira no Brasil, como tem sido abordado o componente cultural? Apresentamos a seguir, algumas considerações.

2.2.4 O papel da cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira

Uma das finalidades do Mercosul é a ação integradora no terreno da cultura entre os países nele inseridos, possibilitando a aprendizagem de costumes e tradições e das línguas faladas pelos nossos vizinhos. Também com a criação da União Européia, a maioria dos países que a compõem teve que se adaptar a uma nova realidade, com a facilidade de viagens e estudos em outros países da Europa.

Assim, vê-se, por parte dos governos europeus e latino-americanos, a necessidade de expandir de forma quantitativa o ensino de línguas estrangeiras: um número maior de pessoas aprendendo da maneira mais rápida e eficiente possível. Muitos são os teóricos que defendem a importância do conhecimento de outras línguas no processo de socialização, como MORIN (1972), que considera a educação de um povo o aspecto mais importante para a ação de integração, pois é através da educação que se permite que o indivíduo, membro de uma sociedade, tenha acesso ao saber e conseqüentemente ao conhecimento da sua e das demais culturas. Porém, o acesso ao conhecimento dessas culturas através da educação não deve ser pensado como um fator prescindível e que muitas vezes gera desigualdades entre os povos, mas como um meio de conscientizar sobre a

possibilidade de conviver harmoniosamente em um mundo onde há inúmeras maneiras de falar, de pensar e de agir.

Apesar dessa necessidade imediata de aprendizagem de línguas estrangeiras, essa brusca expansão acarretará, seguramente, conseqüências significativas no que diz respeito à qualidade do ensino-aprendizagem da língua estrangeira. E, para explicar a interdependência entre língua e cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira, Baker faz uma analogia com o corpo humano, defendendo que "aunque las cuatro destrezas lingüísticas son importantes en el desarrollo de la lengua, una lengua enseñada sin la cultura que comporta es como presentar un cuerpo sin un corazón. La lengua y la cultura están entreveradas en el saludable funcionamiento de un cuerpo" (BAKER, 1997: 277).

Do mesmo modo, Mattoso Câmara (1972), um dos precursores dos estudos lingüísticos no Brasil, afirma que a língua de um povo pode ser comparada às demais manifestações culturais, como a sua gastronomia, as concepções religiosas, as vestimentas, enfim, tudo que o caracteriza. Assim, se a língua é usada como meio de comunicação entre os componentes de uma sociedade, ela depende da cultura:

"... a língua é uma parte da cultura, mas uma parte que se destaca do todo e com ele se conjuga dicotomicamente. (...) A língua só existe justamente para esse fim; não tem finalidade em si mesma. A sua função é expressar a cultura para permitir a comunicação social.(...) as aquisições culturais são ensinadas e transmitidas em grande parte pela língua." (MATTOSO CÂMARA, 1972: 86)

Entretanto, para chegarmos a uma adequação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, devemos conscientizar-nos de que o ensino de uma língua estrangeira não pode se reduzir a um simples conjunto de regras morfosintáticas e relações de léxico. Se língua e cultura estão intimamente unidas, sendo realidades indissociáveis, a cultura não pode ser ensinada e interpretada como algo estanque, sendo relegada como mera forma de curiosidade.

Demonstração dessa dissociação entre língua e cultura se vê em alguns livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, nos quais a cultura é apresentada de forma tênue, através de pequenos textos estereotipados ou figuras soltas ao longo das unidades e sem nenhuma proposta coerente de trabalho que o professor possa

explorar e debater com os seus alunos. Isso prova que a adequação para o método comunicativo ainda tem as suas limitações.

No seu trabalho sobre a atitude dos professores e alunos de língua estrangeira no Brasil, MOITA LOPES (1996) refere-se à posição colonizada de muitos professores que, por meio de uma motivação excessiva e da incorporação de hábitos culturais por parte dos alunos, acabam tratando a cultura como dominação e alienação. Embora concordemos que a imposição de hábitos e valores culturais seja uma forma de alienação, não acreditamos que esta seja uma prática comum entre os professores de língua estrangeira no Brasil.

Da mesma forma, não se pode conceber o ensino de cultura com base em uma visão behaviorista, em que o aprendiz se posiciona como mero observador dos fatos, sem se envolver com eles, impossibilitando assim uma reflexão e melhor conhecimento da sua própria cultura. Assim, Byram considera que

“Nesse sentido, ensinar uma cultura estrangeira é permitir aos alunos conhecer novos sistemas de significação e os símbolos que se prendem a eles, é fornecer-lhes a ocasião de adquirir novas competências, e leva-los a refletir sobre sua cultura e sobre sua competência cultural. O efeito de tudo isso sobre cada indivíduo é imprevisível, como é o caso de toda iniciação ao conhecimento, segundo Steinhouse.” (BYRAM, 1998: 69)

Em Souza, a aproximação entre a idéia de cultura e a necessidade de conhecê-la e incorporá-la no processo de aquisição de uma língua ganha um contorno um pouco mais preciso. Ele considera a cultura como um atributo de todo ser humano e que está aliada ao processo de aquisição da linguagem:

“Se por um lado, o ser humano é fundamentalmente orgânico em sua estrutura, por outro lado, no seu desenvolvimento, sua marca principal é a cultura. Essa ênfase toda especial nos traços culturais coloca a linguagem em destaque. A partir do modelo histórico-cultural, a linguagem começa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Essas duas dimensões humanas – a linguagem e a história – estão no cerne de uma nova consciência do homem”. (SOUZA, 1994:33)

Se levarmos em consideração que uma das premissas da competência comunicativa é ensinar de maneira com que o aprendiz, além de tomar conhecimento das estruturas lingüísticas, torne-se consciente do seu significado social, da sua pragmática, reconheceremos que é impossível ensinar uma língua

estrangeira desvinculada da sua cultura. Porém, quando Moita Lopes questiona sobre a possibilidade de se tornar bilíngüe, sem se tornar bicultural, cita Jaramillo (1973) segundo a qual “não se pode ensinar nem a imitar sons com algum significado se o componente cultural não for estudado” (JARAMILLO apud MOITA LOPES, 1996: 41). Mesmo apoiado nessa afirmação, Moita Lopes questiona a necessidade de se tornar bicultural, descartando o componente cultural como sendo essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para ele, os professores de língua estrangeira devem considerar que os alunos aprendem uma outra língua com motivos variados e, para alguns casos, o ensino de cultura não atenderá às suas necessidades. Ele usa como exemplo um aluno que precisa ler textos médicos – este não precisaria estar exposto aos aspectos culturais; assim, a abordagem instrumental da língua já lhe bastaria (MOITA LOPES, 1996).

Ainda que os estudantes aprendam uma língua estrangeira por motivos variados, acreditamos que é através da aproximação, do conhecimento das outras culturas, que será possível despertar neles a consciência da necessidade de estreitar os laços de convivência entre diferentes povos, pois, à medida que estamos ensinando a língua dos outros, o seu ensino não deve tratar somente das semelhanças e diferenças gramaticais, mas também, e obrigatoriamente, do uso sociocultural, das características culturais (RALL, 1987).

Na realidade, povos de culturas diferentes têm visões desencontradas de ordem moral e valorativa do mundo; dessa forma, a herança cultural, passada de geração para geração, condiciona uma manifestação de desprezo ante os que agem fora dos padrões considerados normais e aceitos pela maioria dos membros de uma sociedade. E essa diversidade cultural, que muitas vezes causa estranheza, deve-se ao fato de o homem viver separado, em pequenos grupos, e cada grupo com a sua linguagem, sua visão de mundo e costumes. Se o indivíduo avalia a cultura dos outros através da sua cultura, certamente estranhará o modo de vida alheio e considerará que o seu modo de vida é o mais correto. Tais atitudes geram estereótipos, ocasionando em muitas situações já conhecidas, a intolerância, as guerras e a violência em conflitos sociais.

Porém, considerando que, desde a segunda metade do século XX, o mundo começou a vivenciar uma crescente integração das sociedades dos vários países como conseqüência do processo de globalização, e que um dos objetivos desse processo é a integração das economias e das sociedades dos vários países,

concluimos que estamos vivendo atualmente em um contexto multicultural, como consequência da mistura social entre vários povos. Segundo Baker, uma das premissas do multiculturalismo é que o conhecimento de outras línguas e outras culturas capacita o ser humano para ter uma visão dupla ou múltipla da sociedade, sendo que uma pessoa multicultural tem mais respeito e tolerância em relação às outras pessoas e culturas que uma pessoa monocultural. Segundo o autor, o ensino calcado numa visão multicultural tem como objetivo mostrar que:

1. Hay una igualdad fundamental entre los individuos y todos los grupos minoritarios independientemente de su lengua y su cultura.
2. En una democracia, debe haber igualdad de oportunidades independientemente del origen étnico, cultural o lingüístico.
3. Cualquier forma manifiesta o latente de discriminación por el grupo de poder dominante contra las minorías debe ser eliminada.
4. Una sociedad culturalmente diversa debe evitar el racismo y el etnocentrismo.
5. Aunque las generalizaciones sobre la conducta cultural pueden ser una parte natural de los humanos para dar sentido a su mundo, hay que evitar los estereotipos culturales.
6. Los grupos culturalmente minoritarios, sobre todo, necesitan hacerse conscientes de su cultura como precondition y fundamento para adquirir una conciencia intercultural.
(BAKER, 1997:370)

Já a posição de SEMPRINI (1999) a respeito do multiculturalismo não coincide totalmente com BAKER (1997). O aspecto positivo da aproximação de culturas, segundo SEMPRINI (1999), justifica-se pelo fato de que é somente através do encontro com o outro que essa experiência pode ser enriquecida e transcendida. Através das trocas culturais, da confrontação com outros modelos e estilos de vida, o indivíduo não se limita apenas à observação das diferenças entre as duas culturas envolvidas, pois há uma parcela significativa da identidade de um indivíduo no olhar do outro.(SEMPRINI, 1999)

Embora as experiências extraídas das diferenças, do encontro com a cultura alheia, sejam muito enriquecedoras e auxiliem no entendimento da própria cultura, para SEMPRINI (1999) não significa que, dessa troca, obtenhamos somente pontos positivos. Quando ocorre a interação cultural, um indivíduo pode sentir-se inferiorizado em algum aspecto, afetando assim a sua auto-estima. Dessa forma, a crescente interação e globalização da sociedade originam também novas tensões e novos conflitos.

Concluindo e, de acordo com ALMEIDA FILHO (1998), consideramos que o processo de aquisição de uma língua estrangeira deve possibilitar ao aprendiz não

só a sistematização de um novo código lingüístico, mas o contato com outros costumes, valores e situações. Enfim, que o ensino de cultura não seja menos evidente que o de língua. Ainda quanto à abordagem da cultura no processo de aquisição e ensino de uma língua estrangeira, continuaremos analisando a sua importância na tarefa de eliminar ou amenizar estereótipos e preconceitos presentes na sociedade e que quase sempre acabam deturpando a realidade.

3 OS PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Uma senhora está colocando flores no túmulo de um parente, quando vê um chinês colocando um prato de arroz na lápide ao lado. Ela se vira para o chinês e pergunta-lhe:
– O senhor acha mesmo que o seu defunto virá comer o arroz?
E o chinês responde:
– Sim, e geralmente na mesma hora em que o seu vem cheirar as flores!
(Folclore popular)

3.1 A CARACTERIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL DOS ESTEREÓTIPOS

Antes de iniciar a discussão sobre a influência dos estereótipos e preconceitos na aquisição de uma língua estrangeira, é evidente a necessidade de definir “estereótipos”, diferenciando-os do conceito de “preconceitos”. Há várias definições para o termo estereótipo, mas não nos estenderemos com muitos exemplos, porque o interesse está na análise dos fatos que levam à estereotipia, bem como das suas conseqüências e possíveis soluções.

O termo “estereótipo” vem do grego e está formada por duas palavras: *stereos*, que significa rígido, e *túpos*, que significa traço. Já os conceitos sociais atuais classificam-no como sendo uma caracterização simbólica e esquemática que se faz de pessoas ou grupos, ou seja, é a idéia que temos de algo ou alguém. É a imagem que surge espontaneamente na mente cada vez que nos referimos a determinadas situações, grupos étnicos e outros; porém, a caracterização geralmente não representa a realidade.

PEREIRA (2002), baseado nos trabalhos de Jost e Banaji, considera que os estereótipos se apresentam na sociedade em três níveis:

- a) Nível individual: é quando os estereótipos são usados por um indivíduo para justificar o próprio “eu”, sentindo-se assim mais confortável com as próprias ações estereotipadas.

- b) Nível contextual: nesse nível os estereótipos seriam usados para justificar as ações coletivas, as ações grupais.
- c) Nível geral: é o nível mais amplo. Os estereótipos seriam usados para justificar o sistema, servindo como justificativa da estrutura da sociedade.

Um outro aspecto que deve ser considerado, segundo o mesmo teórico, é quanto às três dimensões que justificam os estereótipos e as suas origens: a primeira diz respeito aos processos cognitivo-perceptuais, pelos quais membros de um mesmo grupo se identificam por possuírem características similares; o segundo conceito refere-se à função dos estereótipos cujo objetivo é racionalizar, justificar, explicar e esclarecer o comportamento de indivíduos pertencentes a determinados grupos; e a última dimensão dos estereótipos esclarece que os mesmos fornecem prescrições e atitudes que serão adotadas sempre que nos depararmos com membros do grupo alvo do estereótipo e, na maioria dos casos, avaliando o grupo a que pertencemos de maneira positiva e desvalorizando o outro, numa postura etnocêntrica. (PEREIRA, 2002)

Segundo NOGUEIRA (2001), é através da palavra que o ser humano consegue criar um universo de cultura, e esse universo, uma vez estabelecido, fornecerá toda a base para as nossas significações. O ser humano como membro de um sistema social está sujeito aos filtros sociais da sua língua, dos meios de percepção e de todas as ficções aprovadas socialmente. Isso demonstra que somos capazes de falar mais de uma língua e de utilizar mais de uma categoria lingüística para fazer a nossa representação de mundo. Assim, aquele que aprender a falar mais de uma língua notará como a sua percepção de mundo e de si mesmo muda quando ocorre uma passagem de uma língua para outra.

A restrição de mundo que se tem faz certas restrições individuais que são as representações que criamos como seres humanos, baseadas em experiências, em história pessoal. Os interesses, hábitos, gostos e regras que fazem parte do nosso modo de vida, do nosso modelo de mundo, é que serão diferentes do modelo de qualquer outra pessoa. Assim, essas diferentes representações de mundo fundamentam a maioria das diferenças existentes entre nós, seres humanos.

A discriminação através de preconceitos e estereótipos acompanha as relações humanas ao longo da história da humanidade, que se encarrega de fornecer algumas indicações. Durante o Império Romano (27 a. C até 476), a palavra

“bárbaro” tinha, para os conquistadores romanos, um caráter pejorativo, essencialmente ideológico. Para os romanos, “bárbaros” eram todos os povos que não haviam sido submetidos ao domínio imperial ou que, não tendo sofrido o processo de “romanização”, isto é, de aculturação, não falavam o latim.

Percebemos, então, através da História, a formulação de conceitos generalizados, de verdades preconcebidas sobre os outros povos que não estivessem na mesma posição de dominação e que não compartilhassem do mesmo idioma, os quais eram vistos como estranhos; portanto, merecedores do termo “bárbaro”, que os diferenciava dos que se enquadravam nessas exigências, resultando em muitos conflitos e guerras, gerados pela influência de conteúdos transmitidos com certa superficialidade e pautados em estereótipos e preconceitos, já que esses conteúdos transmitidos através de estereótipos visavam manter o *status*.

SAMOVAR et al. (1998) comentam que grande parte dos estereótipos presentes na sociedade é fruto do contato pessoal limitado e, para ilustrar, os autores afirmam que uma pessoa que conheça um brasileiro rico pode, por generalização, concluir que todos os brasileiros são ricos, o que é uma estereotipia. Sendo assim, muitos estereótipos são frutos de preconceitos, isto é, baseiam-se em informações errôneas – obtidas muitas vezes pelo contato com um indivíduo de uma determinada cultura –, e que acabam sendo generalizadas para todo o grupo. Da mesma forma, os estereótipos de grupos são psicológicos, no sentido de que reduzem complexas sociedades nacionais à imagem de um indivíduo – o inglês, o mexicano, o árabe – e atribuem a essas imagens qualidades análogas às que poderiam caracterizar uma pessoa: hostil, indolente, ardiloso, sensual, belicoso... Tais caracterizações têm sido, freqüentemente, simplificações perigosas e irresponsáveis de realidades complexas.

No seu trabalho sobre língua e cultura, KRAMSCH (1998) refere-se aos estereótipos considerando que o que se percebe sobre a cultura e a língua de uma pessoa é o que foi condicionado pela própria cultura, isto é, são os modelos construídos em torno dos nossos próprios estereótipos.

A análise dos estereótipos sob uma visão cognitiva procura examinar os processos através dos quais eles passam a interferir na percepção social do ser humano, o seu julgamento em relação aos outros. E, uma vez ativados, podem afetar o processamento das informações e fazer com que o indivíduo busque

somente as informações sobre o grupo estereotipado que possam confirmar os estereótipos já existentes. Assim, os estereótipos são de caráter afetivo e emocional e fazem parte de uma estrutura cognitiva do ser humano, não sendo elementos inatos, mas adquiridos pela influência do meio em que vivemos. (BARDIN, 1977)

As informações pontuais, muito presentes no meio familiar, inibem a percepção do indivíduo frente à veracidade de alguns aspectos que lhe são impostos. Quem deixa de ler *Don Quixote de la Mancha*, por exemplo, porque ouve dizer que é uma obra infantil e incoerente, certamente perde a oportunidade de entrar em contato com um mundo provocativo e sensível que Miguel de Cervantes conseguiu passar. De forma similar, quem, de maneira “irracional”, assimila a informação de que todo argentino é arrogante e pretensioso, priva-se de conhecer a sua cultura e o seu lindo país. Essa imposição de conceitos, a realidade distorcida que é disseminada pelos meios familiar e escolar, através da sua cultura, dificulta com que o indivíduo desenvolva a sua autoconsciência e faça uma reflexão sobre as diferentes culturas existentes e entenda que é possível uma convivência harmoniosa, mesmo calcada na diferença.

A conduta pré-cognitiva, aliada a um mundo onde a estereotipia é bastante vigente, dá ao indivíduo uma certa segurança ao certificar-se de que o seu modo de pensar e agir são compartilhados por uma coletividade, levando-o assim à indiferença e à estranheza ante as outras culturas e credos. Pode-se pensar que essa não-aceitação das outras culturas, gerando estereótipos e preconceitos, não é menos violenta que os demais atos de barbárie cometidos entre os seres humanos.

A estereotipia, como resultado da ignorância e da intolerância, refere-se geralmente àquilo que é diferente, que causa estranhamento e que, em certos casos, ameaça. E, quanto mais distante do alvo da discriminação o indivíduo permanece, sem a possibilidade de conviver com as pessoas que fazem parte dessa cultura para poder conhecê-la e tentar entendê-la, mais favorece o surgimento do preconceito e a permanência dos estereótipos.

Embora os estereótipos e preconceitos estejam vigentes em vários segmentos da sociedade, é principalmente no meio familiar que essa visão dominante se desenvolve, onde a família introjeta valores que muitas vezes são impostos pela sua cultura. Isso impede que, na maioria dos casos, o indivíduo seja capaz de assimilar a legitimidade ou a veracidade de certos valores fornecidos pela coletividade. Assim, o estereótipo não é gerado pelo indivíduo somente como uma

forma de defesa do mundo, mas a própria sociedade, através da sua cultura, transmite valores para os seus membros que nem sempre estão edificados em princípios de democracia, justiça e igualdade, fazendo com que certas culturas sejam taxadas por estereótipos que, na maioria dos casos, são preconceituosos.

Para CROCHIK (1995), se uma cultura se mostra irracional para os seus membros, ela impede a sua auto-reflexão e o entendimento da própria sociedade; isso faz com que os seus membros busquem explicação para as suas aflições em outros lugares, propiciando assim o surgimento de estereótipos e preconceitos.

E, atualmente, os estereótipos continuam se manifestando nas diferentes culturas, ultrapassando as fronteiras. As anedotas étnicas são as mais recorrentes como crítica aos estrangeiros: para muitos, os colombianos são classificados como traficantes; os argentinos, como arrogantes e orgulhosos; os brasileiros, como festeiros e preguiçosos; entre outros casos de estereotipia.

Segundo Brookshaw, o estereótipo é um prejulgamento de um indivíduo em relação a outro, devido à categoria a que pertence, ou seja, a categoria étnica, e a estereotipia geralmente ocorrem pelas diferenças étnicas, embora os estereótipos não sejam necessariamente étnicos, pois há casos de rejeição a um outro indivíduo que pertence à mesma etnia. “É bom lembrar que, basicamente, o estereótipo é uma camisa de força, uma forma de controle social.” (BROOKSHAW, 1983:10)

Certamente os estereótipos podem manifestar-se de diferentes formas – através de piadas, anedotas, provérbios, que são transmitidos de geração para geração –, assim perpetuando-se e tornando-se presentes em muitas gerações, adquiridos e assimilados através de um certo folclore. Dessa forma, a teoria repassada serve de ponto de referência e, a partir dela, os indivíduos já formam um conceito sobre determinado grupo, sem antes mesmo de analisá-lo. A situação a seguir ilustra a visão de uma estudante brasileira, de aproximadamente 13 anos, sobre os argentinos:

– *Ui! Eu não gosto dos argentinos.*

– *Por quê?*

– *Não sei, eu não gosto. (grifo meu)*¹

¹ Fato ocorrido no Colégio Sagrado Coração de Jesus/Curitiba-PR, em 1999, com aluna da 8ª série.

Esse comentário, advindo de uma garota, ilustra que os estereótipos devem ser considerados como fontes perigosas de referência e, como enfatiza CROCHIK (1995), são idéias transmitidas de geração para geração sem que haja uma reflexão sobre a sua racionalidade. E, para que esse juízo estereotipado seja espontâneo e conseqüentemente ocorra uma adesão ou não, depende da formação cultural que cada ser humano carrega sobre o mundo. Uma das conseqüências desse rechaço involuntário é a geração da xenofobia a determinados grupos estrangeiros, já que a visão que se tem nesses casos é quase sempre negativa, é uma interpretação subjetiva e talvez ingênua que se faz de um determinado grupo.

Do mesmo modo, Pereira conclui que “a maneira mediante a qual o mundo é interpretado dependeria fundamentalmente da cultura, uma vez que esta é capaz de determinar, de forma estereotipada, o retrato interno que cada um carrega do mundo circundante”. (PEREIRA, 2002: 33)

Para o mesmo autor, os estereótipos podem ser classificados sob duas perspectivas diferentes: a primeira seria a noção individualista, que se refere à representação do estereótipo intrapessoal, segundo a qual os estereótipos surgem da convivência com um determinado grupo, sendo difundidos a níveis menores, como entre parentes e amigos; a segunda noção é mais ampla, é a que se refere à sociedade, sendo mais geral e compartilhada por mais pessoas que pertencem a uma mesma cultura, ou seja, os estereótipos são geralmente percebidos como crenças compartilhadas em uma sociedade. Nessa visão mais ampla, os estereótipos seriam difundidos pelos meios de comunicação.

3.2 A CARACTERIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL DO PRECONCEITO

Saindo das definições e caracterizações dos estereótipos, podemos caracterizar o preconceito como uma atitude negativa e injusta de um indivíduo em relação a outra pessoa ou grupo. Um dos aspectos mais estudados pelos pesquisadores são os fatores capazes de nutrir o preconceito, que seriam três: os componentes cognitivos, em forma de crenças estereotipadas; os componentes afetivos, que geram sentimentos e emoções ante a presença e simples lembrança da pessoa ou grupo-alvo; e o último, os componentes comportamentais, marcados

pelo comportamento da pessoa ante a presença ou a necessidade de convivência com membros do grupo alvo do preconceito.

São muitas as teorias que analisam a formação do preconceito e os fatores que levam um ser humano a nutrir um sentimento preconceituoso. Algumas defendem que o preconceito teria uma predisposição genética e, caso isso fosse verdade, jamais poderíamos atenuar esse sentimento. Para conceituar e entender o preconceito é necessário recorrer a mais de uma área de estudo, pois, embora seja um fenômeno psicológico, ele se manifesta no processo de socialização, como fruto da cultura de cada indivíduo e de cada povo, o que significa que varia dentro da mesma cultura e em culturas diferentes.

Isso mostra que o conteúdo do preconceito em relação às várias situações também não é semelhante entre si. Por exemplo, o estereótipo que origina o preconceito sobre o paraguaio é diferente do estereótipo sobre o mexicano. Isso porque a fixação de um comportamento se relaciona com os estereótipos oriundos da cultura, em que o indivíduo se apropria deles e modifica-os de acordo com as suas necessidades e o conteúdo do preconceito não surge do nada, mas da própria cultura. Muitas vezes, o desconhecimento do objeto do preconceito é a falta de uma maior reflexão sobre essa visão preconcebida que acaba caracterizando e gerando o preconceito.

Uma ação imediata sem uma devida reflexão é o que gera o preconceito. Segundo CROCHIK (1995), como o preconceito não é inato no ser humano, durante o processo de transmissão da cultura para as gerações mais jovens também são repassados valores ideológicos, psíquicos, religiosos e, com eles, os preconceitos.

A pessoa ou grupo objeto de preconceito não são vistos pelas suas inúmeras características, mas por um único predicado que designa o preconceito e, a essa marca preponderante, são atribuídos outros “conceitos” fixos que geram os estereótipos. Daí se justifica que muitos brasileiros enquadram os argentinos dentro de um estereótipo como: arrogantes, não merecedores de confiança e orgulhosos e, por isso, objeto de piadas e anedotas.

Se levarmos em conta que na sociedade há indivíduos livres de preconceitos e estereótipos e os que os têm adquiriram-nos ao longo de sua vida como fruto de suas necessidades psíquicas, poderemos deduzir que o preconceito é algo que pode ser evitado e tratado. Mas, quando o indivíduo retorna para a sua cultura, esta o influencia novamente.

O mais acertado é encarar o preconceito como um fator social e que surge pelo contato intergrupai, sendo um mecanismo que o indivíduo desenvolve para defender-se de indícios imaginários e fantasiosos, ocorrendo assim um falseamento da realidade. Os estudos de CROCHIK (1995) indicam que a formação de um indivíduo com propensão ao preconceito e ao estereótipo não pode ser explicada somente através de um estudo cognitivo-psíquico, ou seja, que as mudanças sociais e culturais do momento também são preponderantes no seu surgimento.

Em contrapartida, os estereótipos são produzidos e incitados dentro de uma cultura – na família, na escola, através dos meios de comunicação – e apresentam uma função social e individual. Numa análise “psicológica”, o que contribui para o surgimento dos estereótipos é o valor do “eu” num mundo onde o pensamento já é pré-moldado, onde se é obrigado a pensar de determinada forma.

O estereótipo que se forma sobre um determinado grupo ou pessoa é a caracterização de que se deve agir de uma maneira diferente da ação da qual está sendo vítima do estereótipo, o que impede qualquer identificação com esta pessoa ou grupo. Para Crochik, “os estereótipos, por deturparem a realidade ocultando aquilo que gera a desigualdade, servem de justificativa para a dominação. Enquanto tal, naturalizam uma situação de opressão” (CROCHIK, 1995: 31).

Para exemplificar esses aspectos, retomemos o exemplo da estudante brasileira que, pela ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre os argentinos, apoiou-se em um estereótipo negativo para expressar a sua opinião nada fundamentada. Supõe-se que, em um primeiro contato com pessoas procedentes desse país, o seu comportamento será de acordo com o estereótipo expresso, possivelmente descartando qualquer possibilidade de aproximação e impedindo uma possibilidade de ruptura do estereótipo generalizado.

Nesse caso, a cada encontro com algum membro desse grupo haverá desconforto e desconfiança, levando a pessoa a evitar ou a usar estratégias para diminuir os encontros, gerando assim uma atitude preconceituosa. Porém, nem sempre o preconceito persiste, já que, se essas pessoas passam a estabelecer um contato maior entre si, o grau de preconceito pode sofrer uma queda substancial, pois, “... a cultura deve, pelo seu próprio princípio, ser cada vez mais inclusiva, ou seja, permitir o convívio de diferentes pessoas com habilidades, credos, cor, etc. ...” (CROCHIK, 1995:148).

Combatendo-se essas manifestações preconceituosas e estereotipadas que se observam na escola, na família e na sociedade em geral, estabelece-se um convívio harmonioso na coletividade. As diferenças e a diversidade de seus membros são respeitadas e a sociedade pode caminhar rumo a um convívio pacífico entre os homens. Essa pacificação das relações ocorrerá no momento em que não mais existir a opressão e a imposição do poder de uns sobre outros, sendo esse um meio mais propício para que o ser humano se torne cada vez melhor.

3.3 O PROFESSOR COMO DESMISTIFICADOR DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

Para que as populações etnicamente diferentes coexistam pacificamente dentro de uma mesma nação ou para que haja entendimento, consciência e respeito com as diversas manifestações culturais existentes no mundo, a escola deve promover a consciência da diversidade cultural. A escola é um lugar privilegiado, onde a questão do preconceito e do estereótipo como uma forma de discriminação pode ser discutida com vistas a atenuar a sua força e talvez fazer com que, em alguns casos, desapareçam.

Como já visto anteriormente, os estereótipos são aprendidos, transmitidos e modificados através da intervenção da família, de amigos e professores e, em uma perspectiva mais ampla, através dos meios de comunicação. Nesse caso, sendo o professor o principal mediador do conteúdo, eventualmente poderá ser também o mediador de estereótipos e discriminações, pois ele é um agente no processo de formação de conceitos. Deve haver, por parte do professor, uma consciência de tentar inverter o “mito da torre de Babel”, passagem da religião cristã que mostra o surgimento das línguas estrangeiras como uma punição divina para combater o orgulho dos homens na torre de Babel. Dessa forma, não tendo uma língua comum, todos falariam línguas diferentes, surgindo então um obstáculo nas trocas culturais, e os homens estariam fadados a uma profunda solidão lingüística e condenados ao desentendimento e às diferenças.

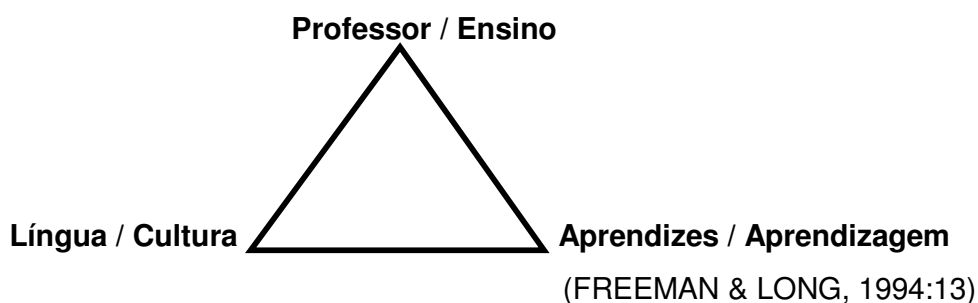
O combate a qualquer tipo de discriminação – neste foco de estudo, os estereótipos e preconceitos – dá-se pela prática do respeito em relação às culturas que se apresentam diferentes, isto é politicamente correto, contribuindo assim para uma sociedade mais justa. Quanto aos estereótipos culturais, durante o processo de

aquisição de uma língua estrangeira o professor pode intervir para que não sejam legitimadas algumas posturas de discriminação que depreciem a imagem do estrangeiro.

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, quando o professor se cala diante dos estereótipos manifestados pelos seus alunos, ele está contribuindo de forma ativa para que a cultura estrangeira seja tratada com estranheza ou inferioridade. Essa postura pode manifestar-se por meio de piadas e apelidos, que reforçam a discriminação e o preconceito, já que são muitos os conflitos étnicos em nível mundial, e essas práticas racistas são oriundas dos estereótipos, da intolerância cultural e da incapacidade de se entender e respeitar as diversas culturas dos povos.

A maneira diferente de ver o mundo deve ser respeitada e não interpretada como uma cultura de menor valor, pois não há uma cultura melhor ou pior. Há padrões culturais que se adaptam a cada povo, já que a cultura é constituída pela diversidade e não pela uniformidade, segundo FANJUL (2002). Numa tentativa de conceituar o que é realmente cultura, SANTOS (1985) constrói o argumento de que as culturas e sociedades se relacionam de modo desigual e que não há nenhuma lei natural que possa determinar uma cultura superior à outra. Podemos resumir que o ser humano somente se torna consciente da sua própria identidade e da alteridade dos sujeitos quando entra em contato com outros povos, e é nesses contatos que acontecerá a construção da identidade de cada indivíduo.

Numa tentativa de explicar o papel do professor no processo de ensino de uma língua estrangeira, FREEMAN & LONG (1994) acreditam que as decisões e atitudes de um professor de língua não podem estar fundamentadas somente no conhecimento dos seus aprendizes e no processo de ensino, mas no conhecimento pleno da língua que está sendo ensinada e da sua cultura. Para representar melhor essa tríade no processo de aquisição de uma língua estrangeira, os autores fizeram a ilustração a seguir.



Perante o que já foi apresentado, comprovamos a importância do ensino da cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira e que é necessário que o professor, deparando-se em sala de aula com manifestações preconceituosas por parte de seus alunos, exerça a sua influência para amenizar essa manifestação discriminatória. Ainda que a eliminação total do preconceito seja um tanto complexa, nenhuma ação para combatê-lo deve ser descartada, como é apontado por Adorno:

“Seria realmente desastroso que o conhecimento de verdadeira magnitude do problema fundamental que nos preocupa induzisse a reduzir os esforços para combatê-lo. Não há forma de atacar o problema que não inclua necessariamente múltiplos objetivos secundários que é dever de indivíduos e grupos concretizar. Todo ato, por limitado que seja em espaço e tempo, útil para se contrapor ou diminuir o espírito destrutivo, pode considerar-se como um tipo de microcosmos de um programa total efetivo.” (ADORNO apud CROCHIK, 1995:203)

Assim, todo empenho do professor em sala de aula, e da sociedade em geral, procurando esclarecer a falsidade do conteúdo estereotipado, ajudará a formar indivíduos livres de preconceitos e estereótipos, levando-os a uma auto-reflexão de que é possível abrir mão desses conceitos para viver. Por essas razões, faz-se necessário desmascarar e combater qualquer conceito negativo e estereotipado que permeie os alunos, bem como estar atento às suas práticas e postura em sala de aula, que muitas vezes são meios de legitimação de estereótipos e preconceitos. Logo, toda intervenção do educador atuará como um antídoto, permitindo conter a força avassaladora dessas manifestações.

Como ilustração, há um exemplo colhido de experiências relatadas por uma aluna brasileira do curso de Letras Português–Espanhol. Em uma viagem de estudos para Salamanca–Espanha, essa aluna teve dificuldades de adaptação com os espanhóis durante a sua permanência naquele país porque os considerava grosseiros e estúpidos, pelo fato de usarem freqüentemente o modo imperativo para solicitar coisas como: *abre la ventana* em vez de *podrías abrir la ventana, por favor*, já que nós brasileiros estamos mais acostumados a usar o futuro do pretérito para pedir um favor.

Por esse exemplo de comunicação intercultural, percebemos que as convenções diferem e a comunicação pode ser prejudicada. É importante lembrar

que a maioria das pessoas interpreta o modo de falar de uma outra pessoa de acordo com suas próprias convenções. Isso significa que alguém pode fazer inferências totalmente equivocadas em relação aos outros.

Assim, se os estereótipos forem excessivamente rígidos, eles impedem o crescimento das pessoas e das nações, bloqueando a possibilidade de um engrandecimento por parte de seus membros e acarretando problemas em nível social e comercial. E são os estereótipos que levam a sociedade ao fracasso, impedindo a cooperação entre os seus membros, porque em alguns casos o grupo alvo dos estereótipos acaba assimilando as informações, internalizando os estereótipos que a sociedade construiu ao seu redor e começa a agir de acordo com eles.

É inevitável não tratar dos estereótipos culturais em sala de aula, já que cada vez mais os povos estão vivendo, falando e interagindo dentro de um mesmo espaço através das múltiplas línguas ou das variedades da mesma língua. É através desses cruzamentos das línguas que os indivíduos se capacitam para demonstrar solidariedade ou distanciamento em relação à língua que estão usando, executando atos culturais de identidade.

Para KRAMSCH (1998), as guerras lingüísticas sempre serão também guerras políticas e culturais, e o indivíduo portador de preconceitos e estereótipos sempre terá uma percepção equivocada da realidade, dos fatos verídicos, distanciando-se assim do que realmente é. Sabemos que é difícil mudar a mentalidade da humanidade em relação a esses sentimentos discriminatórios em pouco tempo, haja vista ser uma luta constante, árdua e que precisa ser passada de geração para geração para quem sabe um dia todos sejamos capazes de respeitar a diversidade, o pluralismo do mundo em que vivemos.

Por fim, tendo como base a afirmação de Baker de que “nenhuma cultura (...) tem o monopólio da verdade” (BAKER, 1997:371), acreditamos que respeitar as opções dos outros, em qualquer aspecto, é uma das maiores virtudes que um ser humano pode ter, pois existem outros credos, diferentes religiões, etnias e que não se está cometendo nenhum crime pelo fato de ser diferente e que todos são dignos de respeito, pois não há uma cultura superior e melhor que outra, mas apenas diferente.

De tudo o que foi comentado até agora nos leva a concluir que a cultura deve ser ensinada como basicamente pluricultural, ou seja, que já não há razão para ensinar para os nossos alunos a cultura como algo bem definido, pois ela foi se formando a partir do contato das diversas comunidades de vidas que contribuíram com os seus modos de pensar, sentir e agir.

È possível que através do ensino da interculturalidade que existe no mundo possamos levar os nossos alunos a entender a relação que existe entre as culturas, levando-os a uma visão mais respeitosa. É preciso conscientizar-se de que não há culturas melhores e nem piores já que o princípio ético postula que não deve haver uma hierarquia entre as culturas, pois todas são dignas e merecedoras de respeito.

Isso significa que a única maneira de interpretar as manifestações culturais dos outros povos é partir dos seus próprios critérios culturais, embora isso não signifique a supressão total do nosso juízo crítico, mas a moderação do nosso etnocentrismo.

4 PERCEPÇÕES INTERCULTURAIS: A PESQUISA DE CAMPO

**“Que mundo é esse em que vivemos... onde é mais fácil quebrar o núcleo de um átomo do que um preconceito.”
(Albert Einstein)**

4.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira parte, expomos nossa perspectiva ante os dados coletados, o *corpus* e os instrumentos usados para a coleta de dados, bem como as adaptações que foram feitas de uma fase para outra. Logo na segunda seção, apresentamos os procedimentos tomados no momento da coleta de dados e as aplicações dos questionários, nas duas fases. Na terceira, fazemos a análise estatística dos dados coletados na pesquisa empírica, bem como a mensuração dos resultados das duas fases.

Finalmente, fazemos uma análise geral dos resultados, com o objetivo de comprovar o pressuposto inicial do nosso trabalho.

4.1.1 A perspectiva do alvo

Retomamos, agora, o pressuposto estabelecido, fundamentados principalmente nos estudos de PEREIRA (2002) de que os estereótipos não são inatos e podem ser modificados com o tempo, pois as informações não são absorvidas, mas interpretadas, avaliadas, elaboradas, num processo influenciado pelas variáveis pessoais.

Acreditamos então que, embora a família e os meios de comunicação de massa tenham uma forte influência na formação e difusão dos estereótipos, o ambiente educacional – no nosso foco de pesquisa, o ambiente universitário –, através da intensificação de informações por meio de leituras, contatos e da influência do professor, aumenta o conhecimento do aluno em relação aos membros de outras culturas, o que contribui para que alguns estereótipos sejam amenizados ou até mesmo eliminados.

Em suma, sabemos que a modificação dos estereótipos é uma tarefa difícil e que, para isso, seria necessário um contato real mais intenso e prolongado com membros da cultura estereotipada. Já a sua supressão total entre os membros de uma sociedade pode ser uma utopia. Como nesta pesquisa empírica tentaremos contrastar dados coletados em somente um ano de contato com a língua espanhola e suas culturas, estamos cientes de que essa curta permanência na universidade talvez não afete de maneira muito significativa na avaliação dos estereótipos.

Enfim, a aplicação da pesquisa exploratória não visava estabelecer comparações entre a cultura hispânica e seus membros com o modo de vida dos brasileiros, senão investigar e fazer um levantamento a respeito do nível de informações que os universitários tinham em um primeiro momento sobre o que seria estudado no primeiro ano letivo e se, nas suas respostas, constava a presença da estereotipia. Com base nos estudos, comprovamos que muitos conceitos que tecemos sobre membros de outras culturas são fruto da ignorância e do desconhecimento real dos temas; sendo assim, há probabilidade de mudança desses conceitos mediante um contato mais aprofundado com o idioma e cultura em estudo.

O instrumento usado para a coleta de dados foi um questionário em um tipo de pesquisa do tipo *Survey*, que é muito utilizada em pesquisas sociais. Sabemos que toda pesquisa exploratória está sujeita a alguns problemas, como: problemas de amostragem, fidedignidade das respostas, a impossibilidade de fazer um contraste com o mesmo número de entrevistados nas duas fases, como aconteceu realmente. Embora algumas questões elaboradas no questionário possam ser interpretadas como tendenciosas, pois já trazem consigo uma carga de crenças, valores e ideologias da nossa própria cultura, defendemos que este é um risco inerente a qualquer espécie de coleta de dados que envolva outras culturas, e particularmente nesta pesquisa, em que formulamos o pressuposto de que a opinião de muitos universitários entrevistados a respeito de alguns países (seu povo, costumes, fatos, entre outros) mudaria mediante o contato com a língua e a cultura-alvo.

Portanto, os dados da pesquisa empírica, apresentados neste capítulo, refletem uma visão geral da atitude e opinião dos alunos de Letras Português–Espanhol sobre a cultura hispânica.

4.1.2 O universo da pesquisa

Os dados que compõem a nossa pesquisa foram coletados com estudantes de diversas classes sociais, de ambos os sexos e uma faixa etária diversificada, em uma universidade pública e em uma universidade privada de Curitiba–Paraná. O alvo específico desta pesquisa foram os alunos da turma de 2004, ingressados no primeiro ano de Letras Português–Espanhol, em ambas as instituições, cujo objetivo principal é a formação de futuros professores.

A aplicação do primeiro questionário (anexo 1) em março/2004, para 47 alunos, e do segundo (anexo 2) em novembro/2004, para 39 alunos, ocorreu nas mesmas turmas e, embora de uma fase para outra tenha ocorrido uma alteração no número da amostragem, pelas respostas aos questionários aplicados foi possível averiguar os conceitos dos universitários no que tange a aspectos culturais de uma língua estrangeira – neste foco de interesse, o espanhol – e analisar se certos estereótipos e preconceitos presentes na primeira amostra (março/2004) foram modificados de alguma maneira através do contato mais constante com a língua e cultura em estudo. Essa mensuração foi feita após um ano de estudos da língua e cultura hispânicas e as informações, coletadas através da reaplicação do questionário em novembro/2004.

4.1.3 A elaboração dos questionários da pesquisa

Para a coleta de dados da nossa pesquisa empírica, foram elaborados dois questionários com propósitos diferentes: o objetivo do primeiro questionário era saber a opinião dos alunos sobre alguns elementos da cultura hispânica; já no segundo questionário houve um refinamento e agrupamento das informações coletadas do primeiro questionário, e o seu objetivo específico era analisar se, ao longo do processo de aquisição da língua estrangeira, houve alterações consensuais. Para mensurar as informações dadas pelos alunos por meio dos questionários, a maioria das questões foi formulada seguindo-se a escala de *Likert* e avaliadas as possíveis alterações de opinião dos entrevistados em decorrência do maior contato com a língua e cultura em estudo.

As perguntas foram elaboradas tendo-se como base os estudos teóricos de PEREIRA (2002) e KRAMSCH (1998), sobre estereótipos culturais no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

4.2 A COLETA DE DADOS

Como já antecipamos, neste trabalho empírico, para a obtenção de dados, usamos uma pesquisa do tipo *Survey* (no sentido de BYRAM & FLEMING, 1998:46), e um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados nessas pesquisas sociais é o questionário. Por conseguinte, o questionário foi o instrumento utilizado nas duas etapas (março/2004 e novembro/2004) e não houve grandes complicações para os alunos. Nas duas instituições foi solicitada a autorização para as professoras das turmas (1º período/Letras Espanhol), as quais foram muito solícitas.

O questionário foi lido e explicou-se que se tratava de uma pesquisa de mestrado, embora o objetivo específico não tenha sido revelado para não comprometer a veracidade das questões. Os alunos foram informados de que a privacidade seria mantida e os dados somente seriam compartilhados com as pessoas relacionadas diretamente com a pesquisa.

Paralelamente, solicitou-se aos alunos que fossem sinceros em suas respostas, já que esse material seria de extrema importância para fundamentar uma pesquisa científica. Todos eles tinham o português como primeira língua e naquele momento, para a grande maioria havia um desconhecimento sobre aspectos do mundo hispânico. Os calouros estavam iniciando os seus estudos durante a análise. Porém, alguns alunos eram descendentes de espanhóis e, como possuíam conhecimento prévio sobre algumas questões abordadas no questionário, estes conseguiram responder mais facilmente, conforme foi comprovado. A seguir explicitamos o momento de aplicação do primeiro questionário.

4.2.1 A aplicação do primeiro questionário

O primeiro questionário, aplicado em março/2004, visou a um levantamento geral do universo dos universitários e, a partir desse levantamento, tecer considerações que fundamentassem a questão da aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira e a problemática da estereotipização. Nesse primeiro

instrumento de coleta não houve um refinamento na elaboração das questões, ou seja, a maioria delas eram questões abertas, o que dificultou um pouco o processo de agrupamento das informações. Porém, as primeiras informações coletadas eram compatíveis com a realidade atual dos entrevistados e, dessa forma, nos ajudaram na reelaboração do segundo questionário, no qual as informações foram agrupadas e enquadradas seguindo-se a escala de *Likert*.

Durante a aplicação do primeiro questionário, em março/2004, houve um total de 22 alunos da universidade privada e 25 da universidade pública, do curso de Letras Português–Espanhol que responderam às perguntas. Foi possível perceber, na primeira fase de aplicação do questionário (março/2004), uma certa hesitação ante algumas questões devido ao desconhecimento de uns temas abordados. Era a primeira semana de aulas desses alunos e as respostas foram baseadas no conhecimento e informação prévia que cada um tinha, sem que se tratassem de informações adquiridas através dos professores, leituras solicitadas, trabalhos de pesquisa ou outros. Na primeira etapa, a operação durou pouco mais de 20 minutos e, em alguns momentos, foi necessário chamar a atenção dos alunos para que não compartilhassem as informações com os colegas, por tratar-se de uma análise individual.

4.2.2 A aplicação do segundo questionário

Tendo o aluno contato com a língua espanhola e suas culturas durante um ano letivo e a possibilidade de ter experiências e de refletir sobre si mesmo e sobre os outros é que foi aplicado o segundo questionário, no mês de novembro/2004.

Esse foi similar ao primeiro; para os mesmos grupos, porém com algumas pequenas alterações, para que assim pudéssemos averiguar se a sua opinião a respeito de algum tópico do mundo hispânico, manifestada no primeiro questionário, era fruto da sua ignorância ante a realidade e se, depois de um contato mais apurado por meio de estudos, leituras e influência do professor, o seu conceito mudou ou a sua posição inicial continuava vigente.

Na aplicação do segundo questionário, em novembro/2004, no final do ano letivo, tivemos uma alteração no número da amostra, que, de 47, passou para 39 alunos: o número da PUCPR manteve-se em 22 alunos; a diminuição de amostras ocorreu na UFPR, passando para 17 alunos. Segundo a professora da turma, alguns

alunos desistiram do curso e outros haviam faltado. Posteriormente tentamos marcar um horário para aplicar o questionário aos ausentes, mas não tivemos êxito, talvez em virtude do acúmulo de atividades por tratar-se de uma época de exames finais. Embora tenha ocorrido essa alteração, foi possível constatar que muitos conceitos acabaram sendo modificados, frutos da experiência e da reflexão sobre alguns valores.

Em relação à aplicação do questionário (novembro/2004), foi possível inferir que, embora não tenha sido tão longa a permanência dos aprendizes na universidade, o conhecimento adquirido ao longo do primeiro ano letivo já lhes dava um certo conforto e tranqüilidade para responder às questões, o que não aconteceu na primeira fase. A operação durou cerca de 30 minutos, por tratar-se de um questionário um pouco mais longo que o primeiro, devido à inserção de novas perguntas e à reformulação de outras.

No mais, terminada a aplicação dos questionários nas duas etapas, a rotina da aula normal teve seguimento.

4.3 O TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Além de outras constatações, feitas durante a análise dos dados e que serão comentadas na seqüência, foi possível diagnosticar que, embora os alunos não se dêem conta, o conceito que eles têm sobre alguns aspectos do mundo hispânico delatam alguns estereótipos vigentes na nossa sociedade, ou seja, essa visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada muitas vezes para estimular a xenofobia. Na maioria dos casos, quando indagados informalmente sobre o porquê de certas escolhas, e frente a um caso de estereótipos, a justificativa era que certos povos passam uma imagem negativa a respeito de um determinado “segmento”.

Devido ao grande acervo de dados, torna-se inviável analisar todos eles; sendo assim, foram feitas a classificação e a organização das informações coletadas, e o critério adotado para a escolha de determinados gráficos em detrimento de outros foi o da expressividade dos resultados de certas questões ou tópicos, ilustrando melhor a nossa explicação. Sendo assim, disponibilizamos em *anexos* outros gráficos que forem citados, para eventuais consultas.

Inicialmente, segue-se a análise descritiva dos dados da pesquisa exploratória, cujos gráficos nos ajudarão a revelar os resultados obtidos.

4.3.1 Análise estatística dos resultados

Durante a análise dos dados coletados nesta pesquisa empírica, recorreremos algumas vezes aos conceitos teóricos abordados nos capítulos anteriores, com a finalidade de fundamentar os resultados obtidos e determinar a acurácia da tomada de consciência nos estágios iniciais de aquisição do espanhol como língua estrangeira, tema do nosso trabalho.

A seguir, passamos à análise dos resultados da pesquisa sociocultural, cujo objetivo principal é confirmar os fatos explanados nos capítulos anteriores, que apontam a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira e suas culturas como primordiais no processo de desmistificação das crenças culturais estereotipadas. Dividimos a análise em dois blocos: o primeiro bloco refere-se às informações pessoais dos entrevistados e o segundo, aos temas específicos.

4.3.2 Avaliação das questões do primeiro bloco

O primeiro passo da resolução do questionário por parte dos alunos foi a apresentação de algumas variáveis que, supomos, podem trazer diferentes valores a cada caso como: idade dos entrevistados, sexo, situação econômica e grau de instrução dos pais. Os resultados dessas primeiras informações da pesquisa empírica são mostrados nos gráficos 1 a 4. A variável “sexo dos entrevistados” (anexo E) não foi considerada significativa e, portanto, não foi analisada.

Tabela 1 – Idade dos entrevistados

	MÉDIA DE IDADE		
	UFPR	PUCPR	TOTAL
M	22	36	27
F	21	26	23
TOTAL	21	26	24

Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Através da tabela 1 é possível verificar uma grande variação na faixa etária dos universitários, o que pode ser explicado em alguns casos, através de informações obtidas informalmente, que o curso atual trata-se de um segundo ou até terceiro curso superior. A faixa etária é mais alta entre o público masculino, com uma média de 27 anos nos dois grupos e 23 anos para as mulheres. Perfazendo uma média de 24 anos para os dois grupos.

Tabela 2 – Quantitativo de televisões por família

O poder aquisitivo dos entrevistados fica evidente nos próximos dois gráficos. Quando questionados sobre a quantidade de televisões e automóveis que cada um tem em casa, a grande maioria dos entrevistados respondeu que tem televisão e somente 3 entrevistados da PUCPR afirmaram não ter TV em casa: 19 alunos têm 1 TV em casa e 14 tem 2. Um único aluno da PUCPR indicou ter 7 TVs.

A média ficou em 1,85 TVs por família conforme atesta a tabela a seguir:

QTD	UFPR	PUC	TOTAL
0	0	3	3
1	9	10	19
2	10	4	14
3	5	2	7
4	1	2	3
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	1	1
Média	1,92	1,77	1,85
Desv	0,86	1,63	1,27

Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Tabela 3 – Número de carros por família

QUANTITATIVO DE CARROS			
QTD	UFPR	PUC	TOTAL
0	4	9	13
1	15	10	25
2	3	3	6
3	2	0	2
4	0	0	0
5	1	0	1
Média	1,28	0,73	1,02
Desv	1,1	0,7	0,97

Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Verificamos que, tanto na universidade pública quanto na universidade privada, 55% dos entrevistados têm um carro em casa e muitos questionários indicaram a ausência de carros, perfazendo um total de 28% do total de entrevistados.

Tabela 4 – Grau de instrução dos pais

O dado mais significativo desse primeiro bloco de informações pessoais é quanto ao grau de instrução dos pais dos informantes; é o que, na sua dissertação de mestrado, Medeiros, numa análise sobre o nível de escolaridade dos pais como um constituinte do melhor indicador da origem socioeconômica, cita o estudo de Bourdieu, destacando o capital cultural:

“Esta definição tipicamente funcionalista das funções da educação [que considera somente a rentabilidade das despesas da educação para a “sociedade” em seu conjunto], que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, (...) e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital escolar previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.” (BOURDIEU apud MEDEIROS, 2002:64)

	Universidade Pública	Universidade Privada	TOTAL
Ensino Fundamental Completo	3	2	5
Ensino Fundamental Incompleto	6	6	12
Ensino Médio Completo	7	5	12
Ensino Médio Incompleto	1	1	2
Nível Universitário com Pós-Graduação	2	4	6
Nível Universitário Completo	5	2	7
Nível Universitário Incompleto	1	1	2
TOTAL	25	21	46
* um entrevistado não respondeu			

Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Verificamos que, dos entrevistados, somente 15,22% têm pai e/ou mãe com curso superior completo e a maioria desses é de pais de alunos da universidade pública, e somente 4,35% desses pais têm algum tipo de pós-graduação. O que mais nos chamou a atenção neste tópico foi a quantidade de pais com ensino fundamental incompleto: 12 alunos escolheram essa opção, perfazendo assim um total de 26,09% dos entrevistados que tem pais com ensino fundamental incompleto.

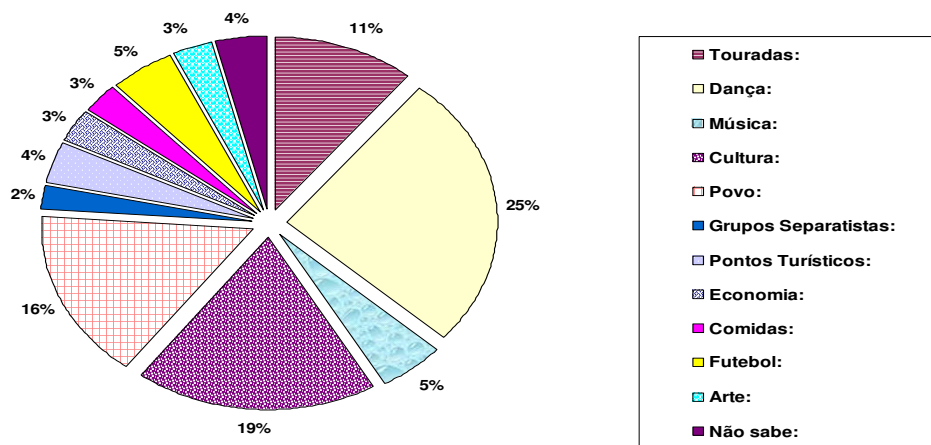
4.3.3 Avaliação das questões do segundo bloco

Depois da análise dos dados pessoais dos entrevistados, analisamos as respostas que se referem ao conhecimento e opinião que o aprendiz tem sobre alguns aspectos da língua espanhola e suas culturas, e que serão expostas nos gráficos 5 a 19.

Como citado anteriormente, na elaboração do primeiro questionário (março/2004), a maioria das perguntas era aberta, fato que dificultou o refinamento dos dados, mas ao mesmo tempo forneceu mais elementos, que foram apresentados no segundo questionário (novembro/2004) em uma série de gráficos,

seguindo a escala de *Likert*. Em virtude da quantidade muito grande de gráficos, resultantes da aplicação dos dois questionários, tornou-se inviável apresentá-los todos. Sendo assim, disponibilizamos, em anexos, mais gráficos para eventuais consultas e ilustramos os resultados obtidos da pesquisa empírica com alguns que pensamos serem mais significativos.

Gráfico 5 – O que melhor representa a Espanha

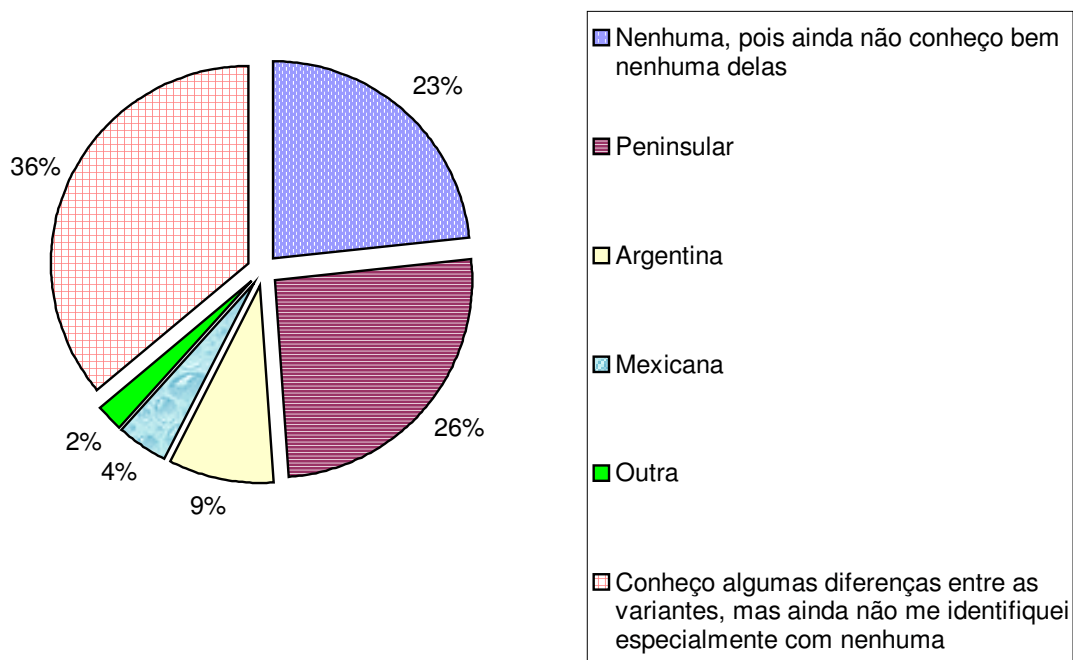


Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

O nível de conscientização cultural dos aprendizes ficou evidenciado em várias perguntas do questionário, como poderemos comprovar nos próximos comentários. Já no gráfico 5 está o resultado das suas opiniões sobre quais seriam as características que melhor representariam a Espanha. Dentre as várias respostas, um fato curioso é a indicação de grupos separatistas, a qual provavelmente tenha sido influenciada pelos últimos fatos ocorridos na Espanha e que em princípio foram atribuídos à organização separatista ETA. Já a caracterização do país por meio da *dança flamenca* ficou bem evidente, pois 25% dos alunos indicaram que é a dança que melhor representa o país; já 19% indicaram a cultura, que acaba sendo bem abrangente, pois como esta era uma questão aberta não foi possível detectar qual seria o aspecto da cultura que mais caracterizaria a Espanha. Para 16% dos entrevistados, o que melhor representa o país é o seu povo. Foram indicadas também as touradas, a arte, entre outros.

Gráfico 6 – Variante com a qual se identifica

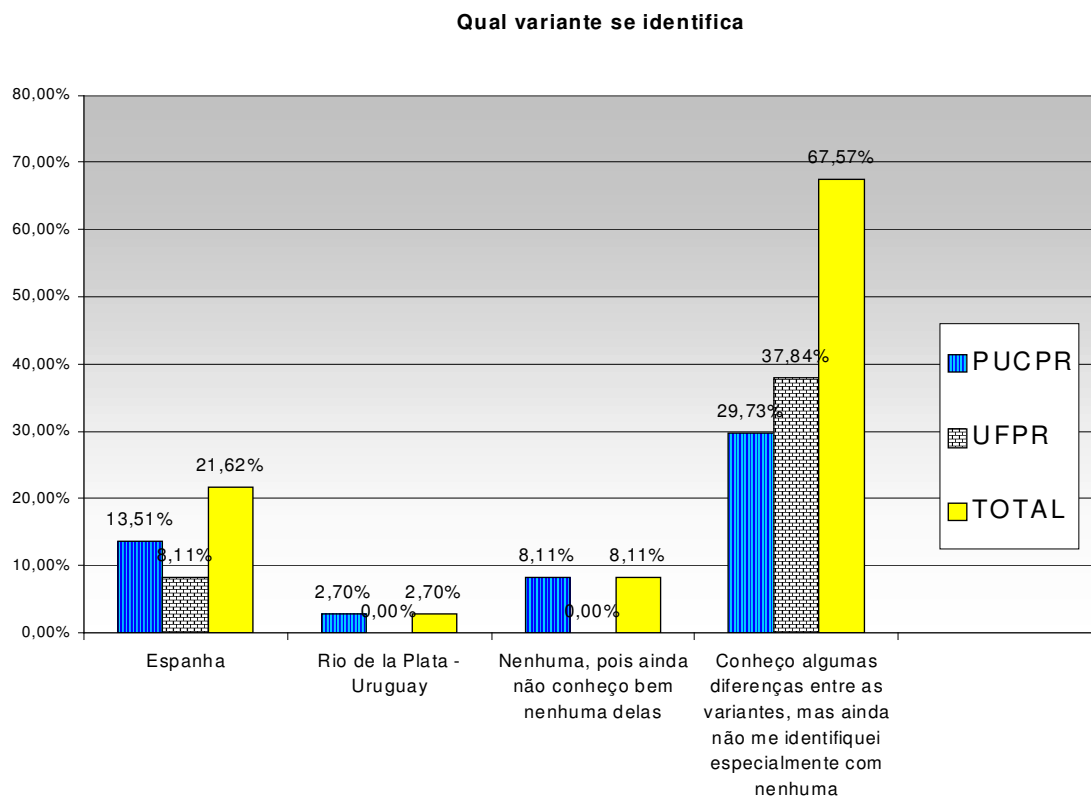
Gráfico 6.1



Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

O desconhecimento acerca das variantes do idioma espanhol fica evidenciado nessa e em várias outras questões do questionário, embora tenham sido dadas as opções para os alunos escolherem, eles foram orientados a sugerir outras variantes se quisessem e apareceu uma opção como o “castelhano”. O resultado mostra que a maioria (36%) respondeu que conhece, mas ainda não se identificou com nenhuma variante, e 23% não conhecem nenhuma variante do idioma e, talvez por associação, o espanhol da Espanha é o que teve maior indicação, 26% dos entrevistados. Um fato curioso é que, entre os alunos da universidade pública, a variante do espanhol da Argentina não foi indicada e nenhuma outra opção foi sugerida.

Gráfico 6.2

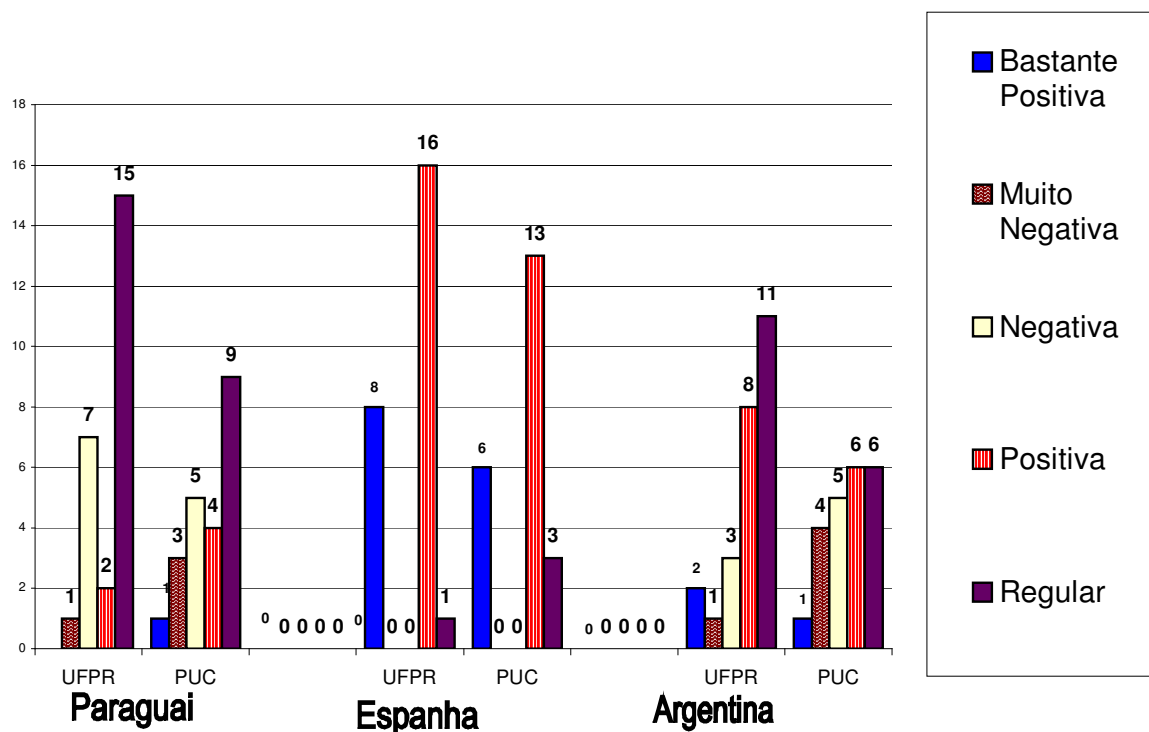


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2004

Já na segunda fase, houve uma inversão significativa nesse percentual. Levando-se em consideração o desconhecimento em relação às variantes presentes no mundo hispânico, demonstrado pelos alunos na primeira fase, supunha-se que, mediante informações obtidas ao longo do ano letivo, ocorreria uma identificação dos alunos com determinadas variantes do espanhol; porém, não foi isso o que aconteceu. Ficou evidente, conforme o gráfico a seguir, que 67,57% dos 39 entrevistados ainda não se inclinaram por nenhuma variante, embora já conhecessem certas diferenças existentes entre elas.

A justificativa mais plausível para a alteração de 26% dos alunos que preferiam o espanhol da Espanha na primeira fase para 20% na segunda fase, deve-se ao desconhecimento da existência de uma grande gama de variantes possíveis e a escolha ou preferência por uma delas, que em algum momento deve se feita, na maioria das vezes não ocorre repentinamente.

Gráfico 7 – Opinião sobre alguns países sugeridos

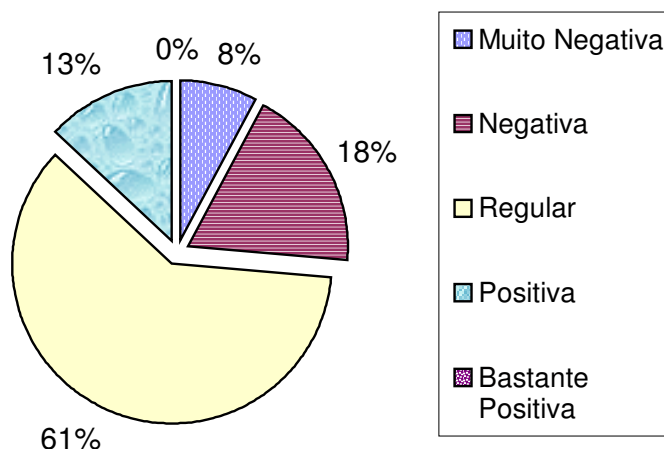


Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Através dessa pergunta em ambos os questionários, foi possível analisar as opiniões em relação a alguns países hispânicos: sugerimos o Paraguai, a Argentina e a Espanha. O que se destacou na primeira fase, em ambos os grupos, foi a visão positiva sobre a Espanha, com mais de 60% da preferência, e essa média se manteve na segunda fase. Já a visão dos alunos sobre o nosso vizinho Paraguai manteve-se praticamente inalterada em ambas as etapas. Na primeira fase, a metade dos alunos (50%) opinou que a visão que têm sobre esse país é regular, número que subiu para 60% na segunda fase; e os 9% que tinham uma visão negativa, na primeira fase, passaram para 18% na segunda fase. O conceito positivo manteve-se igual, com 13%, conforme o gráfico a seguir. A visão preconcebida que a maioria dos brasileiros tem sobre o Paraguai pode ser justificada através dos estudos de Pereira (2002), para o qual, em muitos casos, a busca de informações pode levar o indivíduo a procurar apenas as informações que confirmem os seus estereótipos. Nesse caso, existe um “exagero” por parte da população brasileira na avaliação sobre o Paraguai. Como a metade dos aprendizes brasileiros pesquisados tem uma visão regular desse país, isso provavelmente se aplicaria a uma pequena

parcela da população, porque muitos ainda associam o Paraguai com a Cidade de Leste, que não passa uma imagem muito positiva.

Gráfico 7.1 – Paraguai

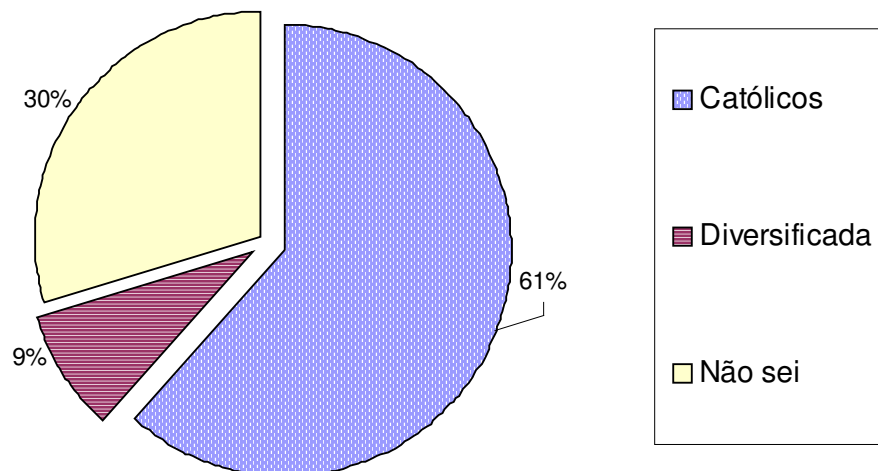


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2004

Por outro lado, as opiniões sobre a Argentina ficaram mais equilibradas no cômputo dos dois grupos; porque, na análise dos alunos da universidade pública, o que surpreendeu foi que 44% têm uma visão regular, já, no grupo da universidade privada, somente 27% têm um conceito regular sobre a Argentina, e 18% da universidade privada contra 4% da pública têm uma visão muito negativa.

Fato importante é que 30% dos entrevistados da primeira fase que tinham uma visão positiva sobre a Argentina (anexo 6) e esse percentual passou para 59% na segunda fase (anexo 6), comprovando então que é possível mudar a nossa postura e conceito em relação a determinados tópicos quanto mais contato tivermos com a realidade dos povos.

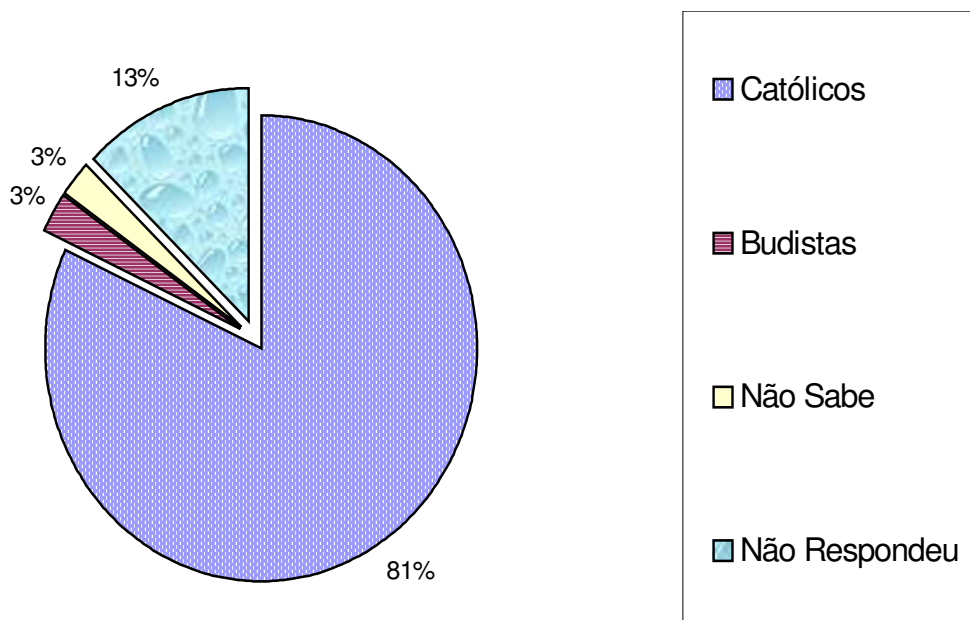
A afirmação de KRAMSCH (1998), de que o que nós percebemos sobre a cultura e a língua de um grupo étnico é o que nos foi condicionado, imposto pela nossa própria cultura e que o modelo que criamos tem como base os nossos estereótipos, parece relevante para justificar essa mudança de postura.

Gráfico 8 – Religião predominante nos países de língua espanhola**Gráfico 8.1**

Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Observando o gráfico anterior, verificamos que mais de 60% dos entrevistados tinham um conhecimento sobre a religião seguida nos países de fala hispânica, mesmo antes de ter um contato maior com essa cultura. Já os 9% que se referem à designação diversificada fazem parte da opinião do grupo da universidade privada, pois os alunos da universidade pública optaram pela religião católica e uma pequena parcela alegou não saber.

Gráfico 8.2

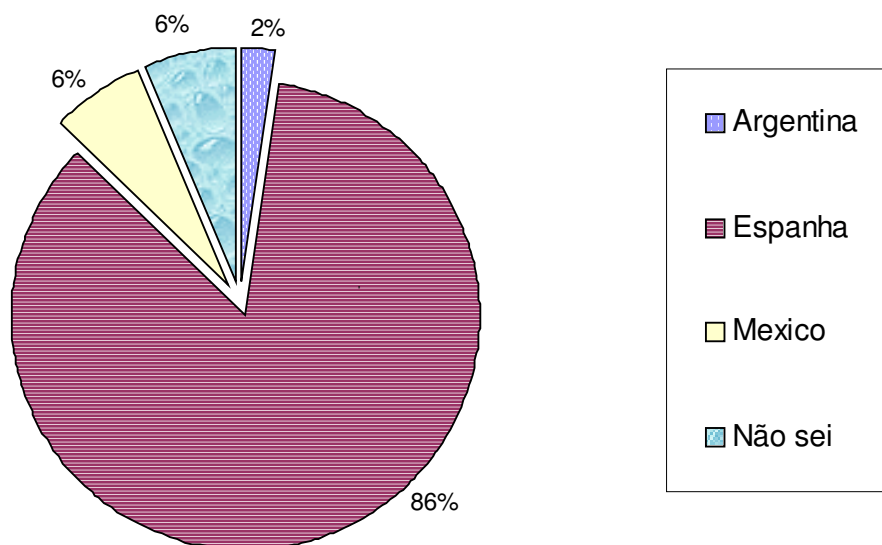


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2004

As informações do gráfico 8.2 nos servem de exemplo para afirmar que houve um significativo avanço do grupo entrevistado ao longo do primeiro ano de aquisição da língua espanhola. Percebe-se que o número de alunos que afirmaram ser católica a religião predominante nos países hispânicos na segunda fase subiu 20% em relação à primeira fase, passando para mais de 80% dos entrevistados.

Gráfico 9 – Identificação de uma situação do mundo hispânico

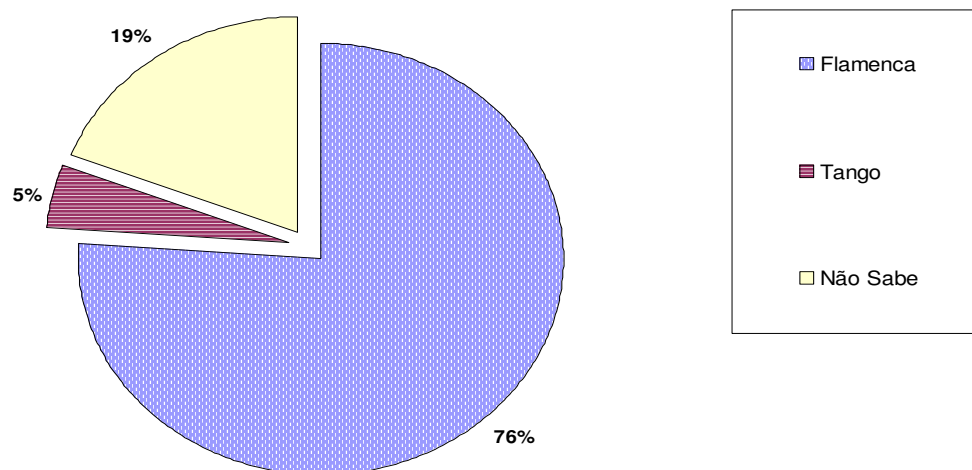
Gráfico 9.1



Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Como já comentamos anteriormente, embora os alunos tenham sido instruídos a responder com sinceridade a todas as questões e que a ética e a privacidade seriam mantidas, durante a aplicação do primeiro questionário foi possível verificar um certo desconforto por parte dos alunos ante algumas questões, até pelo desconhecimento de alguns tópicos solicitados. Durante a aplicação do primeiro questionário, o momento em que os alunos mais solicitaram orientação foi em relação à pergunta do gráfico 9.1. Alguns, por não compreenderem bem a cena, pois era uma cópia, e outros por não compreenderem o enunciado, embora tivesse sido lido. Apesar disso, na primeira fase, a maioria dos alunos (86%) soube responder que a cena se referia à cultura da Espanha; os demais optaram por Argentina e México.

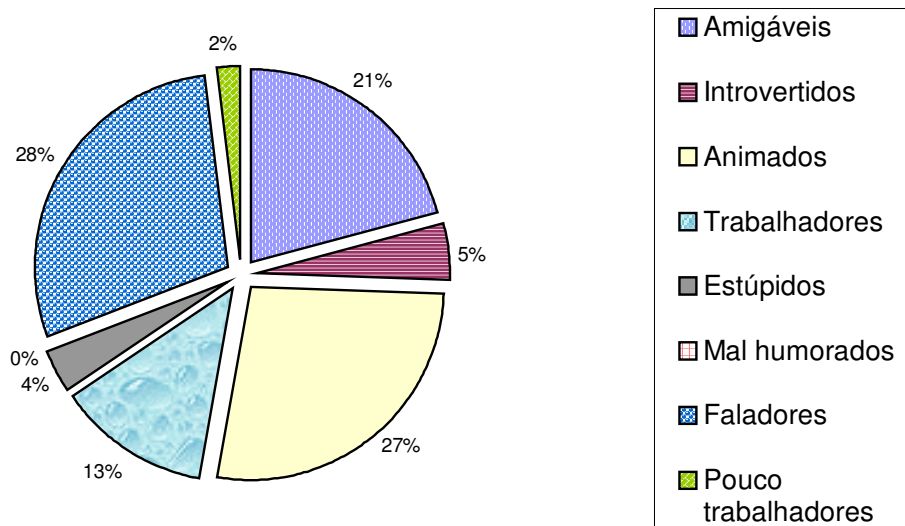
A indicação pela Espanha se acentua mais na segunda fase, quando 84% dos alunos indicaram tratar-se de uma representação da cultura daquele país; na segunda fase, solicitamos também que os entrevistados indicassem qual seria o nome da dança que estava sendo mostrada e 76% acertaram, dizendo ser a *dança flamenca* – e somente dois alunos alegaram ser o tango (conforme gráfico a seguir).

Gráfico 9.2

Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2004

Gráfico 10 – Adjetivos que descrevem os espanhóis

Depois de solicitar que os entrevistados descrevessem quais são os aspectos que caracterizam a Espanha (conforme o gráfico 5) e tendo aparecido vários estereótipos, como já foi analisado, coube saber a opinião deles a respeito das características que melhor descreveriam o povo espanhol.



Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

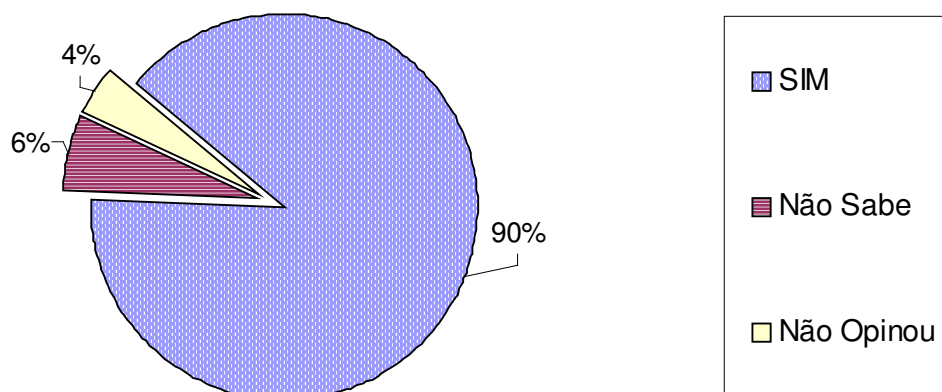
Embora tenha sido passada uma relação de adjetivos, os aprendizes tiveram liberdade para acrescentar outros que considerassem importantes, mas somente dois entrevistados da universidade pública acrescentaram o adjetivo *revolucionários* e *calientes*.

Pela análise dos dados verifica-se que, para os brasileiros, o povo espanhol enquadra-se principalmente nos estereótipos de animados, amigáveis e faladores; parece que essa categorização advém de um dos tópicos mais citados no gráfico 5, em que, para a maioria dos alunos entrevistados, a *dança* é o que melhor caracteriza a Espanha. Porém, nenhum dos entrevistados classificou os espanhóis como mal-humorados. Deduz-se que essa interpretação do modo de ser dos espanhóis se forma de acordo com as próprias convenções, já que a maioria dos entrevistados alegou nunca ter estudado o espanhol e pouquíssimos viajaram para a Espanha. Assim, analisamos se houve uma inversão nos conceitos após um ano de estudos, pesquisas e informações dos professores.

Na segunda etapa quisemos obter a mesma informação; porém, selecionamos os adjetivos que apareceram na primeira etapa e usamos a escala de *Likert*. A caracterização do modo de ser do povo espanhol manteve-se praticamente inalterada na segunda fase, em que: para 28% dos entrevistados os espanhóis se enquadram como faladores; para 21% como amigáveis; e para 27% como animados; sendo esses os adjetivos mais citados.

Isso comprova a pesquisa de PEREIRA (2002), de que a falta de contato real com os membros alvo de estereótipos pode levar a um maior consenso da sua visão estereotipada. Porque, se os alunos entrevistados fossem expostos a um contato real com esse grupo cultural, e não somente sendo expostos a exemplos, verificariam que os espanhóis não são somente amigáveis e faladores.

Gráfico 11 – Diferenças no espanhol falado nos países hispânicos



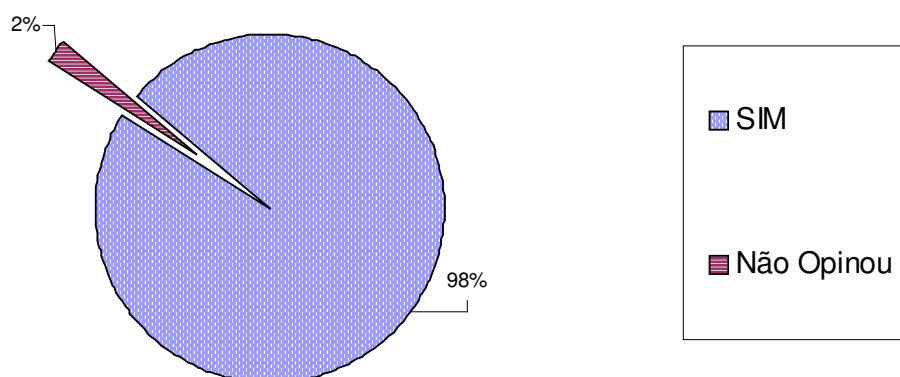
Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

O gráfico 11 traz os resultados da opinião dos entrevistados sobre o espanhol falado no mundo. A maioria dos entrevistados na primeira fase (90%) acredita que existem essas diferenças. Também foi solicitado, seguindo um modelo de questão aberta, para que indicassem quais seriam essas diferenças. Daí surgiram temas, como: diferença de pronúncia/sotaque, de uso de gírias, de vocabulário, entre outras. Do total, aproximadamente 21% dos entrevistados não souberam indicar quais são as diferenças, embora acreditassem que elas existiam.

Já, no segundo questionário (novembro/2004), essa questão sofreu uma pequena alteração, pois foram selecionados os tópicos coletados do primeiro questionário que, segundo os entrevistados, diferem no espanhol falado no mundo e, usando-se a escala de *Likert*, solicitou-se aos entrevistados que indicassem quais seriam as possíveis variações da língua espanhola. Acreditamos que a questão somente foi respondida com mais convicção na segunda fase, já que para muitos a língua espanhola era totalmente desconhecida no início do ano letivo.

Entre as opções dadas para as possíveis variações, numa escala de 1 a 5, a pronúncia foi a que teve a maior indicação como sendo bastante diferente entre os países, com 61,54% das indicações, seguida das expressões idiomáticas, com 58% das escolhas. Verifica-se, pela análise dos dados, que a maioria dos alunos acredita que a gramática da língua estrangeira apresenta pouca ou nenhuma diferença entre as variantes.

Gráfico 12 – Gostaria de aprender a cultura da língua estrangeira estudada?



Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

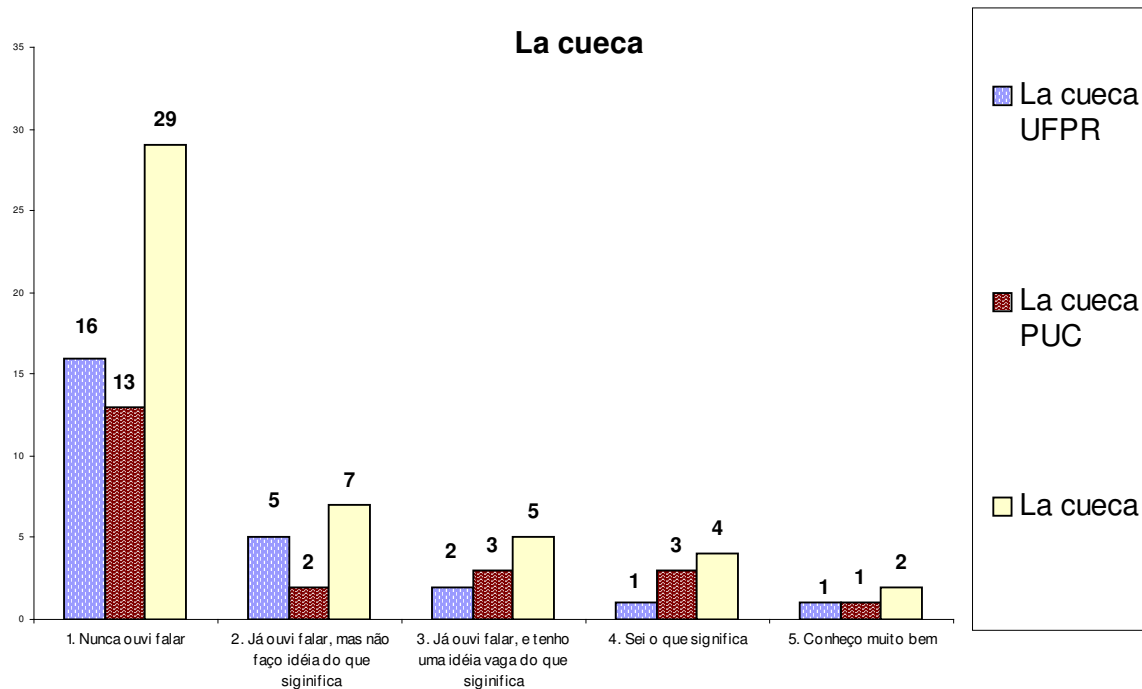
Os aprendizes foram questionados a respeito da cultura da língua estrangeira em estudo e, conforme podemos observar no gráfico anterior, na primeira fase a grande maioria (98%) acha que é importante estudar a cultura, importância esta que passou para 100% na segunda fase.

O que essa resposta evidencia pode ser mais bem esclarecido com as reflexões de BAKER (1997), de que uma língua é um índice da sua cultura, pois a língua simboliza a sua cultura. Contrariando assim a teoria de MOITA LOPES (1996), que afirma que, como as pessoas aprendem uma língua estrangeira com objetivos variados, em alguns casos o ensino de cultura seria irrelevante.

Gráfico 13 – Opinião sobre alguns aspectos culturais

Apresentamos alguns tópicos que se destacam na cultura de alguns países hispânicos, como: a *cueca* do Chile; os *marichis* no México; a *paella* da Espanha; o uso do pronome *vos* na Argentina; a referência ao termo *castelhano*; as *touradas* da Espanha; a *parrillada* na região do Rio da Prata; e o quadro *Guernica*, de Picasso. De todas essas opções, a *cueca* – uma dança típica do Chile – foi a que teve a maior margem de desconhecimento na primeira fase, pois 29% dos alunos nunca tinham ouvido falar sobre ela. Já, na segunda fase, esse índice de desconhecimento baixou para 24%.

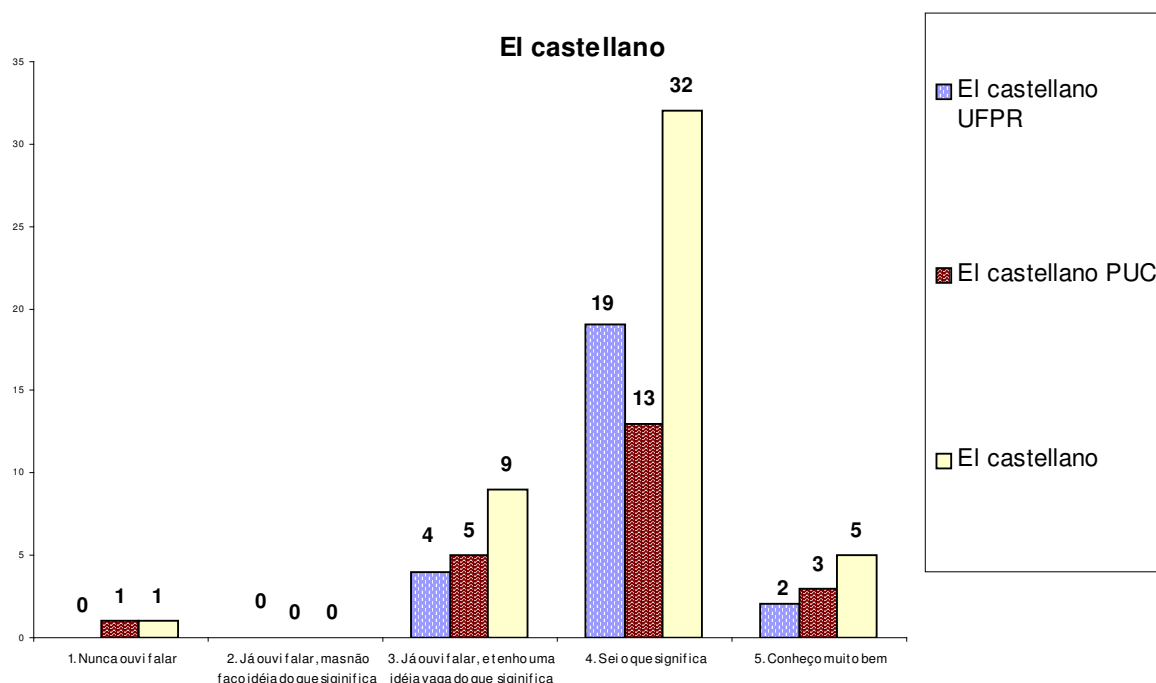
Gráfico 13.1



Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Em contrapartida, 32% dos entrevistados responderam, na primeira fase, que sabiam o que significava o termo *castelhano*. Porém, como não ficamos muito convencidos de qual foi a verdadeira interpretação que eles fizeram, inserimos, na segunda fase, uma questão exclusiva sobre o termo. Assim, o número dos que sabiam o que significava elevou-se para 47% e, como na primeira fase somente 5% conheciam muito bem, esse percentual passou para 42%, tendo então uma elevação expressiva. O que comprovou que as informações repassadas ao longo do período foram muito bem assimiladas pelos alunos, pelo menos neste tópico.

Gráfico 13.2



Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Também na primeira fase, 23% dos alunos desconheciam a *parrillada*, um assado da Região do Rio da Prata, e os *mariachis* do México. Quanto à *parrillada*, o índice de desconhecimento aumentou para 37% do total e quanto aos *mariachis*, 39% nunca tinham ouvido falar. Ainda na primeira fase, 29% dos entrevistados sabiam o que significavam as *touradas*, número que passou para 39% na segunda fase e para 43% os que conheciam muito bem.

Gráfico 14 – Aspectos importantes sobre o mundo hispânico

A busca pela opinião dos alunos entrevistados a respeito dessa nova língua e cultura que começavam a conhecer melhor no início do ano letivo ficou evidente em várias questões e que, pelo grau de importância que representam para a nossa pesquisa, foram reaplicadas na segunda etapa. Quando interrogados, na primeira fase, sobre o que consideravam importante saber sobre o mundo hispânico, em uma escala de 1 a 5, a escolha era livre, ou seja, não foram dadas opções. Dessa forma, surgiram vários tópicos como sendo importantes de serem estudados; porém,

selecionamos abaixo somente os itens que apareceram em primeiro lugar entre os demais.

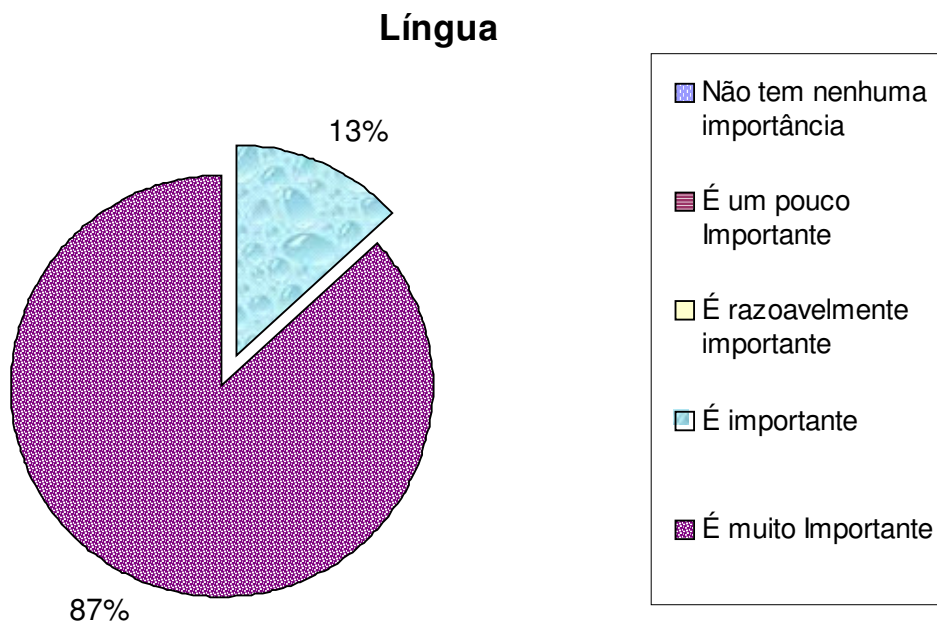
Tabela 14.1

	1º - Universidade privada	1º - Universidade pública	1º - TOTAL
Cultura	32,00%	59,09%	44,68%
Língua	44,00%	22,73%	34,04%
História	4,00%	0,00%	2,13%
Danças	4,00%	0,00%	2,13%
Literatura	12,00%	0,00%	6,38%
Expressões idiomáticas	4,00%	0,00%	2,13%
Comunicação	0,00%	4,55%	2,13%
Dialetos	0,00%	9,09%	4,26%
Costumes	0,00%	4,55%	2,13%
Total de respostas	25	22	47

Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Já, na segunda fase, coletamos os itens propostos que surgiram na primeira fase e, usando a escala de *Likert*, fizemos a mesma solicitação. Dos 23 itens propostos, 87% dos entrevistados escolheram como muito importante saber o *idioma* do mundo hispânico (gráfico a seguir). Seguindo esse ranking de muito importante, temos os dialetos, com 68% (anexo 7), e a literatura, com 65% (anexo 8). Os demais itens tiveram os conceitos relativamente divididos, sendo a Legislação, o Comércio e as Novelas considerados de menor importância para aprender, segundo os entrevistados.

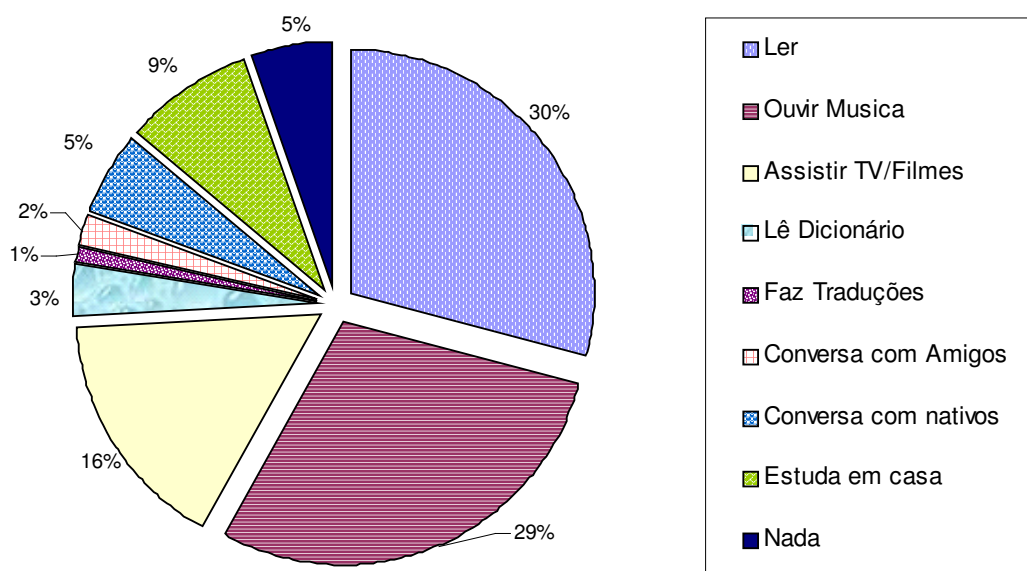
Gráfico 14.2



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2004

Gráfico 15 – Atividades extraclasse para aprender o espanhol

O gráfico a seguir traz as informações da primeira fase de como os entrevistados fazem uso de práticas complementares para ajudar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.



Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Verificamos que o meio mais usado pela maioria, em um primeiro momento, é a aprendizagem através da leitura de livros e revistas, com 30% do total. Porém, na aplicação do segundo questionário, 58% dos entrevistados sempre ouviram música como estratégia para aprender o espanhol. Em segundo lugar, na primeira fase, 29% dos alunos preferiam ouvir música; já, na segunda fase, nessa posição entrou em cena a Internet, com 55% das preferências, a qual nem foi lembrada na primeira fase. Em contrapartida, na primeira fase somente 5% dos aprendizes alegaram que tentam comunicar-se com nativos, número que passou para 11% dos que sempre o fizeram e 47% dos que nunca o fizeram, na segunda fase.

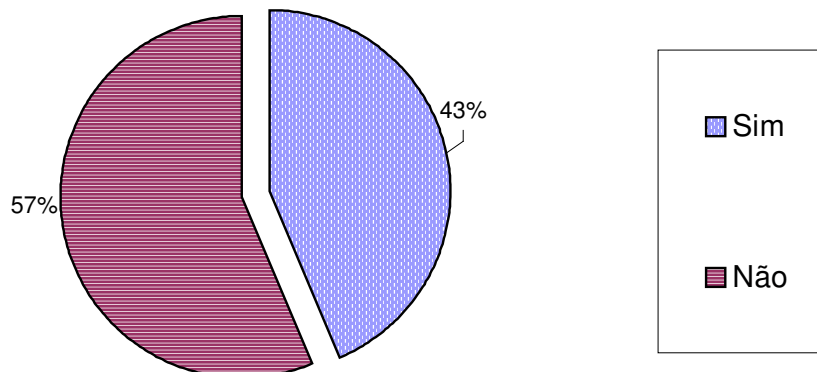
O recurso *traduções* foi o que teve as opiniões mais divididas, ficando em um extremo 24% dos que sempre fazem e do outro lado 23% que nunca fazem. Pouquíssimos alunos fizeram um curso à parte, já que 79% dos entrevistados escolheram a opção *nunca*. Verificando as opiniões dos alunos na primeira fase, percebe-se que, ao longo do ano letivo, muitas das suas estratégias usadas para aprender a língua foram modificadas.

Outras estratégias foram usadas pelos alunos, embora em pequeno número, como ler livros, assistir à televisão, ler jornais e revistas e conversar com os amigos; e, na primeira fase, 5% dos entrevistados responderam que não fazem nada para complementar os estudos, item que não constou na segunda fase.

Esse resultado indica que um aprendiz autônomo é aquele que tem consciência daquilo que é melhor para si, sendo capaz de, durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, fazer as mudanças necessárias para atingir os seus objetivos (MUSSINI, 2002).

Gráfico 16 – Países visitados

Gráfico 16.1



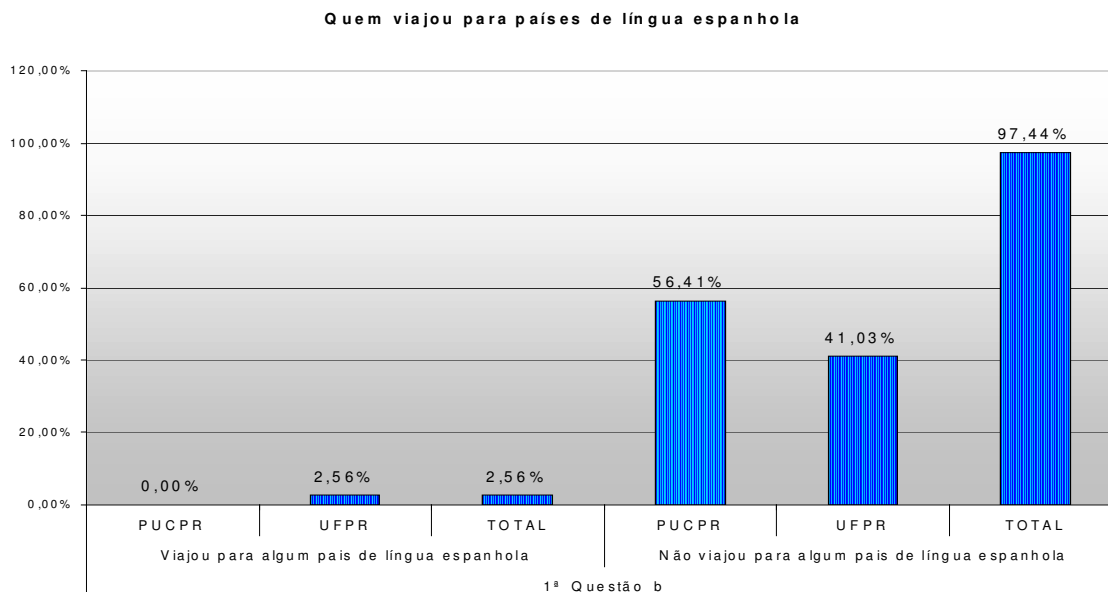
Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Percebe-se que o grau de conhecimento de muitos temas acabou sendo diretamente afetado pela vivência e conhecimento de outras culturas. No primeiro questionário perguntou-se aos alunos se já visitaram outros países, não especificamente países hispânicos. Curiosamente, dos alunos da universidade privada, 50% já visitaram algum país e a outra metade nunca viajou para o exterior. Os alunos da universidade pública são os mais “viajados”, pois 62% deles já viajaram para o exterior contra 38% que ainda não o fizeram. Os países mais visitados foram Estados Unidos, Argentina, Chile, Uruguai, Espanha, França, Paraguai, entre outros.

Fato curioso deu-se durante a aplicação do primeiro questionário na universidade pública, quando discretamente uma aluna questionou se deveria considerar que conhecia o Paraguai. Essa categorização dos outros povos tem sido analisada e criticada por SAMOVAR et al. (1998), pois, segundo os autores, a maioria dos estereótipos culturais é desenvolvida pelo contato pessoal bastante limitado. É o que aconteceu com esta aluna, que, embora tenha conhecido o Paraguai, o estereótipo que pesa sobre esse país é tão intenso que impede a comunicação intercultural e reforça a crença, que acaba sendo assimilada como verdadeira. Assim, para uma grande parcela dos brasileiros, viajar para o Paraguai não significa ir para o exterior.

Gráfico 16.2

Também na segunda fase, perguntamos se alguém viajou a um país de língua espanhola durante o primeiro ano letivo (2004).

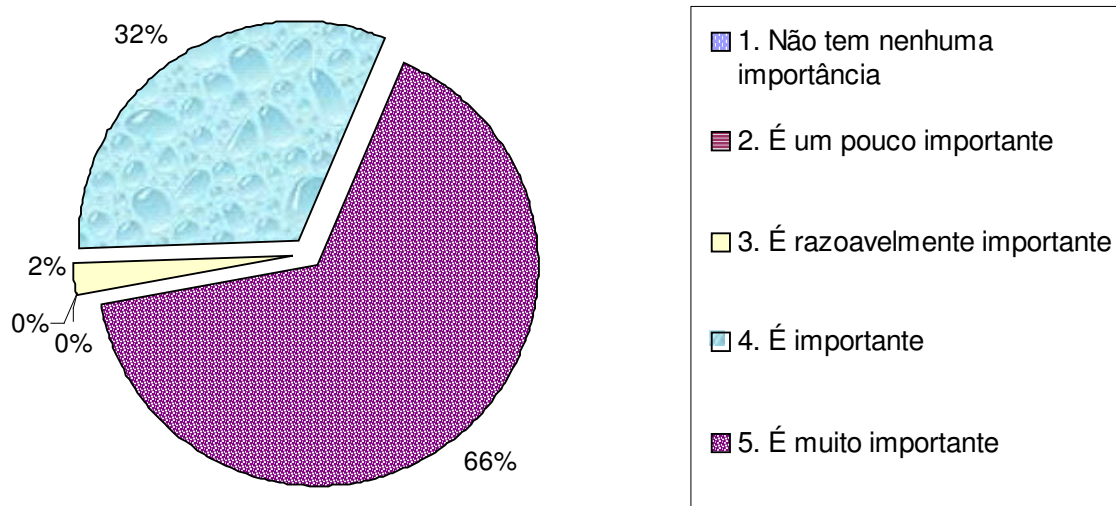


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2004

De acordo com o gráfico, verificamos que, para a maioria dos alunos entrevistados, o contato com o idioma espanhol deu-se através de outros meios, pois somente 2,56% dos alunos – e esses da universidade pública – tiveram uma imersão no idioma viajando para a Argentina, segundo indicaram.

Gráfico 17 – Importância de uma língua estrangeira no mundo globalizado

Retomamos um conceito já abordado no capítulo 2, em que Celada, numa reflexão sobre a relação do brasileiro com a língua espanhola, afirma que “espanhol e portunhol são termos que, dentro dessa nova configuração econômica, não podem coexistir” (CELADA, 2002: 1001). Mostra que a resistência do brasileiro em aprender a língua espanhola vem sendo substituída, embora lentamente, pela conscientização da sua importância no processo de globalização. Isso pode ser comprovado, também, pelo gráfico a seguir.



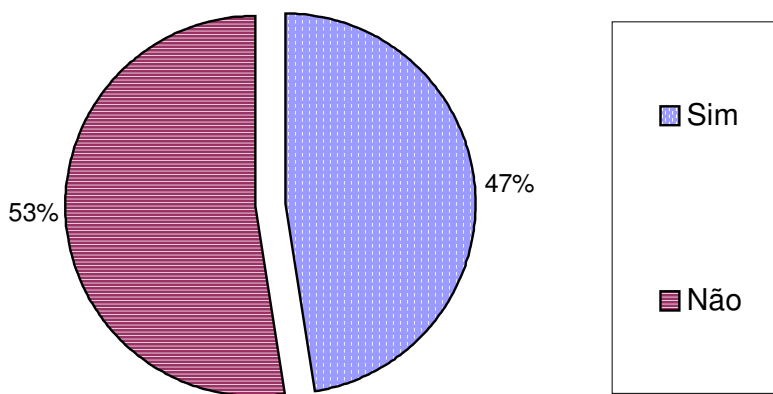
Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

Pela análise do gráfico, percebemos que – embora o inglês seja considerado a língua da globalização – 66% dos aprendizes entrevistados na primeira fase acreditam que o idioma espanhol é muito importante, 32% acreditam que a língua espanhola é importante no processo atual de globalização e somente 2% do total de entrevistados afirmam que é razoavelmente importante. Essas porcentagens tiveram uma ligeira alteração na aplicação do segundo questionário, pois 79% dos entrevistados afirmaram que o idioma espanhol é muito importante no mundo globalizado.

Gráfico 18 – Mudanças de postura ao longo do ano em relação ao mundo hispânico

Na segunda fase, os alunos entrevistados foram instigados a refletir sobre as possíveis mudanças de postura e comportamento que tiveram ao longo do primeiro ano letivo em relação aos aspectos relacionados ao mundo hispânico. Embora, em princípio, essa questão pareça ser muito incisiva e que aparentemente possa não trazer nenhum resultado objetivo, pela imaturidade dos alunos em fazer uma auto-análise do seu desempenho e perceber as reais mudanças ocorridas, observamos que um número bem expressivo de alunos (47% dos entrevistados) afirmou que, ao

longo do primeiro ano letivo, houve uma mudança de opinião em relação a alguns aspectos do mundo hispânico, conforme gráfico a seguir:



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2004

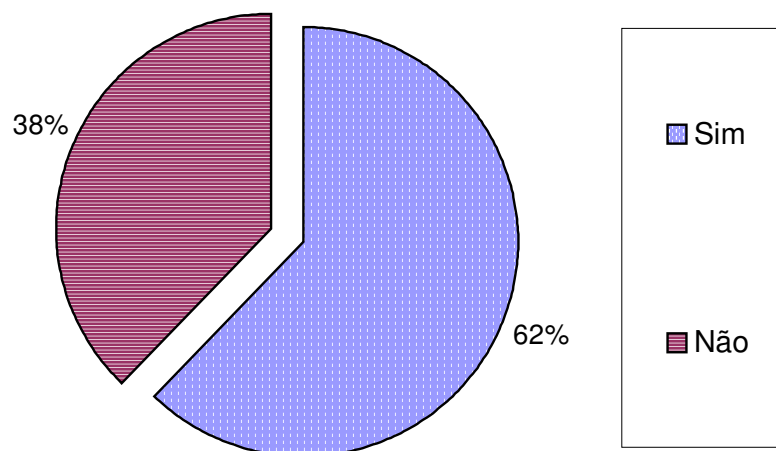
Complementamos a questão solicitando que indicassem quais seriam essas alterações de opinião e, entre os itens indicados, estão: a surpresa ante a grande diversidade cultural em um único país, sendo muito citada a referência que tinham da Espanha como “o país das touradas” e que se deram conta que vai além disso. Passaram a ter uma noção mais ampla de cultura e a reconhecer que a língua espanhola tem a sua importância e influência no mundo hispânico.

Fica, então, reforçada a importância e o valor do conhecimento de uma língua estrangeira e sua cultura no desenvolvimento intelectual do ser humano, o que contribui para comprovar a nossa hipótese inicial de que o conhecimento de uma língua estrangeira, além de auxiliar na aquisição de novos conhecimentos, capacita o aluno a melhor analisar e comprovar a veracidade dos fatos que lhe são impostos de forma estereotipada pela sua cultura.

Gráfico 19 – Há diferenças entre o *espanhol* e o *castelhano*?

Por fim, nesse primeiro levantamento e análise de dados sobre a opinião dos discentes a respeito de elementos relacionados à língua espanhola e suas culturas, perguntamos sobre os termos *espanhol* e *castelhano* que, como foi mencionado

anteriormente, a maioria dos alunos afirmou no primeiro questionário saber o que significa.



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2004

Analisando o gráfico anterior, concluímos que, mesmo depois de um ano de contato com a língua-alvo, 38% dos alunos entrevistados ainda não sabem se há ou não diferenças entre os dois termos. Já, 62% acreditam que há diferenças. Complementamos essa pergunta solicitando que justificassem a sua resposta e, entre os que acham que há diferenças entre os dois termos, aparecem justificativas bem variadas, como: diferença de pronúncia, de léxico, no uso das gírias, diferenças culturais, e alguns afirmaram que o *espanhol* é usado somente na Espanha e o *castelhano* nos demais países.

4.4 A ANÁLISE DA PRESSUPOSIÇÃO

Tendo como referência a mensuração dos dados expostos neste capítulo, apresentaremos nesta seção algumas alterações da estereotipização dos aprendizes pesquisados em relação a alguns aspectos das culturas hispânicas, ao longo de um ano letivo. Acreditamos que tais alterações se devem ao conhecimento maior da língua espanhola e suas culturas, ainda que o tempo e o volume da aprendizagem possam ser considerados reduzidos.

Vale a pena ressaltar que os resultados da pesquisa empírica desenvolvida comprovam a teoria de PEREIRA (2002), de que os estereótipos podem ser entendidos como informações públicas compartilhadas por uma ampla maioria dos membros de uma sociedade. Esse fato foi constatado em relação ao Paraguai, já que, na mensuração dos dados, a expectativa era de que, ao longo de um ano de estudos, o estereótipo negativo apontado pelos alunos em relação a esse país sofresse alguma alteração e fosse amenizado; porém, com os resultados do segundo questionário (novembro/2004), constatamos que isso não aconteceu. Esse fato leva-nos à cogitação de quais poderiam ser os motivos que impediram a alteração e, entre eles, podemos citar a postura do professor em sala de aula, que, talvez por demérito, privou os alunos de informações a respeito do país, ou o estereótipo que os aprendizes têm em relação ao Paraguai é muito rígido, o que impossibilita sua alteração em um tempo tão curto. Segundo o mesmo autor, o compartilhamento dos estereótipos pode não ser homogêneo para todos os casos, mas, em relação ao Paraguai, certificamo-nos de que há uma grande homogeneidade nas opiniões dos alunos.

Ainda durante a mensuração dos dados coletados, descobrimos que a visão dos alunos pesquisados se manteve inalterada também em outros aspectos, como na caracterização do povo espanhol, da preferência da variante ibérica em detrimento das demais variantes, o desconhecimento da cultura dos países hispano-americanos, entre outros. A partir dessas constatações, a teoria de Semprini (1999), segundo a qual o tempo é primordial no processo de aceitação e respeito a uma nova língua e cultura, pode ser aplicada nesse caso.

Porém, tal como se previu no início do nosso trabalho, o conhecimento de um novo código lingüístico, bem como a cultura que o acompanha, resultou na tomada de consciência dos aprendizes pesquisados em relação a muitos outros aspectos da cultura hispânica, por exemplo: o julgamento dos alunos em relação aos argentinos sofreu alterações durante um ano de estudos, já que muitos tomaram conhecimento a respeito desse povo e os incluíram em outras categorias, ou seja, os traços não muito positivos da primeira fase (março/2004) passaram para positivos na segunda fase (novembro/2004). Também houve uma maior conscientização da importância do espanhol no mundo globalizado, bem como o estudo das suas culturas.

Mas é importante questionar sobre o que pode ser feito para melhorar o ensino de cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira e despertar no aprendiz a consciência intercultural.

4.5 PROPOSTAS PARA UM ENSINO INTERCULTURAL

Por todo o exposto até aqui, neste trabalho, faz-se necessário refletir acerca de algumas propostas que efetivem o ensino intercultural em sala de aula, propiciando ao aprendiz o saber sociocultural.

Vários são os teóricos (cf. BAKER, 1997, RALL, 1987, KRAMSCH, 1998) que apontam que o aprendiz, durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, para progredir no seu conhecimento, estabelece comparações entre as estruturas lingüísticas da língua materna e as da língua que está aprendendo; além disso, estabelece comparações entre as culturas envolvidas: a cultura estrangeira e a sua cultura.

A análise dos dados da nossa pesquisa exploratória reflete que as outras culturas ainda são bastante vistas de maneira estereotipada e deturpada e que são muitas as variáveis que interferem para que isso ocorra. Tal visão pode ser motivada pela influência dos meios de comunicação que, muitas vezes, reforçam e disseminam certos estereótipos culturais.

Outra faceta importante do ensino da cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira, sobre a qual devemos refletir, é o seu ensino nos cursos de graduação Letras–Espanhol no Brasil, cujo objetivo é a formação de professores. É fundamental que esses cursos enfoquem de maneira mais incisiva e constante o ensino das culturas estrangeiras. Talvez desta maneira consigamos, no futuro, ter docentes com maior conhecimento da sua e das demais culturas e mais bem preparados para abordar esse tema em sala de aula.

Conforme exposto em capítulos anteriores, muitas são as variáveis que interferem no processo de aquisição de uma língua estrangeira e num maior conhecimento cultural, como: a postura docente em sala de aula, o grau de motivação e curiosidade dos alunos em aprender mais a respeito das demais culturas e o tratamento dispensado nos livros didáticos.

Para muitos professores e alunos de língua estrangeira no Brasil, o livro didático ainda é uma das principais referências para conhecer a cultura do outro; porém, a grande maioria desses livros-texto usados no Brasil segue um enfoque tradicional e estrutural em que a cultura é abordada como um mero adorno ou ilustração, apresentada de maneira bastante fragmentada e estereotipada, o que somente contribui para reforçar alguns estereótipos já existentes sobre certos países hispânicos.

Diante dessa realidade multicultural que estamos vivendo, nós, professores de língua estrangeira, temos uma tarefa gigantesca e urgente: fazer com que o ensino de cultura estrangeira nas escolas do Brasil não seja menos evidente que o de língua. Mas como tratar os conteúdos culturais em sala de aula se raras são as oportunidades de vivência dos professores brasileiros em algum país estrangeiro e os livros-texto que nos chegam ainda abordam a cultura de maneira estereotipada e superficial?

Primeiramente devemos nos conscientizar de que abordar os conteúdos culturais em sala de aula não requer desconsiderar as demais competências – como a competência lingüística –, que sustentam a competência comunicativa.

Segundo DIAZ (2004), é possível que, mediante o ensino de um idioma, possamos promover uma aproximação entre as culturas estrangeiras e a cultura do aluno, bem como transmitir uma imagem autêntica da cultura estrangeira e colaborar para a desmistificação de estereótipos e preconceitos. Para a autora, o objetivo de aprender uma língua estrangeira é colaborar para o desenvolvimento de atitudes e de valores a respeito da sociedade internacional, como o pluralismo cultural e lingüístico, a aceitação e a valorização positiva da diversidade e das diferenças que há no mundo, exercendo assim o respeito mútuo.

Reforçamos que língua e cultura se apresentam como um todo indissociável, porque a língua se estrutura em função de uma dimensão social e cultural e o principal meio de propagação de uma língua, de geração para geração, é a cultura.

Segundo MANCERA (1999), o ensino de cultura deve ser feito de duas formas diferentes: integrando-o com os conteúdos gramaticais, funcionais e léxicos ou apresentando-o de maneira independente, como um complemento. Reforçando o que já foi exposto nos outros capítulos, acreditamos que, se língua e cultura são unidades indissociáveis, a cultura não pode ser ensinada de maneira independente, isolada e como um mero complemento no processo de aquisição de uma língua

estrangeira, mas integrada aos componentes lingüísticos da língua que está sendo aprendida.

DIAZ (2004), numa reflexão a respeito de como tratar os conteúdos culturais em sala de aula, reforça o que temos defendido neste trabalho, que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos culturais não devem ser orientados com vistas a induzir o aprendiz a se comportar como um nativo, mas que, conhecendo a sua cultura, possa reconhecer e compreender melhor o seu comportamento. Para tanto, a autora aponta algumas estratégias que podem ser tomadas pelos docentes a fim de desenvolver nos aprendizes uma visão intercultural:

- a) propiciar ao aluno o acesso aos conteúdos culturais mediante um *corpus* de materiais e documentos autênticos do mundo hispânico, suficientemente rico;
- b) o professor deve propor atividades relacionadas com a cultura do aluno, com as quais ele possa observar por si mesmo os conteúdos culturais e consiga, assim, comportar-se como um ator social nessa interação.

O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação, atesta que o conhecimento dos valores, das crenças compartilhadas por grupos sociais de outros países e regiões, a sua cultura em geral, resultam essenciais para a comunicação intercultural e que o aluno que aprende uma língua estrangeira deve ser consciente da relação entre a língua que está aprendendo e o seu contexto social, bem como deve conhecer questões de caráter pragmático e sociolingüístico. O enfoque central do Marco de Referência é o uso social da língua.

Enfim, há várias maneiras de apresentar e trabalhar a cultura estrangeira com os aprendizes de língua estrangeira, sendo de maneira implícita ou explícita, o importante é incorporar a cultura nas grades curriculares das nossas escolas e universidades como um componente imprescindível e determinante para a comunicação humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

**“Quando o homem aprender a respeitar até o menor ser da criação, seja animal ou vegetal, ninguém precisará ensiná-lo a amar seu semelhante.”
(Albert Schweitzer)**

Retomamos agora o tema central do nosso trabalho. Tendo como base a teoria de que a cultura de um povo, de uma nação é aprendida, transmissível e dinâmica e que envolve tudo aquilo que o indivíduo deve saber para conviver e desenvolver-se em uma sociedade concreta, percebemos que os estereótipos e preconceitos também não são inatos no ser humano, ou seja, são adquiridos através da sua cultura. Ainda, com base nos estudos teóricos, vimos que o ensino de uma língua não pode ser indissociado da sua cultura, já que cultura pode ser definida como *o que* a sociedade faz e pensa e a língua, *como* ela pensa. Fato esse que pode ser comprovado nas palavras de Sapir: “a língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama de nossas vidas” (SAPIR, 1980:165).

O argumento de Sapir de que a língua é o reflexo da cultura e a cultura é o reflexo da língua é bastante oportuno, pois a nossa pesquisa mostra que, durante um ano de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, não aconteceu somente uma assimilação de um novo código lingüístico, mas a percepção de que essa nova língua se caracteriza pela sua cultura.

O pressuposto inicial do nosso trabalho era de que, se os estereótipos são adquiridos no decurso da vida, eles podem sofrer mudanças ao longo do tempo. Assim, estereótipos presentes entre aprendizes brasileiros em relação aos povos hispano-falantes poderiam ser modificados, alterados como consequência do conhecimento da língua e culturas em estudo.

Com base nos resultados do nosso estudo-piloto, que, até onde se tem conhecimento, é pioneiro no Brasil e, embora com uma amostragem relativamente reduzida de informantes foi possível avaliar a importância do processo de aquisição de uma língua estrangeira na formação humana. Verificamos que a permanência

dos aprendizes na universidade e o conhecimento de uma língua estrangeira e sua cultura, o acesso às informações, leituras, influência do professor e, em alguns casos, o contato com falantes nativos da língua em estudo, contribui para que muitos estereótipos perdessem a sua força, ocorrendo mudanças significativas nas crenças estereotipadas.

Não obstante, devido ao tempo reduzido para a observação do nosso *corpus*, já que tivemos que fazer um recorte na coleta das informações e na análise das possíveis modificações ocorridas nos alunos durante um ano de contato com a língua espanhola e suas culturas, acreditamos que mais mudanças significativas ocorrerão até a conclusão do curso. Para melhor fundamentar essa hipótese, retomamos a teoria de SEMPRINI (1999), que afirma que o tempo é um fator primordial no processo de construção desse espaço multicultural e que, muitas vezes, as mudanças acarretam conflitos, incertezas e ansiedade. Sendo assim, podemos justificar que, durante um ano de contato com a língua espanhola e suas culturas, não ocorreram mudanças radicais porque, também neste caso, o tempo é primordial e o processo de aceitação e assimilação de um novo código lingüístico e dos seus padrões culturais é lento.

No entanto, a teoria de PEREIRA (2002), de que o compartilhamento dos estereótipos na sociedade é bastante homogêneo, solidifica-se cada vez mais. O estudo mostra que, em muitos locais, alguns aspectos de determinadas culturas são mais conhecidos que outros, o que nos remete ao tema já abordado de os meios de comunicação serem responsáveis pela difusão de muitos desses estereótipos, privilegiando algumas culturas em detrimento de outras.

Os resultados da nossa pesquisa continuam tendo o respaldo da teoria de Pereira, de que “as pessoas só se sentirão suficientemente aptas para julgar o outro se imaginarem que dispõem de um discernimento nítido sobre os atributos da pessoa que será julgada e se admitirem que manipulam com facilidade as teorias sobre o ato de julgar” (PEREIRA, 2002:166).

Pelas alterações ocorridas ao longo de um ano de estudos, percebemos que o julgamento em relação aos outros não pode ser atribuído somente à atividade educacional, pois depende também de elementos motivacionais e afetivos e, dessa maneira, fica claro que fatores cognitivos interferem nesse processo. Sendo assim, também são vários os aspectos que influenciam na manutenção dos estereótipos, bem como na sua possível modificação ou eliminação. Entretanto, a aprendizagem

de uma língua estrangeira não é o único meio possível para que haja uma modificação ou eliminação dos estereótipos, pois estes subjazem a uma série de processos que fogem do controle consciente. Assim, a tarefa de vir a modificá-los ou eliminá-los torna-se, em alguns casos, mais complexa.

Concordamos então com PEREIRA (2002), que afirma que atualmente os estereótipos não podem ser considerados somente como generalizações indevidas, feitas por indivíduos preconceituosos, mas como dispositivos que fazem parte da sua rotina e que ajudam a conviver com o ambiente social heterogêneo. Porém, faz-se necessária a observação de que isso não sirva de justificativa para práticas preconceituosas, como denegrir a imagem das outras culturas, tendendo a privilegiar somente a sua.

Cabe, agora, realizar um reconhecimento. Quando idealizamos este trabalho, fundamentado em resultados de uma pesquisa empírica aplicada a universitários, acreditávamos que a maneira pela qual o mundo hispânico foi interpretado pelo *corpus*, no estágio inicial do processo de aquisição do idioma espanhol, era o reflexo de uma visão superficial da realidade e que, ao longo do ano, por meio de leituras, influência do professor e possíveis contatos com nativos, essa percepção social sofreria profundas alterações. Entretanto, os resultados indicam que são vários os fatores que levam o indivíduo a abandonar ou manter a sua visão estereotipada em relação ao grupo-alvo e que não cabe somente ao processo de aquisição de uma língua estrangeira a tarefa de desmistificar essa visão.

A partir dessas observações, foi possível e importante reconhecer que este assunto precisa ser estendido e melhor aprofundado, tendo-se também como foco outros fatores importantíssimos no processo de reavaliação dos conceitos negativos presentes entre aprendizes brasileiros. Trata-se, por exemplo, da *atuação docente*, a fim de saber como se aborda a cultura em sala de aula, qual é a sua postura ante as demais culturas e como são explorados os aspectos culturais presentes nos livros didáticos. E ainda há mais: acreditamos que outro aspecto relevante a ser tratado é o papel e a perspectiva da abordagem cultural apresentada nos livros didáticos de espanhol, pois se vê que muitos livros-texto ainda apresentam uma “hierarquia” em relação ao ensino de língua e cultura, privilegiando algumas culturas em detrimento de outras. Daí, pode-se deduzir que um dos fatores que podem ter contribuído para que não houvesse uma mudança do ponto de vista dos aprendizes brasileiros

entrevistados no caso específico do Paraguai pode ser atribuído ao livro didático e à postura dos professores, já que poucos abordam os aspectos culturais desse país.

Assim, a desmistificação de estereótipos e a eliminação de preconceitos em relação às culturas diferentes da nossa depende da influência conjunta de vários fatores educacionais. Entretanto, constatamos que a cultura acaba sendo o componente mais restrito do ensino de língua estrangeira, exatamente porque ela não recebe tratamento adequado nos livros didáticos e os professores não estão bem preparados para ensiná-la. Assim, se o livro didático não propicia o despertar de uma consciência intercultural, essa tarefa fica a cargo do professor que, se for bem preparado, talvez conseguirá explorar e preencher as arestas que o livro deixa nesse aspecto.

Para concluir, acreditamos que a reflexão aqui desenvolvida é relevante para pensar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, haja vista que a intenção, por meio dessas reflexões, não é esgotar a discussão sobre o modo como a cultura está sendo tratada nesse processo, mas dar continuidade a este trabalho, defendendo-se a idéia de que a maneira diferente de ver o mundo não deveria ser assimilada como uma cultura de menor valor, pois não há culturas melhores ou piores, mas modelos culturais que se adaptam a cada povo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pontes, 1998.

BAKER, Colin. **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGMANN, Juliana C. F. **Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador**. 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BOHN, H.; VANDERSEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BORK, Ana Valéria Bisetto. **Aprendizagem de língua inglesa no ensino médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização**. 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BROOKSHAW, S. **Raça e cor na Literatura Brasileira**. São Paulo: Mercado Aberto, 1983.

BYRAM, Michael; FLEMING, M. **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CANALE, M. **De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje**. In: LLOBERA, M. (org.) *Competência comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. 2002. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Classroom. In: SINGERMAN, A. J., **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference, 1988.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. **Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade**. Editora Letras e Letras, 1998.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito – indivíduo e cultura**. São Paulo: Editorial Robe, 1995.

DA VIÁ, Sarah Chucid. **Opinião pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

DIAZ, Carmen Guillén. **Vademécum – Para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

FANJUL, Adrián Pablo. **Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Paulo: Clara Luz, 2002.

FREEMAN & LONG. Diane Larsen, Michael H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

FREUD, Sigmund. **El malestar en la cultura**. Madrid: Editorial El libro de bolsillo, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIRARD, Denis. **As línguas vivas – ensino e pedagogia**. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

GODOI, Elena. **La cultura en la enseñanza del español**. In: _____
Mimeografado

GODOI, Elena. **Se conhecer para se respeitar: o ensino de línguas e culturas**. Revista RDC – Blumenau – SC, Ano 27 – nº 25, p. 63-72, 2005.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LITTLEWOOD, W. **La enseñanza comunicativa de idiomas – Introducción al enfoque Comunicativo**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LLOBERA, M. (org.) **Competencia Comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

LOBATO, Jesus Sanches & GARGALLO, Isabel Santos (org.) **Vademécum – Para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004.

MANCERA, Ana M^a Cestero. **Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Arco Libros, 1999.

MATTOSO CÂMARA. **Língua e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Dispersos - Fundação Getúlio Vargas, 1972.

McDAVID, J.; W. HARARI, H. **Psicologia e comportamento social**. Rio de Janeiro: Editora Interciencia Ltda., 1980.

MEDEIROS, Daniel Hortencio de. **Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso**. 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução**. São Paulo: DELTA, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, Edgar. **Cultura e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUSSINI, Éster P. S. Moreno. **Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do espanhol como segunda língua**. 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

NOGUEIRA, Marcos A. **Em defesa da política**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PAIVA, Vera de O. **Integração e aprendizagem em ambiente virtual**. Revista Faculdade Letras – UFMG, v. 1, 2001.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2003.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **A psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: Editora E.P.U., 2002.

PINSKY, Jaime (org.). **12 faces do preconceito**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

RALL, D. **La experiencia de lo ajeno en la enseñanza de lenguas. Estudios de lingüística aplicada**. nº 7. UNAM, 1987.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAMOVAR, Larry A. et al. **Communication between cultures**. California: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SANTOS, José Luiz dos Santos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAPIR, Edward. **A linguagem**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1980.

SAVIANI, G. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

SCHWARTZ, Raquel. Online. Disponível em: <<http://www.warren-wilson.edu/~spanish/Raquelschwartz.com>>. Acesso em: 25 abr. 2004.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. São Paulo: EDUSC, 1999.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem**. Campinas: Papyrus, 1994.

STROINSKA, Magda. **Relative points of view**. New York: Berghahn Books, 2001.

SUGIMOTO, L. Memorial da América Latina oferece sua infra-estrutura à UNICAMP para pesquisas que levem à integração dos países latino-americanos. **Jornal da Unicamp**, Universidade Estadual de Campinas, 19 a 25 ago. 2002, ano XVI, n. 186.

SWEET, H. **The practical study of languages – a guide for teachers and learners**. In: Logos studies in language and linguistics, v. 4 Britain and Scandinavia, 1899.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERLEE, León. ENCONTRO SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS UFPR, 1995, Curitiba. **Anais**. Curitiba: UFPR, 1996.

VERLEE, León. **Enseñanza de idiomas e información cultural**. Madrid: Editorial Fragua, 1972.

VERLEE, León. **Língua, literatura e a integração hispano-americana**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade, 1990.

WIDDOWSON, H. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ANEXO 1**Presidência da República - Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO 2

QUESTIONARIO (1ª FASE) - MARÇO/2004

Nome: _____	Idade: _____	Sexo: masculino feminino
Quantas pessoas moram na sua casa? ____ Quantas televisões você tem? ____ Quantos carros? ____		
Qual é a formação dos seus pais?		
Ensino Fundamental completo	Nível Universitário completo	
Ensino Fundamental incompleto	Nível Universitário incompleto	
Ensino Médio completo	Nível Universitário com Pós- Graduação	
Ensino Médio incompleto		

1. Em sua opinião, qual(is) é(são) a(s) característica(s) que melhor representa(m) Espanha?

2. Com qual variante de espanhol você se identifica?

peninsular Argentina mexicana outra _____

nenhuma, pois ainda não conheço bem nenhuma delas.

conheço algumas diferenças entre as variantes, mas ainda não me identifiquei especialmente com nenhuma.

3. Qual é a sua posição/ opinião sobre os países abaixo relacionados? Se você quiser, pode acrescentar a sua opinião sobre outro país não mencionado.

Paraguai	Espanha	Argentina
1. Muito negativa	1. Muito negativa	1. Muito negativa
2. Negativa	2. Negativa	2. Negativa
3. Regular	3. Regular	3. Regular
4. Positiva	4. Positiva	4. Positiva
5. Bastante positiva	5. Bastante positiva	5. Bastante positiva

4. Qual é a religião predominante nos países de língua espanhola?

5. A qual país se refere a situação a seguir?

**Aqui foi anexada uma cena de
*dança flamenca.(Espanha)***

6. Em sua opinião, quais são os principais adjetivos que descrevem os espanhóis? Se você quiser pode acrescentar alguns adjetivos que não constam na relação para descrever os espanhóis.

amigáveis

animados

introvertidos

trabalhadores

estúpidos

mal humorados

faladores

pouco trabalhadores

7. Em sua opinião, há diferenças ou não entre o espanhol falado nos países hispanos? Quais?

8. Você gostaria de aprender a cultura da língua estrangeira que você está estudando? De qual povo? Por quê?

9. Classifique os aspectos a seguir de acordo com a legenda, colocando em cada quadro o número correspondente a sua opinião:

1. Nunca ouvi falar
2. Já ouvi falar, mas não faço idéia do que significa.
3. Já ouvi falar e tenho uma idéia um tanto vaga do que significa
4. Sei o que significa
5. Conheço muito bem

Los Mariachis	Las Toradas	La paella	El uso de vos
La parrillada	Guernica	El castellano	La Cueca

10. Coloque em ordem de importância, numa escala de valores de 1 a 5, o que você considera importante estudar e saber a respeito do mundo hispânico:

- 1° - _____
- 2° - _____
- 3° - _____
- 4° - _____
- 5° - _____

11. O que você faz para aprender o espanhol além de frequentar as aulas?

12. Já visitou outros países? Quais?

13. Em sua opinião, qual é a importância da língua espanhola no mundo globalizado?

1. Não tem nenhuma importância.
2. É um pouco importante.
3. É razoavelmente importante.
4. É importante.
5. É muito importante.

ANEXO 3

QUESTIONARIO (2ª FASE) - NOVEMBRO/2004**1º Ano de Letras**

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: masculino feminino

Data: _____ Universidade: _____

1. Responda as questões referentes ao processo de aprendizagem do idioma espanhol ao longo deste ano (2004):

a) Fez algum curso aparte?
espanhola?

Sim

Não

b) Viajou para algum país de língua espanhola?

Sim

Não

Qual? _____

2. Depois de ter tido um maior contato com o idioma alvo, na tua opinião com qual / quais variantes do espanhol você se identifica? Em caso afirmativo, indique a variante.

a) Variante: _____

b) nenhuma, pois ainda não conheço bem nenhuma delas.

c) conheço algumas diferenças entre as variantes, mas ainda não me identifiquei especialmente com nenhuma.

3. Qual é a sua posição/ opinião sobre os países abaixo relacionados? Se você quiser, pode acrescentar a sua opinião sobre outro país não mencionado.

Paraguai

1. Muito negativa

2. Negativa

3. Regular

4. Positiva

5. Bastante positiva

Espanha

1. Muito negativa

2. Negativa

3. Regular

4. Positiva

5. Bastante positiva

Argentina

1. Muito negativa

2. Negativa

3. Regular

4. Positiva

5. Bastante positiva

4. Em tua opinião, o povo hispânico tende a seguir qual religião:

5. Preste atenção na cena a seguir e identifique a qual cultura (país) se refere e como é conhecida esta dança:

**Aqui foi anexada
uma cena de
dança
flamenca. (Espanha)**

Cultura/País: _____

Não sei:

Nome da dança: _____

Não sei:

6. Na tua opinião quais são os adjetivos que melhor retratam o modo de ser do povo espanhol? Utilize a escala a seguir para fazer as tuas escolhas. Caso você queira, pode acrescentar algum outro adjetivo que não conste na relação.

1	2	3	4	5
↓	↓	↓	↓	↓
Discordo plenamente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente

Amigáveis	1	2	3	4	5
Animados	1	2	3	4	5
Introvertidos	1	2	3	4	5
Trabalhadores	1	2	3	4	5
Estúpidos	1	2	3	4	5
Mal Humorados	1	2	3	4	5
Faladores	1	2	3	4	5
Pouco Trabalhadores	1	2	3	4	5
Arrogantes	1	2	3	4	5
Generosos	1	2	3	4	5
Agitados	1	2	3	4	5
Consumistas	1	2	3	4	5
Sensuais	1	2	3	4	5
Extrovertidos	1	2	3	4	5
Preconceituosos	1	2	3	4	5
Calmos	1	2	3	4	5
Revolucionários	1	2	3	4	5
Vaidosos	1	2	3	4	5

7. Sabemos que existem algumas diferenças em relação ao espanhol falado no mundo.

Em que medida cada uma das afirmações abaixo é verdadeira para você em relação a estas diferenças?. Utilize a seguinte escala.

1	2	3	4	5
↓	↓	↓	↓	↓
Nenhuma diferença	Muito pouco	Pouco	Bastante	Completamente diferente

Pronúncia	1	2	3	4	5
Vocabulário/léxico	1	2	3	4	5
Gírias	1	2	3	4	5
Expressões idiomáticas	1	2	3	4	5
Gramática	1	2	3	4	5
Não sabe quais diferenças					

8. Você acha importante aprender a cultura da língua estrangeira que está estudando?

Indique de qual povo / país de fala hispânica;

Sim

Não

9. Classifique os aspectos a seguir de acordo com a legenda, colocando em cada quadro o numero correspondente a tua opinião:

1	2	3	4	5
↓	↓	↓	↓	↓
Nunca ouvi falar.	Já ouvi falar, mas não faço idéia do que significa.	Já ouvi falar e tenho uma idéia um tanto vaga, do que significa.	Sei o que significa.	Conheço muito bem.

La Parrillada	1	2	3	4	5
La Cueca	1	2	3	4	5
La Paella	1	2	3	4	5
Los Mariachis	1	2	3	4	5
El Castellano	1	2	3	4	5
Las Toradas	1	2	3	4	5
El uso de Vos	1	2	3	4	5
Guernica	1	2	3	4	5

10. Coloque em ordem de importância, o que você considera importante estudar e saber a respeito do mundo hispânico. Utilize a seguinte escala.

1	2	3	4	5
↓	↓	↓	↓	↓
Não tem nenhuma importância	É um pouco importante	É razoavelmente importante	É importante	É muito importante

Língua	1	2	3	4	5
História	1	2	3	4	5
Literatura	1	2	3	4	5
Teatro	1	2	3	4	5
Situação social	1	2	3	4	5
Vida cotidiana	1	2	3	4	5
Educação	1	2	3	4	5
Política	1	2	3	4	5
Dialetos	1	2	3	4	5
Geografia	1	2	3	4	5
Cinema	1	2	3	4	5
Religião	1	2	3	4	5
Tradições	1	2	3	4	5
Legislação	1	2	3	4	5
Costumes	1	2	3	4	5
Crenças	1	2	3	4	5
Danças	1	2	3	4	5
Folclore	1	2	3	4	5
Gastronomia	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Comercio	1	2	3	4	5
Telenovelas	1	2	3	4	5
Pintura	1	2	3	4	5

11. Das alternativas a seguir quais delas você usou durante o ano letivo para aprender o espanhol, além de freqüentar as aulas. Caso alguma estratégia adotada não conste na relação, pode acrescentar logo abaixo.

1	2	3	4	5
↓	↓	↓	↓	↓
Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre

Ler livros	1	2	3	4	5
Ouvir músicas	1	2	3	4	5
Assistir TV / Filmes	1	2	3	4	5
Ler jornais e revistas	1	2	3	4	5
Acessar a internet	1	2	3	4	5
Ler o dicionário	1	2	3	4	5
Fazer traduções	1	2	3	4	5
Conversar com os amigos	1	2	3	4	5
Fazer curso a parte	1	2	3	4	5
Estudar em casa	1	2	3	4	5
Conversar com nativos	1	2	3	4	5
Nada					

12. Em tua opinião, qual é a importância da língua espanhola no mundo globalizado?

6. Não tem nenhuma importância.
7. E um pouco importante.
8. É razoavelmente importante.
9. É importante.
10. É muito importante.

13. Aponte se você teve mudanças de postura ou opinião a respeito do mundo hispânico e que tenha sido ocasionada em virtude do contato com o idioma e cultura hispânica ao longo deste ano. Em caso afirmativo indique qual foi esta mudança.

Sim Qual? _____

Não _____

14. Você acredita que há diferenças entre o *espanhol* e o *castelhano*? Justifique a tua resposta.

Sim

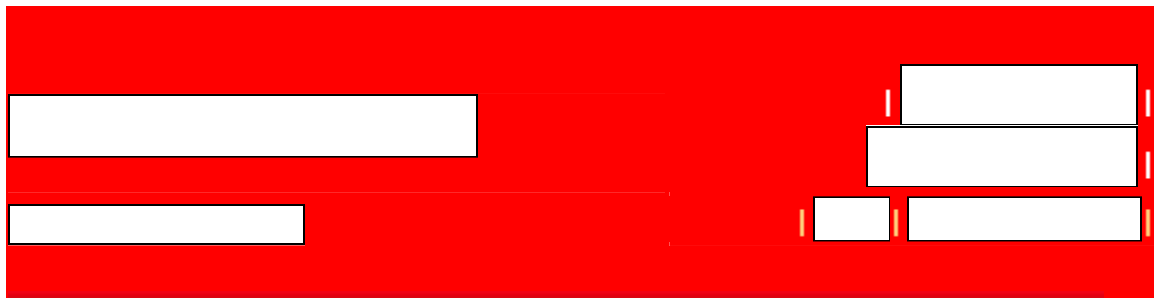
Não

Este questionário tem fins educacionais. A sua identidade não será divulgada. Agradeço pela franqueza e disponibilidade para responder às perguntas.

Muito obrigada!

ANEXO 4

Fragmento do discurso do Senador José Fogaça



La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza- aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos, por citar sólo algunas de las principales áreas implicadas. A todo ello vamos a hacer referencia a continuación, pero resulta pertinente poner antes sobre la mesa una de las cuestiones clave de todo el entramado de hechos, procesos e intereses que comentamos. Esa cuestión fundamental es el porqué: ¿por qué se están experimentando esa bonanza y ese auge?, ¿por qué el español se ha prestigiado?, ¿cuál es la razón de que hace tan sólo diez años apenas se demandaran cursos de español en centros públicos y privados y hoy presenten un crecimiento exponencial? La respuesta ha de recoger tres hechos de notable importancia en la vida económica, social y cultural del país, a saber: la creación de Mercosur, el mercado común de los países del sur de América, en 1991; la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, sobre todo a partir de 1996, y el peso de la cultura hispana en general. Estas circunstancias, además, han dado fruto en un terreno ya abonado por el trabajo de muchos hispanistas y profesores brasileños: una labor impagable de enseñanza y difusión de la lengua y la cultura en español.

a) El Mercado Común del Sur, al que pertenecen Argentina, Paraguay y Uruguay, además de Brasil, se creó con la firma del Tratado de Asunción y hasta ahora ha servido principalmente de instrumento para el desarrollo de una unión aduanera. Entre sus objetivos están los de crear medios para ampliar las actuales dimensiones de los mercados nacionales, potenciar, sobre esta base, el desarrollo económico con justicia social y desarrollar el aprovechamiento de los recursos disponibles en la región, preservando el medio ambiente y mejorando los medios de transporte y comunicación. A partir de estos objetivos, se ha comenzado a hablar de una

posible unidad económica, que incluye la creación de una moneda única. En un mundo que tiende a la globalización económica, es evidente que Mercosur ha levantado notables expectativas socioeconómicas, especialmente palmarias en los estados sureños de Brasil. Al respecto, son significativas las palabras del **senador José Fogaça en un informe de 1998**:

“ Es útil recordar que el proceso de globalización de la economía, que caracteriza al mundo contemporáneo, está exigiendo de los países la adopción de medidas que favorezcan su inserción, de forma positiva, en el contexto internacional. En América Latina, el Acuerdo de Constitución de un Mercado Común del Sur —Mercosur— marca un comienzo que anima a la integración de los países, con el objetivo de conjugar los esfuerzos y de conquistar un espacio promisorio en el nuevo escenario económico internacional. El éxito del Mercosur, no obstante, requiere un esfuerzo progresivo para hacer posible una mayor cercanía y entendimiento entre los países miembros. En este sentido, el dominio de un idioma común es de fundamental importancia”.
(Diário do Senado Federal, 8-98: 12.711)

Del informe de Fogaça se desprende que el dominio de un idioma común tiene un valor fundamental, tanto para facilitar el entendimiento en las relaciones comerciales o culturales, como para la formación de una verdadera comunidad «latino-americana».

Estos principios y sentimientos han penetrado en el pueblo brasileño, sobre todo en los estados del sur y del sudeste, y se han traducido, junto a otros elementos, en una mirada interesada hacia el español, idioma de las naciones vecinas, y en una legislación concreta, derivada de los tratados internacionales, que favorece la difusión de esta lengua. Como prueba de ello cabe mencionar que la influencia del Mercosur ya ha hecho aumentar la demanda de profesionales que dominan el español: aunque el inglés y el alemán son lenguas muy apreciadas en el mercado brasileño, dado el alto nivel de inversiones de Estados Unidos y Alemania en Brasil, lo cierto es que, en un estudio realizado a partir de una base de 530 ejecutivos brasileños, un 47 por ciento de los entrevistados hablaba inglés con fluidez, un 27 por ciento hablaba español, un 10 por ciento, francés y sólo un 5 por ciento hablaba alemán (Michelotti, 1999: 29-30).

FONTE CVC.CERVANTES.ES (Acessado em 18/07/2005)

ANEXO 5

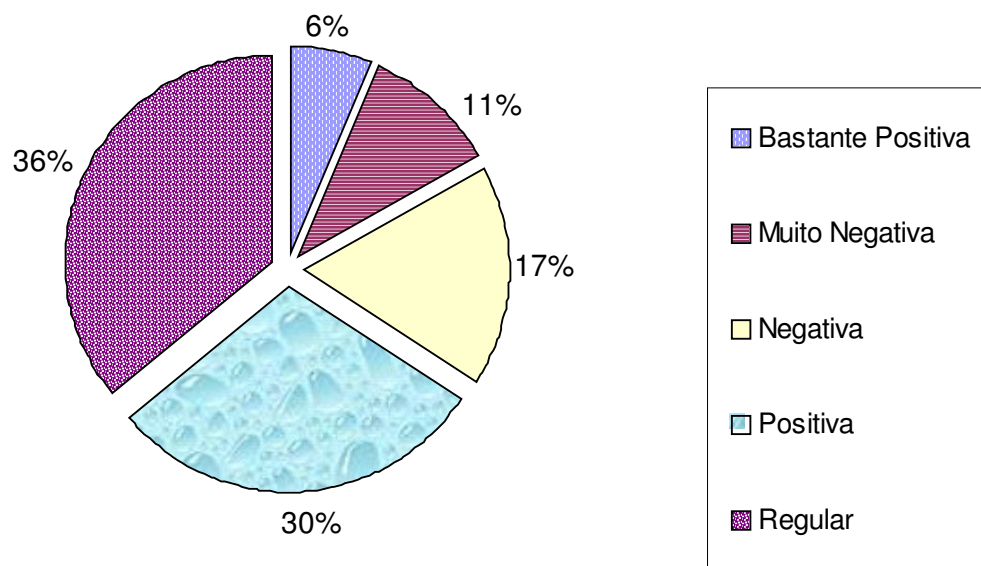
Tabela - Sexo dos entrevistados

PERCENTUAL POR SEXO			
	UNIVERSIDADE PÚBLICA	UNIVERSIDADE PRIVADA	TOTAL
M	10,60%	8,50%	19,10%
F	42,60%	38,30%	80,90%
TOTAL	53,20%	46,80%	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

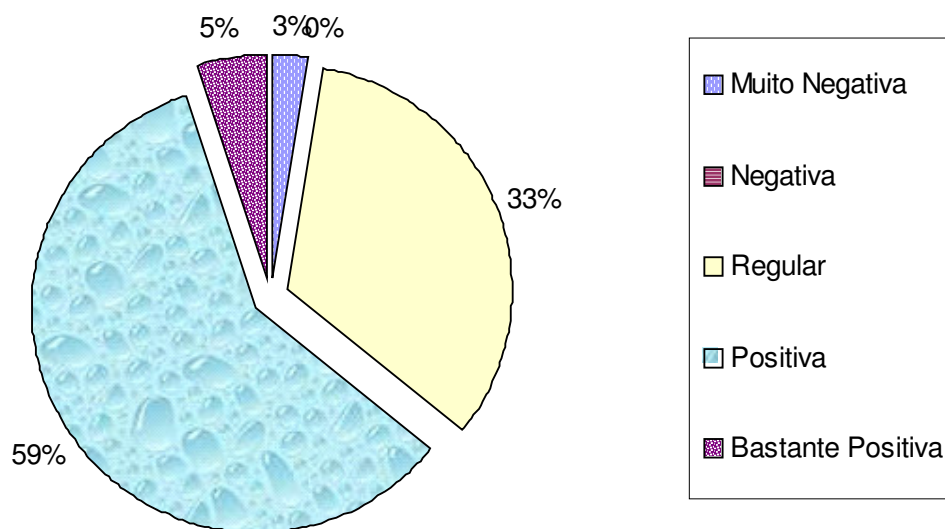
ANEXO 6

Gráfico - Visão a respeito da Argentina (1ª fase)



Fonte: Pesquisa de campo, março/2004

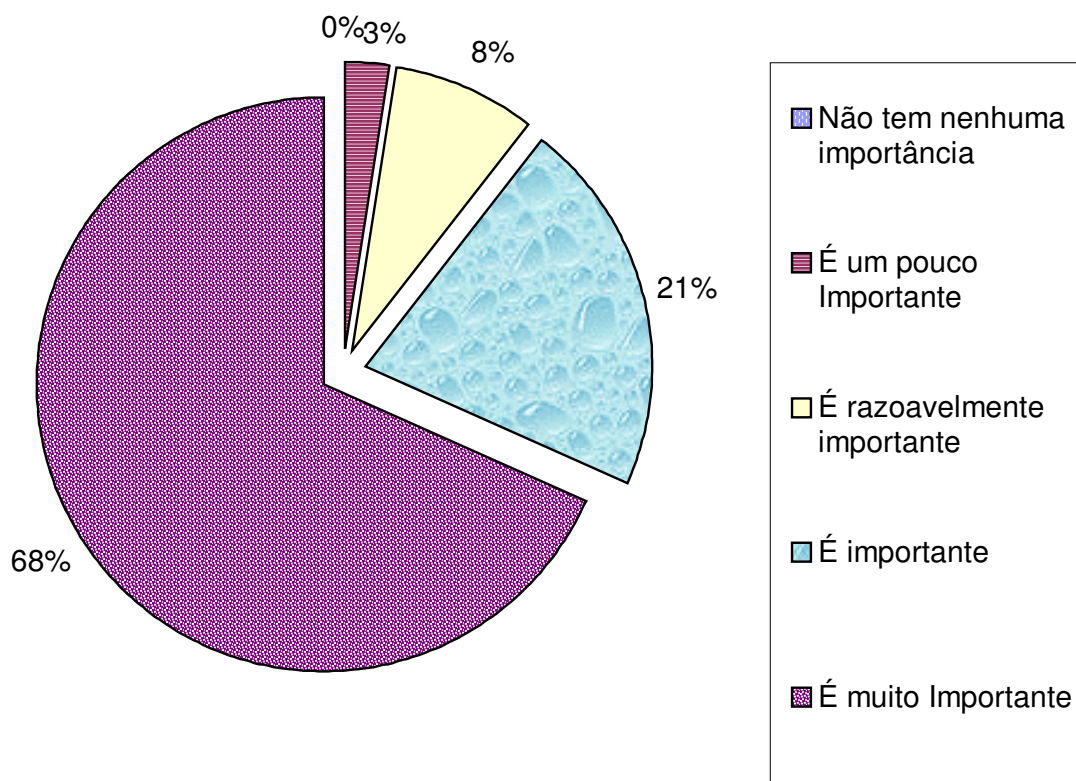
Gráfico - Visão a respeito da Argentina (2ª fase)



Fonte: Pesquisa de novembro/2004

ANEXO 7

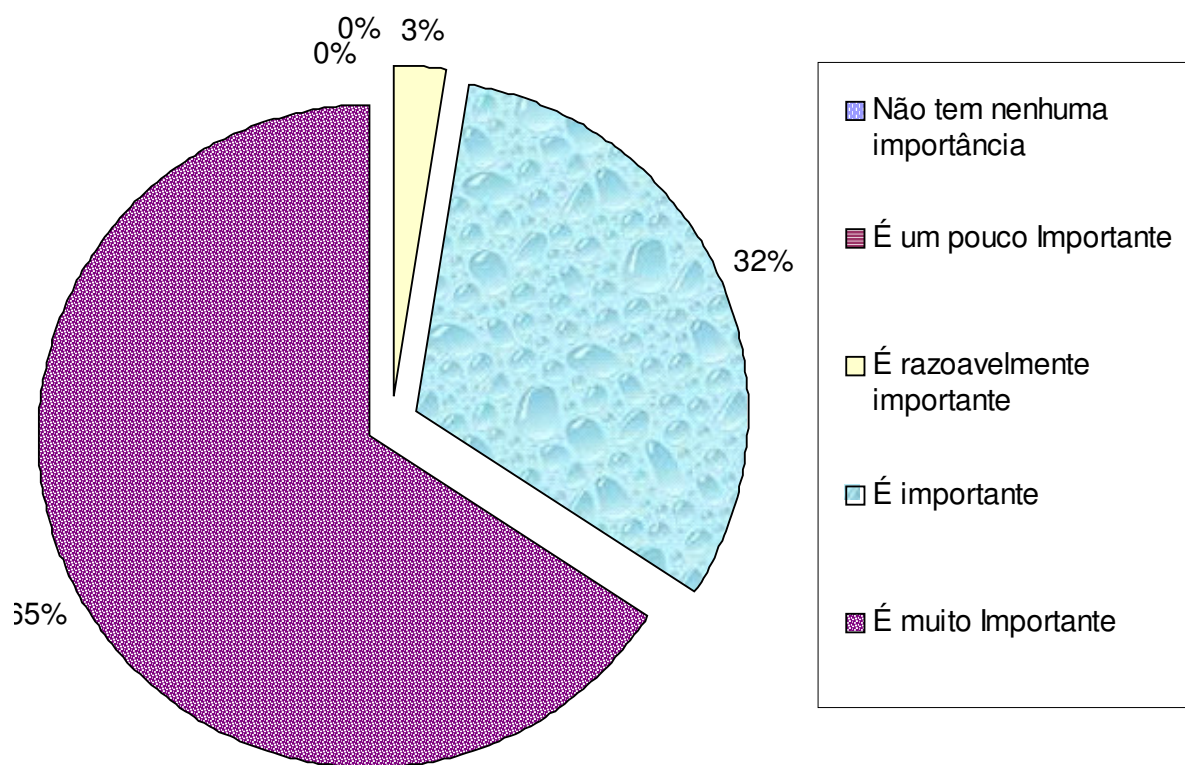
Gráfico - Dialetos (2ª fase)



Fonte: Pesquisa de novembro/2004

ANEXO 8

Gráfico - Literatura (2ª fase)



Fonte: Pesquisa de novembro/2004