

CARLA ANÉTE BERWIG

**ESTEREÓTIPOS CULTURAIS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de mestre em
Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras,
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal do Paraná.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elena Godoy

CURITIBA

2004

TERMO DE APROVAÇÃO

CARLA ANÉTE BERWIG

ESTEREÓTIPOS CULTURAIS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elena Godoy
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, de de 2004

*Dedico este trabalho aos meus filhos
Bianca e Fernando,
que são a grande motivação da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À professora Elena, minha orientadora, pela paciência, sensibilidade e sabedoria com que me conduziu.

À Prefeitura Municipal de Curitiba e à direção da Fundação Cultural de Curitiba, pela dispensa concedida para que eu pudesse cursar o mestrado.

À Vivian Schroeder, minha chefe imediata, pela compreensão e o incentivo na busca do conhecimento.

À Coordenação do Curso de Português para Estrangeiros do Celin, aos professores e em especial à professora Renata, pela valiosa contribuição, sem a qual não conseguiria realizar esta pesquisa.

À Professora Edelzina Ribas Coutinho do Cefet-PR, pela colaboração.

Às Professoras Márcia Boechat, Sandra Monteiro e Gertrud Frahm, pelas sugestões preciosas.

Aos meus familiares, pelo incentivo e pela ajuda diária. Em especial, ao meu esposo Edson, à minha sogra Terezinha e aos meus sobrinhos Gabrielle e Alexandre, que estiveram presentes e se mostraram sempre solidários.

Agradeço aos meus filhos, Bianca e Fernando, que, embora pequenos, compreenderam e aceitaram as muitas horas roubadas da nossa convivência.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, em especial ao Vilde, Laura e Carol, pelas conversas e incentivo permanente.

À amiga Cecília Lacerda, pelas palavras de ânimo.

À Maria Rita, pela amizade e pela troca de experiências.

À Antônia, pela revisão cuidadosa e pela amizade.

Aos amigos da Fundação Cultural de Curitiba, em especial à Denise, Dinah, Jayne, Miguel, Cido, Ana, Dulce e Sérgio, que acompanharam todo o meu percurso.

Foi desindianizando o índio, desafricanizando o negro, deseuropeizando o europeu e fundindo suas heranças culturais que nos fizemos. Somos, em consequência, um povo síntese, mestiço na carne e na alma, orgulhoso de si mesmo...

Darcy Ribeiro

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - CULTURA, LINGUAGEM E ENSINO	5
1.1 CULTURA: O CONCEITO SOB DIVERSAS PERSPECTIVAS	5
1.1.1 Características da Cultura	14
1.1.2 Percepção Cultural	18
1.2 LINGUAGEM	21
1.3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E CULTURA	25
1.4 COMUNICAÇÃO E CULTURA	28
1.5 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E CULTURA	30
1.5.1 Competência Comunicativa	32
1.5.2 Competência Intercultural/Comunicação Intercultural	35
CAPÍTULO 2 - FATORES QUE AFETAM O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	44
2.1 CARACTERÍSTICAS DO "BOM APRENDIZ" DE LÍNGUAS	45
2.2 INTELIGÊNCIA	49
2.3 APTIDÃO	50
2.4 PERSONALIDADE	51
2.5 MOTIVAÇÃO	51
2.5.1 Perspectiva Cognitivista da Motivação	54
2.5.2 Perspectiva do Construtivismo Social	55
2.5.3 Motivação Intrínseca e Extrínseca	56
2.6 ESTEREÓTIPOS CULTURAIS	58
2.7 ATITUDES	61
2.8 CRENÇAS	62
2.9 VALORES	64

CAPÍTULO 3 - A PESQUISA DE CAMPO	66
3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	66
3.1.1 A Experiência de Coleman: Elementos para Embasar nossa Pesquisa	68
3.1.2 Origens e Metodologia da Pesquisa.....	76
3.1.3 O Instrumento da Pesquisa	77
3.1.4 Procedimentos de Coleta de Dados.....	78
3.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	80
3.2.1 Cruzamentos	99
3.2.2 Resumo dos Pontos Principais Revelados pelo Questionário	100
3.2.3 Metodologia da Análise Estatística.....	102
3.3 RESULTADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS CARTAS.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO 1 - TABELAS DA PESQUISA DE COLEMAN (1998) SOBRE AS CIRCUNSTÂNCIAS DAS VISITAS DOS APRENDIZES AO PAÍS DA LÍNGUA ALVO. APRENDIZES DE FRANCÊS, ALEMÃO, ESPAÑHOL E RUSSO	120
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO SOBRE ESTEREÓTIPOS CULTURAIS E CRENÇAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	121
ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO DAS CARTAS	130

LISTA DE TABELAS

1	TABELA CRUZADA ENTRE SEXO E IDADE.....	82
2	POR QUE VEIO PARA O BRASIL.....	84
3	NACIONALIDADE DOS ENTREVISTADOS.....	85
4	LÍNGUA MATERNA DOS ENTREVISTADOS.....	86
5	EM QUE SITUAÇÕES DO DIA-A-DIA VOCÊ MAIS USA O PORTUGUÊS.....	94
6	"EU GOSTO MUITO DE APRENDER PORTUGUÊS" - NOTA PARA.....	95
7	"PARA SER SINCERO, TENHO POUCA VONTADE DE APRENDER O PORTUGUÊS" - NOTA PARA.....	95
8	ALÉM DO CURSO O QUE VOCÊ FAZ PARA APRENDER O PORTUGUÊS.....	96
9	O QUE VOCÊ FAZ PARA COMPREENDER AS CONVERSAS EM PORTUGUÊS.....	97
10	CRUZAMENTO ENTRE SEXO E CARACTERÍSTICA "COMPETENTE".....	100

LISTA DE QUADROS

1	O INDIVÍDUO DA MINHA NACIONALIDADE É CONSIDERADO	88
2	O BRASILEIRO É CONSIDERADO	89
3	OPINIÃO DOS ESTRANGEIROS SOBRE AS CRENÇAS	97
4	COMO VOCÊ AVALIA SEU CONHECIMENTO DO PORTUGUÊS ATUALMENTE	99

LISTA DE GRÁFICOS

1	SEXO DOS ENTREVISTADOS.....	82
2	IDADE DOS ENTREVISTADOS.....	82
3	TEMPO QUE ESTÁ NO BRASIL.....	83
4	VISITOU O BRASIL ANTERIORMENTE	83
5	COMO OBTIVERAM INFORMAÇÕES SOBRE O BRASIL	84
6	CONTINENTE DOS ENTREVISTADOS	86
7	PREFERÊNCIA PELA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	87
8	SUA LÍNGUA MATERNA TEM VALOR NO MUNDO	91
9	A LÍNGUA PORTUGUESA TEM PRESTÍGIO NO MUNDO	93
10	POR QUE APRENDER O PORTUGUÊS	93
11	NÍVEL DO CURSO	98

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de mostrar os resultados de um estudo empírico realizado com turmas de português para estrangeiros em dois contextos formais de ensino de Curitiba-PR: Celin (Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná) e Cefet-PR (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná). A intenção da pesquisa foi detectar a presença de estereótipos em relação aos brasileiros e crenças a respeito da aprendizagem de português nos alunos das referidas turmas. Os instrumentos utilizados foram um questionário e uma carta. O estudo é baseado em outro similar desenvolvido por Coleman (1998) com alunos das Ilhas Britânicas aprendizes de língua estrangeira (alemão, russo, francês e espanhol) em situação de imersão nos países da língua alvo. Os pressupostos teóricos que norteiam o presente trabalho enfatizam a relação intrínseca entre cultura e linguagem e a importância do desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz de língua estrangeira, que supõe que o aluno se desvincilie dos preconceitos e estereótipos em relação à cultura alvo, porque estes funcionam como verdadeiras "ciladas" a impedir a comunicação intercultural eficaz.

Palavras-chave: Estereótipos; Interculturalidade; Português para estrangeiros.

ABSTRACT

The present work aims at showing the results of an empirical study on Portuguese classes to foreign students in two different formal education contexts, in Curitiba-PR: Celin (*Paraná Federal University Language Center*) and Cefet-PR (*Paraná Federal Technological Education center*). The research objective was to find out if those students stereotyped Brazilians and what were their beliefs about Portuguese learning. The research tools were a questionnaire and a letter. This study is also based on a similar study by Coleman (1998) involving foreign language (German, Russian, French and Spanish) students attending immersion courses. The theoretical presuppositions guiding this work emphasize the intrinsic relationship between culture and language, as well as how important it is for a FLS student to develop intercultural skills. Such skills help students to get rid of prejudices and stereotypes that work as virtual “traps” impairing an efficient intercultural communication.

Key-words: Stereotypes; Intercultural skills; Portuguese for foreigners.

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa tem conquistado valorização internacional, especialmente no Cone Sul, nas relações políticas, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais. Neste cenário, o fenômeno da globalização torna o ensino de português para estrangeiros uma necessidade urgente. Existe também um número bastante grande de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras, e a procura por cursos de português como língua estrangeira cresce a cada ano. Nossa língua e cultura, por meio da literatura, música, cinema, exercem uma atração que faz do nosso País um destino turístico internacional importante. Todos esses fatores contribuem para aumentar o interesse por nosso idioma. Há, portanto, que se investir na formação de pessoal especializado em ensino de português como língua estrangeira, bem como na pesquisa nesta área.

Nesse contexto reside a relevância da presente pesquisa. Nosso objetivo foi constatar a presença de estereótipos culturais sobre o brasileiro nos aprendizes de PLE e determinadas crenças em relação à aprendizagem de português. Acreditamos que desta forma estaremos auxiliando com informações destinadas a professores e profissionais da Linguística Aplicada para minimizar ou mesmo extinguir esses estereótipos, que parecem atrapalhar a comunicação intercultural eficaz.

Sabe-se que uma pessoa ao chegar a outro país traz consigo sua percepção de mundo, seus esquemas culturais e seu sistema de valores e tenta aplicá-los à nova realidade com a qual se defronta. Disso podem decorrer numerosos mal-entendidos, choques ou inaptações. Tudo isso provém do desconhecimento de todo um sistema de crenças e de uma forma de entender a vida deste novo país e do fato de tentar aplicar os próprios padrões socioculturais em contextos e situações que não se regem pelos mesmos padrões. Às vezes, esses mal-entendidos ajudam a criar ou perpetuar estereótipos sobre a outra cultura e provocam desconfiança, rejeição ou uma relação muito superficial com a língua e a cultura. Essas conseqüências negativas estão na contramão do objetivo perseguido quando pensamos em ensino/aprendizagem

de língua estrangeira, e nós, como profissionais da área, devemos fazer o possível para evitá-las.

A didática de ensino de línguas estrangeiras (LE) tem demonstrado grande interesse em integrar os conteúdos socioculturais nas aulas de LE. Isto se faz atualmente a partir de uma perspectiva intercultural, levando-se em conta que o que se pretende ao ensinar uma língua estrangeira é motivar o aluno e guiá-lo em seu caminho até alcançar a competência comunicativa. Devemos salientar, no entanto, que a busca da interculturalidade nem sempre é um mar de rosas e não nos oferece resultados satisfatórios de imediato. Apesar disso, há uma tendência generalizada em conduzir o ensino de língua estrangeira a partir do conhecimento, aceitação e reflexão da própria cultura, para então nos aproximarmos da língua e da cultura metas, evitando o etnocentrismo e buscando favorecer o diálogo e compreensão entre as diferentes formas de entender a vida e o mundo. Na comunicação intercultural é necessário ensinar aos alunos as estratégias que lhes facilitem um bom entendimento com seus interlocutores e permitam a comunicação de forma eficaz.

De acordo com esses pressupostos e tendo como objetivo facilitar ao aprendiz de língua estrangeira o acesso aos mecanismos que governam a cultura da língua meta, faz-se necessário levar os fatores socioculturais à aula de LE. É preciso, no entanto, tomar cuidado para não subordinar os ditos fatores ao ensino de gramática, nem reduzir o ensino dele a um capítulo ou aula dentro de todo o curso. Deve-se sim integrar esses fatores em termos de currículo e nos materiais didáticos, introduzindo-os firme e sistematicamente e sempre de forma progressiva e adaptada aos alunos e à dificuldade do curso que realizam, no âmbito de uma linha pedagógica baseada na competência intercultural.

Tendo em vista todas as considerações anteriores, acreditamos que nosso trabalho possa contribuir com os estudos de campo do conhecimento, visto que ele lança luz sobre alguns estereótipos, preconceitos e crenças que rondam a comunicação intercultural e que conscientes destes percalços possamos caminhar para uma interação real, já que a sala de aula é um foro privilegiado de discussão e um microcosmo de relações sociais.

Esta dissertação compõe-se de três capítulos. No primeiro capítulo analisaremos as distintas definições que se têm dado ao termo cultura, para assim termos uma perspectiva mais ampla do que se tem ensinado sob esta denominação ao longo da história da didática de línguas estrangeiras. Apresentaremos também o conceito de cultura de Porter e Samovar (1997), que julgamos mais adequado aos objetivos deste trabalho. Abordaremos as relações entre cultura e linguagem, embasados em teóricos como Kramsch (1998) e Lyons (1981). Nosso ponto de partida é a constatação de que esta relação é indissociável, pois sabemos que a língua não está inserida num vácuo social e que a aprendizagem de língua estrangeira não se dá apenas pelo desenvolvimento da capacidade lingüística, mas também da competência comunicativa. Modelo proposto por Canale e Swain em 1980, com suas subcompetências gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica, segundo o qual, o objetivo principal do processo de ensino/aprendizagem deve ser fomentar no aprendiz a capacidade de interação, de comunicação e de intercâmbio; aprender a comunicar-se e comunicar-se com base nos conhecimentos pragmáticos, sociais, situacionais e nos sistemas de comunicação não-verbal. Comentaremos, ainda, sobre o conceito de competência intercultural, que tem sido adotado por grande parte dos professores nos últimos tempos para integrar o ensino de cultura às aulas. Esta competência, segundo Pedroso (1999), pode ser considerada a fase interativa das competências culturais materna e não-materna, levando, sobretudo, em consideração que a competência cultural é mais saber ser e fazer (comportar-se de maneira adequada às circunstâncias) do que ter conhecimentos que não se refletem direta e imediatamente nesse ser e fazer, isto é, no comportamento.

No segundo capítulo discutiremos alguns fatores que afetam a aprendizagem de língua estrangeira. Em específico, nos deteremos mais na motivação, atitudes, valores e estereótipos, que estão relacionados diretamente ao objetivo da nossa pesquisa. Os estereótipos são formas de categorização utilizadas pelas pessoas para apreenderem o mundo; já que este é tão grande e complexo, torna-se difícil conhecê-lo com todas as suas particularidades. Daí porque eles são

úteis para nos auxiliar em nossas classificações. Mas eles também representam um empecilho para a comunicação intercultural, ao fornecerem uma visão simplista e supergeneralizada da realidade.

Finalmente, no terceiro capítulo, será apresentado o estudo empírico: o embasamento teórico, a metodologia utilizada, a caracterização do grupo, o instrumento da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a análise e interpretação dos dados.

Nas considerações finais, retomaremos as perguntas da pesquisa e faremos algumas reflexões, bem como apresentaremos possibilidades de pesquisa que emergiram durante o percurso do trabalho.

CAPÍTULO 1

CULTURA, LINGUAGEM E ENSINO

...Dizer que a cultura se opõe à natureza é incerto, porque não se sabe muito bem onde ficam os limites de uma e de outra: onde está a natureza no homem? Para dizer-se homem, o homem precisa de uma linguagem, isto é, da própria cultura.

Roland Barthes

1.1 CULTURA: O CONCEITO SOB DIVERSAS PERSPECTIVAS

Ao falarmos de interculturalidade necessariamente temos que abordar a raiz do tema: o que se entende por cultura? Ainda assim, precisamos fazer uma opção teórica. Dentre os muitos conceitos de cultura existentes, é necessário que elejamos aquele que melhor se adapta aos nossos objetivos. Aqui apresentaremos alguns desses conceitos que foram construídos por teóricos de diversas áreas do conhecimento humano e comentaremos também como eles têm sido tratados por profissionais da Lingüística Aplicada.

É importante ressaltar que o conceito de cultura se assemelha a um mosaico, porque existem inúmeras definições e o tratamento dado a este conceito nos diversos métodos de LE é bem variável. A metáfora do mosaico ilustra bem a complexidade e a variedade destas definições atribuídas à cultura. A cultura é, portanto, definida de acordo com a perspectiva pessoal ou teórica do autor em questão, podendo ser associada a campos específicos do conhecimento, tais como a sociolingüística, a antropologia, a comunicação, a semiótica, a etnografia etc. Não esquecendo que as diversas definições de cultura são também resultantes dos discursos que prevaleceram durante determinados períodos históricos.

Lyons (1981), em seu livro "Língua(gem) e Lingüística", apresenta duas definições de cultura. Na primeira a cultura tem seu significado ligado à civilização, oposto ao barbarismo. Seria, portanto, o conceito clássico de que cultura se constitui

em excelência, em arte, literatura, maneiras e instituições sociais. Concepção que foi revivida pelos humanistas do Renascimento e adotada por pensadores iluministas do século XVIII.

Ainda hoje, o "senso comum" prefere ver a cultura como ilustrada, enciclopédica, e alguns professores de língua estrangeira, por não terem uma definição epistemológica do termo, entendem a cultura como erudição e acabam trabalhando com este conceito em sala de aula de uma forma intuitiva, em vez de abordá-lo sistematicamente e com bases científicas. Nesta concepção teremos sempre pessoas "cultas" e "incultas", e essa dicotomia trará conseqüências drásticas para a educação, já que teremos um contingente bastante grande de excluídos e marginalizados.

Na segunda concepção apresentada por Lyons, a cultura aparece definida no seu sentido antropológico. Sob este ponto de vista a significação da cultura é mais abrangente. Ela pode ser entendida como um modo de vida global de um povo, o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo ou ainda como uma forma de pensar, sentir e acreditar.

Essa aceção do termo cultura difundiu-se rapidamente da antropologia para as outras ciências sociais e foi responsável, no campo da linguagem, pelo desenvolvimento histórico da hipótese Sapir-Whorf, que explicaremos no item destinado a discutir a linguagem.

A cultura, de acordo com essa concepção, pode ser definida, portanto, como o conhecimento adquirido socialmente. Este conhecimento não é apenas teórico, mas também prático. Estão aí incluídos a ciência, as crenças, os mitos, as superstições etc.

O enfoque antropológico tem sido o mais freqüentemente adotado na Lingüística Aplicada, segundo Pedroso (1999). Apesar de significar um avanço, uma evolução em termos científicos, já que ela não dá margens a preconceitos como a anterior, esta abordagem é complicada do ponto de vista lingüístico, pois é demasiado genérica e contém posicionamentos bastante variados, o que impede

que contemos com um conceito de cultura único epistemologicamente estabelecido. Teceremos a seguir um pequeno panorama sobre as diversas definições ditas antropológicas da cultura e constataremos que se trata de um verdadeiro emaranhado conceitual.

A primeira definição formulada sob a perspectiva antropológica, segundo Laraia (2004), foi a de Edward Tylor¹ (1871), em que ele considera a cultura como um todo complexo e um fenômeno natural, que pode ser objeto de um estudo sistemático. Para entender essas afirmações de Tylor, é preciso ter presente a época em que ele viveu e conseqüentemente sua bagagem intelectual. Ele produziu sua teoria nos anos em que a Europa sofria o impacto da "origem das espécies" de Charles Darwin e a Antropologia era uma ciência nascente dominada pela perspectiva do evolucionismo unilinear.

A principal reação ao evolucionismo inicia-se, conforme Laraia (2004), com o antropólogo Franz Boas (1858-1949), que desenvolveu o particularismo histórico. De acordo com esse pressuposto teórico, cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes acontecimentos históricos que enfrentou. A partir daí a explicação evolucionista não passa a fazer mais sentido, a menos que ocorra dentro de uma abordagem multilinear. Boas (1858-1949) fez estudos sobre as comunidades indígenas dos EUA e para ele cada língua representa uma classificação da experiência, que diferiria de língua para língua, e ao aprender uma língua, o sujeito internaliza de forma inconsciente essas classificações, surgindo daí a hipótese de que a linguagem modele o pensamento e a cultura.

O antropólogo americano Alfred Kroeber (1876-1960), citado por Laraia (2004), mostrou como a cultura atua sobre o homem e contrariou uma série de crenças populares. A sua preocupação principal estava em desfazer a confusão entre o orgânico e o cultural.

¹TYLOR, Edward. **Primitive culture**. Londres: John Mursay e Co., 1871. (New York: Harper Trochbooks, 1958).

Kroeber e Kluckhohn² (apud SAMOVAR, PORTER e STEFANI, 1998, p.36), já em 1952, inventariaram mais de 150 tipos de definições de cultura. Dentre elas selecionamos algumas: o modo de viver de um povo na sua globalidade; a hereditariedade social que um indivíduo adquire do grupo a que pertença; uma maneira de pensar, sentir, crer; a globalidade de um saber coletivamente possuído; um comportamento aprendido; um mecanismo para a regulação normativa do comportamento.

Laraia (2004, p.59) nos diz que "uma das tarefas da antropologia moderna tem sido a reconstrução do conceito de cultura, fragmentado por numerosas reformulações". Ele cita um artigo de Roger Kessing (1974) no qual são apresentadas as tentativas modernas de obter uma precisão conceitual. Em primeiro lugar, aparecem as teorias que consideram a cultura como um sistema adaptativo. Esta posição foi defendida por neo-evolucionistas como Leslie White e reformulada criativamente por Sahlins, Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda (apud LARAIA, 2004) e outros, que apesar de fortes divergências, concordaram em alguns pontos. Eles definem cultura como sistemas de padrões de comportamento socialmente transmitidos que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e formas de organização econômica, padrões de estabelecimento de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas e assim por diante.

Em segundo lugar, são mencionadas as teorias idealistas de cultura que se dividem em três diferentes enfoques:

- a) o que considera a cultura como sistema cognitivo, produzida pelos novos etnógrafos, como W. Goodenough (apud LARAIA, 2004), para quem a cultura é um sistema de conhecimento. Consiste em tudo

²KROEBER, A.L.; KLUCKHOHN, C. Culture: a critical review of concepts and definitions. **Harvard University Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology Papers**, n.47, p.181, 1952.

aquilo que as pessoas precisam conhecer para operarem de uma maneira aceitável dentro de uma sociedade.

- b) o que entende a cultura como sistemas estruturais, perspectiva desenvolvida por Lévi-Strauss (1976) (apud LARAIA, 2004). O seu trabalho consiste em descobrir na estruturação dos domínios culturais os princípios da mente que geram essas elaborações culturais.
- c) aquele que concebe a cultura como sistemas simbólicos. Nos Estados Unidos esta posição foi defendida principalmente por dois antropólogos: Clifford Geertz e Davi Schneider. Geertz (1978) acredita que o homem seja um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e que a cultura é uma dessas teias e sua análise deve ser uma ciência interpretativa à procura do significado. Ele se preocupa com o ecletismo exagerado de definições como, por exemplo, as de Kroeber e Kluckhohn (apud GEERTZ, 1978), que apresentamos anteriormente, e defende um conceito mais especializado, mais definido. Segundo Laraia (2004), Davi Schneider tem uma abordagem distinta de Geertz, embora coincida em muitos pontos. A principal diferença é que Schneider defende que as unidades culturais não dependem de sua observabilidade, mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais.

Neste ponto cabe uma observação, apesar de estarmos relacionando as diversas descrições de cultura como objeto da antropologia, Geertz (1978) defende um conceito essencialmente semiótico da cultura. O mesmo conceito que Pedrosa (1999) assume em sua pesquisa e considera o mais condizente com os interesses da Linguística Aplicada direcionada para o ensino de línguas não-maternas. A cultura nesta acepção é concebida como um conjunto de mecanismos de controle, como complexo de símbolos, como geradora de significantes para a organização da experiência e ação humanas. Esta abordagem preconiza que a enunciação lingüística

e o comportamento são partes inseparáveis da cultura e, ao estabelecer esta estreita relação, atribui um caráter extralingüístico ao processo de simbolização.

Continuando, apresentamos o ponto de vista do antropólogo Edward Hall (1976) que analisa as culturas, baseado na percepção comunicativa, pois acredita que uma das funções da cultura é promover uma troca entre o homem e o mundo ao seu redor. Ele aborda a ligação entre linguagem e contexto. Para Hall (1976), contexto é compreendido como um conjunto de mecanismos de interpretação, de origem cultural, que permitem a explicação de uma mensagem. Desta forma, ele categoriza as culturas como *high-context* (HC) e *low-context* (LC). Deduz ele, de seus resultados, que em certas culturas os elementos lingüísticos cumprem sua função de representação de modo quase unívoco, explícito; levando-se muito pouco em conta o contexto no qual se realiza a comunicação. Estas seriam as culturas *low context*. No outro extremo da escala estariam as culturas em que o contexto influencia fortemente a comunicação, que ocorre muito dependente de implícitos circunstanciais, as chamadas culturas *high context*. Vamos a um exemplo, sabemos bem que no Brasil, que é considerado uma cultura *high context*, para o motorista um semáforo vermelho só significa parar em certas circunstâncias, como, por exemplo, de dia, não querendo mais dizer grande coisa de madrugada. Já para o suíço, que está no extremo oposto da escala sugerida por Hall (1976), um semáforo vermelho significa somente e sempre parar.

Para enriquecer um pouco mais nossa reflexão acrescentaremos a perspectiva da psicologia que também se debruçou sobre o conceito de cultura, para chegar a uma definição de acordo com seus pressupostos. Dentro deste campo de conhecimento há duas linhas que têm a cultura como objeto, sendo elas (a) a psicologia da comparação cultural (*Kulturvergleichende Psychologie*) e (b) psicologia cultural (*Kulturpsychologie*). O objetivo em (a) é reduzir/destruir a cultura, pois essa é vista como um ramo complexo e necessário de variáveis externas; há a necessidade de explicar todas as diferenças culturais com ajuda de variáveis mensuráveis para então

reduzir/destruir a cultura (JAHODA, 1996). Já (b) vê a cultura e o ser humano como um todo indissociável, sendo todo o comportamento algo social.

Ruth Benedict, citada por Jahoda (1996), entende a cultura como um todo orgânico e harmônico composto por partes interligadas, como a personalidade, ou seja, o ser não é cultural somente com o seu desenvolvimento humano, mas também com o desenvolvimento psicológico.

Vygostky (1998) defende igualmente a interação com o meio como fundamental para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, ele diz que o social possui uma forte ligação com o desenvolvimento do indivíduo; a aprendizagem preconiza o desenvolvimento. Oliveira (2001), estudiosa de Vygostky, afirma que "quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas", ou seja, a interação com o outro faz com que o indivíduo se desenvolva, não havendo mais propriedade do saber, transformando a cultura em um coletivo, não sendo essa intervenção e esse coletivo uma força opressora, mas um processo "de internalização do material cultural" que "molda o indivíduo, definindo limites e possibilidades de sua construção pessoal, é exatamente esse mesmo processo que lhe permite ser autenticamente humano: na ausência do outro, o homem não se constrói homem" (OLIVEIRA, 2001, p.69). Essa humanização³ do homem é um processo ativo e constantemente mutável, já que o mundo externo está em constante modificação. Cada indivíduo interpreta o material cultural em um dado momento/situação histórica e individual, e é essa interpretação individual que recria constantemente a cultura e dá dinâmica aos processos de aquisição cultural.

O conceito sociológico da cultura a define em termos de normas e valores compartilhados pelos membros de um grupo social (SEIDL, 1998). Neste conceito

³Humanização é aqui entendida como esse processo que exige a presença de um ser humano para eu me tornar humano.

estão incluídas tradições, crenças e instituições. Países diferentes têm diferentes culturas políticas, estilos intelectuais, esperanças, orgulhos. Poderíamos encaixar aqui a perspectiva de Hofstede (1980), que chamaríamos de psicossociológica, que compreende a cultura como a programação coletiva da mente, que distingue os membros de um grupo ou de uma categoria de pessoas. Entre 1967 e 1973, Hofstede (1980) conduziu uma pesquisa dentro de uma grande multinacional, com a finalidade de delinear certos aspectos das crenças e dos sistemas de valores dos funcionários desta empresa, em quarenta países diferentes. Ele conseguiu definir quatro padrões principais que estariam mais ou menos presentes nestas culturas nacionais, são eles: a) distância hierárquica (indica a tolerância às desigualdades na distribuição do poder); b) evitamento da incerteza (indica a medida na qual uma sociedade se sente ameaçada pelas situações incertas e ambíguas); c) coletivismo/individualismo (a relação indivíduo/grupo) e d) masculinidade e feminilidade (a representação do masculino e feminino nas sociedades). O trabalho de Hofstede (1980) foi muito criticado devido a algumas falhas metodológicas; a primeira delas está no foco do estudo, que privilegiou os aspectos individualismo X coletivismo; a segunda foi em relação ao público pesquisado, gerentes de médio escalão de uma multinacional; terceira foi a exclusão de países e culturas importantes como os povos árabes e africanos e, por último, a pesquisa foi feita há mais de 20 anos, não considerando aspectos como a globalização e os contatos multiculturais.

Para a Lingüística, a cultura é mais um processo do que um produto, reflete um universo mental compartilhado por uma comunidade, que afeta os falantes em suas atuações lingüísticas, na forma de pressupostos, crenças e opiniões. Neste sentido, Harms (1973) (apud FERNÁNDEZ, 2004) conclui em suas investigações que interlocutores com a mesma formação cultural participam de uma conversação de forma mais simples, rápida e completa que os interlocutores de culturas diferentes. Ele concebia a cultura como o compartimento em que se baseia a comunicação.

Finalizando nossa tentativa de descrever a cultura sob diversas perspectivas, apresentamos a visão da Pragmática, disciplina da Lingüística que

estuda os princípios que regulam o uso da língua na comunicação, que concede uma grande importância à cultura, pois esta é objeto importante de seu estudo.

A esse respeito, Fernández (2004) cita Escandel Vidal (1996):

...um dos aspectos nos quais a necessidade de se adotar um enfoque pragmático se faz mais patente, é aquele que se refere à maneira em que a cultura e a organização social nativa daqueles que aprendem uma língua estrangeira determinam e condicionam o uso da língua, objeto da aprendizagem. (ESCANDEL VIDAL, apud FERNÁNDEZ, 2004, p.96)

Segundo o que foi exposto acima, cada indivíduo tem uma série de pressupostos e representações do mundo, de acordo com sua experiência de vida; os membros de uma mesma comunidade compartilham grande parte destes pressupostos e têm em comum um estilo de interação particular.

A esta altura, já compreendemos que a discussão sobre a cultura está em aberto, não terminou e provavelmente nunca terminará, pois se trata de um fenômeno extremamente complexo. Está ligado à vida humana em sociedade, aos aspectos psicológicos e cognitivos do homem; estabelecermos um conceito exato de cultura seria o equivalente a compreendermos a natureza humana em sua totalidade, tarefa que tem sido tema permanente de reflexão da humanidade.

Neste trabalho assumiremos o conceito de cultura de Porter e Samovar (1997), que propõem uma definição por meio de seus componentes: 1) os artefatos, ou absolutamente todos os objetos físicos (a cultura material; 2) todos os conceitos, incluindo-se os sistemas de crenças, valores e representações éticas (a cultura mental); 3) os modelos de comportamento, que podem ser vistos e entendidos como realizações das categorias conceituais (a cultura social). Justificamos nossa escolha, por acharmos que se trata de uma definição holística, mas que não cria uma dissociação, pois apresenta os componentes claramente determinados.

Outro motivo para a nossa opção seria o de que é preciso manter uma coerência teórica e como o arcabouço deste trabalho está baseado em teorias cognitivas e da psicolingüística, não poderíamos eleger, por exemplo, uma definição tipicamente semiótica, porque se trata de paradigmas diferentes. Isto é, o âmbito

desta pesquisa é psicolingüístico, tem relações com a antropologia e com a sociologia, mas apenas marginalmente. O foco deste trabalho é a linguagem e desta forma é preciso inserir a reflexão a respeito da cultura em um contexto teórico que dê lugar de destaque à linguagem. Isso porque partimos do pressuposto de que não existe cultura sem linguagem, porque é por meio dela que a cultura é transmitida de geração em geração. Mas isto, analisaremos mais adiante no item que analisa a relação entre cultura e linguagem.

1.1.1 Características da Cultura

A cultura apresenta algumas características que lhe são peculiares, de acordo com Samovar, Porter e Stefani (1998). Comentaremos cada uma destas características resumidamente.

a) A cultura é aprendida

De acordo com os autores, esta é a mais importante das características da cultura. Eles se referem ao legado que recebemos das gerações anteriores como ponto central do conceito de cultura e afirmam que, sem o conhecimento do grupo armazenado na memória, nos livros e em outros objetos, não teríamos a cultura. O aprendizado da cultura se dá de várias maneiras e de fontes diversas. Por exemplo, na infância membros de uma cultura aprendem seus padrões de comportamento e maneiras de pensar, ainda que a maioria destes fatores se internalize.

O aprendizado pode acontecer de forma consciente ou inconsciente. A forma consciente é mais fácil de entender e explicar, porque ela se situa no nível cognitivo. Por exemplo, se a mãe diz para a criança tomar banho antes de dormir, esta estará aprendendo sobre hábitos de higiene. Da mesma forma, se os pais ensinam a criança a agradecer um elogio recebido, ela estará aprendendo sobre relacionamento social. Nesses exemplos, as pessoas são induzidas a pensar conscientemente sobre as mensagens que elas estão recebendo. Embora este tipo

de aprendizagem faça parte do processo de aculturação, é de forma inconsciente que aprendemos a maior parte daquilo que chamamos de cultura. A cultura nos influencia desde o momento em que nascemos, mas raramente ficamos atentos às mensagens que ela nos envia, porque esta aprendizagem inconsciente acontece de forma tão subliminar que simplesmente passa despercebida.

A cultura também pode ser aprendida por meio dos provérbios, já que estes podem ser considerados verdadeiros "tratados" sobre valores da cultura. Os contos, as lendas e os mitos também são uma rica fonte de aprendizado, porque as histórias que cada cultura conta a seu povo por intermédio deles fazem com que a cultura seja transmitida de geração em geração. A arte, por ser uma maneira simbólica de comunicar, mostra e reforça temas culturais importantes e valores de uma determinada cultura. Qualquer visita a um museu vai nos deixar bem claro a capacidade da arte em refletir a cultura. Finalmente, a mídia se impõe como importante fator de transmissão da cultura, porque ela tem um grande grau de penetração em nossa vida diária, promovendo informação e entretenimento, influenciando atitudes e moldando comportamentos, afetando assim profundamente a experiência cultural das sociedades modernas.

Como vimos, para que a cultura exista e perdure é preciso que determinadas mensagens e elementos sejam propagados. Neste sentido, vale ressaltar a importância crucial da comunicação, que faz com que a cultura seja um processo contínuo.

b) A cultura é baseada em símbolos

Para Samovar, Porter e Stefani (1998), a cultura sem a língua é impensável, porque é a linguagem que torna possível o intrincado sistema a que chamamos de cultura. Nosso cérebro e todas as nossas estruturas neurológicas associadas nos permitem usar símbolos num nível de sofisticação jamais compartilhado por qualquer outra criatura. Nós não apenas podemos transmitir conhecimento de uma pessoa para outra, mas também passar idéias de uma geração a outra. À nossa disposição temos as especulações, observações, fatos,

experimentos e sabedoria acumulados há milhares de anos. Por meio da linguagem verbal, não-verbal ou icônica é possível aprender da experiência cumulativa e compartilhada. A língua permite às pessoas comunicarem aquilo que desejam e assim organizar suas experiências dentro de categorias abstratas e expressarem pensamentos nunca antes manifestados.

Como já afirmamos anteriormente, os símbolos empregados em cada cultura têm uma variedade de formas. As culturas podem usar a linguagem oral, escrita e ações não-verbais como símbolos. A mente, os livros, gravuras, filmes, vídeos, disquetes de computador permitem à cultura preservar o que é importante e relevante para ser transmitido. A cultura é, portanto, acumulativa, histórica e preservável.

c) A cultura é dinâmica

A cultura é um sistema dinâmico que não existe num vácuo; logo ela é passível de modificação. Segundo Laraia (2004), existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com outro. Samovar, Porter e Stefani (1998) afirmam que, embora muitos aspectos da cultura sejam sujeitos à modificação, a "estrutura profunda" resiste a maiores alterações. Isto é, mudanças nas vestimentas, alimentos, transportes, moradia ocorrem com mais frequência, enquanto valores associados à ética, moral, trabalho, lazer, práticas religiosas, comportamento estão profundamente embebidos da cultura e persistem de geração em geração. Os autores comprovam o exposto acima por meio de estudos realizados nos Estados Unidos, que mostram que os valores culturais centrais dos anos 90 são bastante similares àqueles de 200 anos atrás.

d) A cultura é integrada

As funções da cultura são um todo integrado. Se a cultura é tocada em alguma parte, todo o resto é afetado. Valores como, por exemplo, o materialismo,

influenciam fatores como o tamanho das famílias, a ética profissional, os valores espirituais, entre outros que compõem a totalidade do conceito de cultura.

e) A cultura é etnocêntrica

O etnocentrismo é a característica que está mais diretamente ligada à comunicação intercultural. Poderíamos definir etnocentrismo como o nome técnico para a visão das coisas nas quais um grupo é o centro de tudo e todos os outros são avaliados e julgados com referência a esse grupo.

Os antropólogos geralmente concordam que o etnocentrismo pode ser encontrado em qualquer cultura (HAVILAND, 1993; KEESING, 1965; BATES e PLOG, 1990; NANDA, 1994 apud SAMOVAR, PORTER e STEFANI, 1998). A maioria destes estudiosos afirma que a propensão de ver as coisas a partir de seu próprio ponto de vista é muito natural e, a não ser que seja levada ao extremo, pode ter efeitos positivos. Por exemplo, o etnocentrismo é muitas vezes uma fonte para construir a identidade pessoal e cultural.

O etnocentrismo transforma-se em uma condição negativa e se torna destrutivo quando é usado para excluir e fornecer as bases para avaliações depreciativas, oferecendo assim resistência às mudanças, dando origem aos estereótipos. Frequentemente, o etnocentrismo, tal como a cultura, é aprendido num nível inconsciente.

f) A cultura é adaptável

Como podemos ver em nossa discussão sobre mudanças culturais, a cultura é adaptável. A história nos fornece muitos exemplos de como as culturas têm mudado por causa das leis, das alterações nos valores, dos desastres naturais, das guerras ou outras calamidades. A mudança dos papéis dos sexos no Brasil e em outros lugares do mundo é um exemplo pontual desta adaptação. Por muito tempo, o que se esperava das mulheres é que elas permanecessem em casa e cuidassem das crianças. Quando elas trabalhavam, desempenhavam funções como secretárias,

enfermeiras ou professoras. No entanto, forças da cultura, bem como considerações econômicas, alteraram drasticamente os papéis femininos. Atualmente vemos mulheres ocupando altos cargos e sendo muitas vezes responsáveis pelo sustento da família. Tanto os homens, quanto as mulheres tiveram que se adaptar a esta mudança cultural. Existem, é claro, muitos outros exemplos dessas mudanças.

1.1.2 Percepção Cultural

De acordo com Samovar, Porter e Stefani (1998), a percepção é primordial no estudo da comunicação intercultural, porque toda nossa informação e conhecimento sobre o mundo físico e social são mediados pelo processo perceptual. Por exemplo, no Brasil e na maioria dos países asiáticos as pessoas associam as flores brancas à morte. Já para os peruanos, iranianos e mexicanos, as flores amarelas despertam esta associação. As respostas e as reações das pessoas são diferentes. Isto se deve à percepção. Percepção é o processo de selecionar, organizar e interpretar os dados sensoriais de uma maneira que permita dar sentido ao nosso mundo.

O mecanismo físico é quase sempre o mesmo em todas as pessoas: órgãos sensoriais como os olhos, ouvidos e nariz nos permitem sentir nosso meio ambiente e as sensações recebidas são enviadas por meio do nosso sistema nervoso ao cérebro, onde são interpretadas e os significados são atribuídos, numa seqüência de dois estágios. O primeiro estágio é o reconhecimento ou identificação, no qual a configuração de ondas de luz ou som é identificada como, por exemplo, um carro ou uma música. No segundo estágio, são realizadas a interpretação e avaliação daquilo que foi identificado.

O resultado desse processo, diferentemente do estágio biológico, não é o mesmo para todas as pessoas, porque este processo é aprendido e por isso é influenciado por todas as experiências passadas. Este fato sozinho bastaria para tornar a comunicação complicada entre pessoas com bagagens culturais

semelhantes. No entanto, quando nós acrescentamos uma cultura estrangeira a esta equação, tudo fica ainda mais complicado.

Como já dissemos repetidas vezes, a cultura nos fornece uma "lente" perceptual que influencia grandemente como interpretamos e avaliamos aquilo que recebemos do mundo exterior. Nossas percepções do mundo tornam-se representações que fazemos a partir dos impulsos nervosos que atingem nosso cérebro e do nosso conjunto de experiências como membros de uma determinada cultura.

O fato de sentirmos prazer ou repulsa diante da idéia de comer carne de boi, peixe, cachorro ou cobra depende do que nossa cultura nos ensinou sobre comida. No Brasil, por exemplo, quando falamos de cachorro a rede semântica que vem à nossa cabeça jamais nos remete à comida. Porque o cachorro para nós é o melhor amigo do homem, um animal de estimação e não comida. Podemos usar a palavra cachorro também com um sentido conotativo, nos referindo a alguém que é desonesto ou que fez algo errado. No entanto, na Coreia é servida carne de cachorro como uma iguaria. Outro exemplo seria a tourada, que para os espanhóis guarda toda uma simbologia poética e para nós brasileiros não têm a mesma ressonância, pois é algo distante da nossa cultura. Portanto, ao expor um extenso grupo de pessoas a experiências similares, como as dos exemplos acima, a cultura gera significados e comportamentos similares. Isto não significa, é claro, que cada um numa cultura particular é exatamente igual. Laraia (2004) também chama atenção para este aspecto quando diz que os indivíduos participam diferentemente de sua cultura e que esta participação é sempre limitada. Mas conclui dizendo, que embora nenhum indivíduo conheça totalmente seu sistema cultural, é necessário que tenha um mínimo de conhecimento partilhado para operar dentro desse sistema.

A credibilidade pessoal é um outro traço perceptual afetado pela cultura. Pessoas que têm credibilidade inspiram confiança, sabem o que falam e têm boas intenções. Os americanos acreditam que expressar suas opiniões de uma maneira franca é um traço admirável. Desta forma, uma pessoa articulada e direta é considerada como sendo portadora de alta credibilidade. Para os japoneses, a

pessoa quieta que gasta mais tempo ouvindo do que falando tem mais credibilidade, porque eles consideram o falar constante como um sinal de superficialidade. Assim, entre os americanos, pessoas com credibilidade são aquelas diretas, racionais, confiantes, decididas e não resignadas. Entre os japoneses, pessoas com credibilidade são aquelas indiretas, simpáticas, prudentes, flexíveis e modestas. No Japão, o *status* social é um dos maiores indicadores de credibilidade, enquanto nos Estados Unidos assume importância relativa.

No Brasil, por exemplo, seria impossível proferirmos um enunciado como: "Eu não vou tomar café com você hoje", pelo menos sem causar uma série de problemas. É totalmente improvável que alguém diga isso a qualquer pessoa, porque conhece as normas de polidez e sabe que este enunciado é totalmente inadequado. No entanto, em uma cultura mais direta, como nos Estados Unidos, por exemplo, esta frase pode ser dita sem causar desconforto. São maneiras diferentes de perceber a realidade que variam de uma cultura para outra.

Samovar, Porter e Stefani (1998) nos fornecem alguns exemplos de como pessoas de culturas diferentes interpretam o mesmo evento de maneiras distintas. A percepção de algo simples como um piscar de olhos é afetado pela cultura. Piscar é normal para os norte-americanos, mas o mesmo comportamento é considerado impolidez em Taiwan. Segundo Samovar, Porter e Stefani, a maneira como são percebidas as pessoas idosas também é influenciada pela cultura. Nos Estados Unidos, encontramos uma cultura que prega os valores da juventude e rejeita a velhice. Esta percepção da velhice não é observada em todas as culturas. Por exemplo, nas culturas árabes, asiáticas, latino-americanas e americanas nativas, as pessoas velhas são vistas de um modo muito positivo. Na África a idade é uma vantagem. Quanto mais velha for a pessoa, mais respeito ela receberá, especialmente dos jovens. No Brasil ainda temos muito preconceito em relação aos idosos, embora as coisas estejam mudando, termos como "véia" e "coroa" denunciam este julgamento depreciativo dos mais velhos.

Fica claro, a partir destes exemplos, que a cultura influencia fortemente nossa realidade subjetiva e que há ligações diretas entre cultura, percepção e comportamento. O comportamento é o resultado do aprendizado e do condicionamento cultural.

1.2 LINGUAGEM

Inicialmente, gostaríamos de deixar claro que neste item nosso objetivo não é discorrer sobre a história da linguagem, nem tampouco abordar a filosofia da linguagem. Não nos cabe aqui fazer um histórico completo das diversas abordagens existentes, porque este será sempre parcial. Mostraremos concepções de linguagem construídas por alguns teóricos que tiveram importância para o desenvolvimento da Lingüística e por fim apresentaremos o conceito de linguagem escolhido por nós e que norteará esta pesquisa.

Começaremos salientando que a linguagem humana tem sido objeto de teorização desde épocas remotas. Por se tratar de um fenômeno complexo, tal como a cultura, são muitas as abordagens e diversas as orientações dadas aos estudos dos fatos lingüísticos. Cada uma dessas abordagens faz uma delimitação de seu objeto, ou seja, procede a um recorte com relação ao fenômeno da linguagem que se propõe a estudar.

Iniciaremos falando de um pensador alemão do século XVIII, chamado Johann Gottfried Herder (1776-1804). De acordo com Wierzbicka (1992), Herder afirmava que o pensamento é essencialmente idêntico à fala e, portanto, difere de língua para língua e de nação para nação. Ele argumentava que o espírito humano pensa com palavras e conseqüentemente qualquer nação fala de acordo com a forma como pensa e pensa de acordo como fala. Seguindo este raciocínio, os pensamentos não poderiam ser transferidos de uma língua para outra porque todo pensamento depende da língua na qual foi formulado. Mais tarde, Humboldt (apud WIERZBICKA, 1992) também enfatizou profundas diferenças semânticas entre as línguas, que viu as diferentes línguas como berços de perspectivas cognitivas diferentes, diferentes

visões de mundo. Ele acreditava ser a organização semântica da língua não o efeito, mas sim a causa das estruturas sociais e culturais. Segundo ele:

Cada língua contém uma visão de mundo. Da mesma forma que os sons individuais são intermediários entre os objetos e pessoas, assim também o total da língua media os seres humanos e a natureza interna e externa que os afeta... O mesmo ato, que permite ao homem confeccionar uma língua a partir de si próprio, lhe permite construir-se a partir da língua. E cada língua limita as fronteiras das pessoas que lhe aderem, de tal forma que somente é possível, para os indivíduos, escapar de tais limites se escolher uma nova língua (1903). (apud WIERZBICKA, 1992)

O lingüista norte-americano Edward Sapir e seu discípulo Benjamin Lee Whorf (apud LYONS, 1981) foram herdeiros deste pensamento europeu, do qual Herder e Humboldt foram representantes, e que teve grande importância no surgimento do estruturalismo.

A versão dessa concepção de Herder-Humboldt levou o nome de Hipótese Sapir-Whorf. Esta hipótese combina o determinismo lingüístico com a relatividade lingüística. Ou seja, sustenta que a linguagem é fator determinante do pensamento e também que a diversidade estrutural das línguas é infinita. Sobre isso, Sapir afirma:

A língua é um guia para a realidade social. Muito embora, a língua não seja considerada, em geral como um interesse essencial para os estudiosos de Ciências Sociais, ela condiciona, de forma poderosa, todo o nosso pensamento a respeito de processos e problemas sociais. Seres humanos não vivem simplesmente num mundo objetivo e muito menos no mundo da atividade social, assim como é em geral entendida, mas estão à mercê da língua particular que se tornou o meio de expressão para sua sociedade. É uma ilusão muito grande imaginar que as pessoas se ajustam à realidade essencialmente sem o uso da língua e que a língua é apenas um meio incidental de resolver problemas específicos de comunicação ou reflexão. O fato é que o mundo real é em grande medida construído inconscientemente sobre os hábitos de linguagem do grupo. Nenhuma língua é suficientemente similar a ponto de ser considerada representante da mesma realidade social. Os mundos nos quais sociedades diferentes vivem são mundos distintos, não simplesmente o mesmo mundo com rótulos diferentes associados (1949). (apud WIERZBICKA, 1992)

Também Whorf segue suas idéias:

A língua não é meramente um instrumento para reprodução de idéias, mas basicamente é o moldador de idéias, o programa e o guia para a atividade mental de um indivíduo, para sua análise de impressões, para sua síntese de seu arcabouço mental. Nós dissecamos a natureza ao longo das linhas definidas por nossas línguas nativas. As categorias e tipos que nós isolamos do mundo de fenômenos, não as encontramos lá por serem evidentes

para todo o observador; ao contrário, o mundo é apresentado em um fluxo caleidoscópico de impressões que têm que ser organizadas por nossas mentes. Nós recordamos a natureza, organizamo-la em conceitos e atribuímos significados (significâncias) neste processo, em boa medida porque nós fazemos parte de um acordo em organizá-la desta forma – um acordo que vale em toda comunidade de fala e que é codificado em termos dos padrões de nossa língua. O acordo é, naturalmente, implícito e não expresso, mas seus termos são absolutamente obrigatórios; nós não podemos absolutamente falar exceto quando concordamos com a organização de dados que o acordo decreta (1956). (apud WIERZBICKA, 1992)

Conforme Kramsch (1998), a versão "forte" de Sapir-Whorf que diz que a linguagem determina a maneira de pensar, não pode ser mais levada a sério, mas a versão "fraca", que supõe que existem diferenças culturais nas associações semânticas evocadas por conceitos comuns, é largamente aceita em nossos dias. Isto equivale a dizer que apenas certos aspectos da língua podem predispor os falantes a pensarem ou agirem de certa forma e não de outra, mas sem o determinismo rígido apregoado por estes teóricos. Mas o que devemos ter bem claro é que a conduta das pessoas não é apenas determinada pela língua, mas pela experiência acumulada. Segundo Mercer (1985, p.88), "a língua é apenas um dos fatores na construção do real de uma criança e não o fator por excelência".

Prosseguindo em nossa apresentação das diferentes concepções de linguagem, apresentaremos o ponto de vista de Saussure (2002), que entendia a linguagem como um sistema, uma instituição. Posição que conduz, de acordo com Franchi (1992), a um esvaziamento da própria linguagem e a um privilégio da noção de língua, já que Saussure (2002) distinguia fala (*langue*) de língua (*parole*). A fala ele considerava multifacetada e heterogênea, impossível de ser encaixada em alguma categoria de fatos humanos, pela dificuldade de descobrir sua unidade. A língua, ao contrário, definia como um todo autocontido e um princípio de classificação. Esta corrente lingüística é chamada de estruturalismo e coincide com o surgimento da Lingüística. Como vimos, a abordagem estrutural opta pelo estudo da língua em abstrato, analisada num recorte de tempo. Até os anos 50 o estruturalismo predominou nas reflexões lingüísticas. Eufrásio (2001) observa que a teoria estruturalista obteve um grande aperfeiçoamento não só na Europa Ocidental,

mas também na Rússia, com as teorias funcionalistas da comunicação, provenientes das reflexões de Roman Jakobson e, nos EUA, com o desenvolvimento do distributionismo por L. Bloomfield. Os funcionalistas consideram a linguagem e as línguas naturais a partir de noções relacionadas com a função da comunicação. Isto é, acreditam que os princípios universais da linguagem somente se isolam e são compreendidos com referência à noção de comunicação.

Noam Chomsky (1965) argumenta que a linguagem é inata do ser humano, que tem, portanto, uma base genética bastante forte e que o meio ambiente tem um papel pouco relevante na aquisição da linguagem. Ele preocupa-se com o falante ideal e não com homem real. Chomsky (1965) centrou sua análise na sintaxe e defende uma gramática gerativa que pudesse descrever o conhecimento do falante de todas as sentenças possíveis (competência), em vez de apenas aquelas produzidas (desempenho). Não poderíamos, portanto, eleger esta definição para guiar nosso trabalho, já que estamos preocupados justamente com o homem real e com as relações entre cultura e linguagem.

Finalmente, apresentamos as abordagens conhecidas com o nome genérico de interacionistas. Os interacionistas, como o próprio nome diz, acreditam que múltiplos fatores (sociais, lingüísticos, biológicos e cognitivos) afetam a aquisição da linguagem. Dentro desta categoria, a abordagem cognitiva enfatiza que a linguagem é apenas uma das várias habilidades complexas que as crianças adquirem. Já os teóricos do processamento da informação salientam o processo cognitivo que o aprendizado da língua exige. Nesta posição, a natureza da informação processada determina o curso do desenvolvimento. A abordagem social interacionista destaca o contexto social no qual a língua é aprendida, sem o qual seria impossível aprendê-la e talvez também desnecessário.

Neste trabalho assumiremos uma posição sobre a linguagem que reconhece o inato e ao mesmo tempo dá um peso razoável ao meio ambiente, porque acreditamos, como Lyons (1981), que deva existir uma faculdade inata de aquisição da linguagem, mas mesmo assim, não resta dúvida de que o

conhecimento de uma língua é adquirido socialmente. Ou seja, o indivíduo adquire a língua como membro de uma sociedade. Isso leva à constatação de que os aspectos culturais e cognitivos são interdependentes no processo de aquisição da linguagem, não opostos, como se acreditava anteriormente.

1.3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E CULTURA

Como já dissemos anteriormente, os pressupostos teóricos que orientam este trabalho destacam a ligação intrínseca entre cultura e linguagem. Por isso mesmo, quando abordamos primeiramente a cultura e depois a linguagem, notamos que estes conceitos estão de tal forma imbricados, formando um todo indissociável, que fica difícil falar de um, sem mencionar o outro. Isto porque os vínculos entre língua e cultura são variados e se dão em diferentes níveis: por um lado, a língua é reflexo da cultura e, por outro, a língua forma parte desta cultura. Para enriquecer nosso trabalho, apresentaremos a reflexão de Claire Kramsch (1998) sobre o assunto, que é uma das teóricas da atualidade que tem se debruçado sobre o estudo da comunicação intercultural. Para a autora, "A linguagem é a principal forma através da qual conduzimos nossa vida social. Quando ela é usada em contexto de comunicação, ela está embebida da cultura de múltiplas e complexas maneiras." (KRAMSCH, 1998, p.3).

Kramsch (1998) afirma que os enunciados que as pessoas usam se referem a experiências comuns. Eles expressam fatos, idéias ou eventos que são comunicáveis porque se referem à bagagem de conhecimento sobre o mundo que compartilham com outras pessoas. Desta forma, a linguagem expressaria a realidade cultural.

Mas, segundo a autora, membros de uma mesma comunidade ou grupo social não apenas expressam sua experiência, mas também criam experiência através da linguagem. As pessoas dão significado à linguagem pelo meio que escolhem para se comunicar com os outros, por exemplo, falando ao telefone ou

pessoalmente, escrevendo uma carta ou enviando um e-mail, lendo um jornal ou interpretando um gráfico ou uma charge humorística. A maneira pela qual as pessoas usam a linguagem falada, escrita ou visual cria significados que, segundo Kramsch (1998), são compreensíveis para o grupo ao qual pertencem. Por meio dos aspectos verbais e não-verbais, a linguagem se refere à realidade cultural.

A autora reitera ainda que a linguagem é um sistema de signos que tem em si um valor cultural. Falantes identificam a si próprios e aos outros através do uso da linguagem. Eles vêem a linguagem como um símbolo da sua identidade social. Desta forma, a linguagem simboliza a realidade cultural.

Kramsch (1998) nos fala também da ação que a linguagem e a cultura exercem sobre a natureza, moldando as pessoas por intermédio de diferentes formas de socialização ou aculturação. Ela cita como exemplos as regras de etiqueta, expressões de polidez, proibições sociais, que acabam modulando comportamentos das pessoas nos diferentes setores da vida em que elas atuam e usam a linguagem. A autora se refere também à linguagem escrita como sendo modelada e socializada por intermédio da cultura, porque não importa apenas o que foi escrito ou em que circunstâncias, mas também quais gêneros são apropriados. Esses usos da linguagem ou normas de interação e interpretação fazem parte do ritual invisível imposto pela cultura aos usuários da linguagem. Essa é a maneira de a cultura trazer ordem e previsibilidade ao uso da linguagem pelas pessoas.

Kramsch (1998) introduz um conceito chamado Comunidade Discursiva, que diz respeito à maneira pela qual membros de um grupo social usam a linguagem para atender suas necessidades sociais. Porque, segundo a autora, as atitudes comuns, as crenças e os valores se refletem na maneira como membros de um grupo usam a linguagem: o que dizer ou não dizer e como dizer. Não apenas os traços gramaticais, lexicais e fonológicos da linguagem diferenciam certos grupos de pessoas (por exemplo, gíria dos adolescentes, jargão profissional, retórica política), mas também os assuntos sobre os quais se fala, a maneira de apresentar a informação, o estilo de interagir, em outras palavras, o "jeito do discurso". A língua

não é um código isento da cultura, desvinculado da maneira de pensar e agir das pessoas, mas, na verdade, ela tem um papel muito importante na perpetuação da cultura, particularmente na forma escrita.

Kramersch (1998) nos fala também de uma dimensão imaginária da cultura, que corresponderia na definição escolhida por nós para orientar este trabalho à cultura mental. Ela explica: "Os dois eixos da cultura combinados, o social (sincrônico) e o histórico (diacrônico), são muitas vezes chamados de contexto sócio-cultural do estudo da língua. Existe, no entanto, uma terceira dimensão, a imaginária. As comunidades discursivas são caracterizadas não apenas por fatos e artefatos, mas também por sonhos comuns e pelo imaginário." (Kramersch, 1998, p.8). Esse imaginário que a autora menciona é mediado pela linguagem, que reflete e modela a vida dessa comunidade e funciona como uma metáfora de sua realidade cultural. Neste sentido, certas cidades ou lugares são inseparáveis, na imaginação cultural de seus cidadãos, de determinados autores. Pensemos em um exemplo brasileiro, para muitos de nós falar na Bahia evoca imediatamente uma passagem de algum dos romances de Jorge Amado, porque este autor soube retratar como ninguém esta região do Brasil, com toda sua magia, alegria, sensualidade, colorido e misticismo. A linguagem é intimamente ligada não somente com a cultura passada e com a atual, mas também com a cultura imaginária, que governa as nossas decisões e ações muito mais do que somos capazes de supor. A autora salienta que na dimensão social e na dimensão imaginária, a cultura é heterogênea, pois membros de uma mesma comunidade discursiva possuem diferentes biografias e experiências de vida; eles diferem em idade, gênero ou etnia e podem ter diferentes opiniões políticas.

Kramersch (1998) finaliza dizendo que analisar uma cultura com seriedade implica aceitar o fato de que o conhecimento é "colorido" pelo contexto social e histórico no qual ele é adquirido. Nesta perspectiva, a aprendizagem de uma língua é uma atividade eminentemente cultural.

1.4 COMUNICAÇÃO E CULTURA

A cultura e a comunicação, apesar de serem conceitos diferentes, estão diretamente ligadas. Onde quer que as pessoas interajam, elas estão se comunicando. Para viver em sociedade e manter sua cultura, elas precisam se comunicar. A cultura é aprendida, transmitida e preservada por meio da comunicação.

Samovar, Porter e Stefani (1998) examinam os dois conceitos separadamente, apesar de afirmarem que operam conjuntamente. Inicialmente, eles fazem uma definição do que seja comunicação. Eles afirmam ser difícil encontrar uma única definição para comunicação humana. Duas razões para esta dificuldade seriam: 1) a natureza complexa da comunicação; 2) a questão da intencionalidade e não-intencionalidade. Quando abordam a questão da complexidade da comunicação, eles se referem à centena de componentes que entram em ação, por exemplo, quando a pessoa faz um simples cumprimento. Desde os estímulos nervosos ao movimento do aparelho fonador, para produzir os sons, às reações químicas do cérebro, muitas coisas cooperam neste intrincado processo.

A comunicação torna-se ainda mais complexa se adicionarmos a dimensão cultural. Porque, embora todas as culturas usem símbolos, para compartilhar suas realidades, os símbolos empregados são muitas vezes bastante diferentes. Em uma determinada cultura o sorrir de uma maneira casual pode ser uma forma de saudação ou cumprimento, enquanto em outra cultura curvar-se em silêncio é a melhor maneira; ou ainda numa terceira cultura, envolver seu amigo num abraço, pode ser apropriado.

Quanto à intencionalidade e a não-intencionalidade da comunicação, há teóricos, como Miller e Steinberg (apud SAMOVAR, PORTER e STEFANI, 1998), que descrevem a comunicação como um processo em que uma pessoa tenta enviar significados para outra. Para os autores, nós intencionalmente enviamos mensagens para modificar o comportamento de outras pessoas e, por isso, selecionamos nossas palavras e ações com algum grau de consciência. Para Miller e Steinberg

(apud SAMOVAR, PORTER e STEFANI, 1998), comunicação não é uma atividade casual, mas sim uma atividade sistemática e planejada. Este planejamento pode ser instantâneo, mas ainda assim há consciência.

Há outra linha de pensamento em que os teóricos afirmam que o conceito de intencionalidade é muito limitado e falha em determinadas circunstâncias em que mensagens são transmitidas não intencionalmente. Pensadores que defendem esta abordagem, como Reusch e Bateson (apud SAMOVAR, PORTER e STEFANI, 1998), acreditam que a comunicação acontece tanto em ocasiões em que as pessoas têm a intenção de atribuir significados às suas mensagens, quanto em momentos que não esperam que suas ações comuniquem algo. Eles reiteram que a comunicação pode influenciar outras pessoas, mesmo que esta influência não tenha sido planejada. O que esta abordagem enfatiza é que a comunicação acontece muitas vezes sem que se tenha conhecimento ou consciência disso. Os autores ressaltam que, em se tratando de comunicação intercultural, precisamos estar atentos para o fato de que nossas ações têm um significado em potencial. Atos inocentes, como mostrar as solas dos pés a um estranho na Coreia ou tocar uma mulher à qual você foi recém-apresentado na Arábia Saudita, podem estar enviando mensagens negativas que comprometerão todo o encontro.

Apesar de Samovar, Porter e Stefani (1998) considerarem difícil fornecer um conceito único de comunicação, eles a definiram nos seguintes termos: **a comunicação é um processo dinâmico**, não é uma atividade estática, as palavras e seus significados são mutáveis com o tempo e dependem da interação com o outro; **a comunicação é sistêmica**, pois ela não ocorre sozinha, descontextualizada; e finalmente, **a comunicação é simbólica**, pois nossas palavras e atos são símbolos criativos, por meio dos quais exteriorizamos nossos desejos, pensamentos e experiências.

Precisamos, ainda, ressaltar o caráter onipresente da cultura na comunicação, pois ela está presente em qualquer tipo de interação humana, verbal ou não-verbal; ela governa e define as circunstâncias e maneiras de uma mensagem ser transmitida, noticiada ou interpretada. Sendo, desta forma, impossível dissociar cultura e comunicação.

1.5 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E CULTURA

Como tivemos a oportunidade de observar quando abordamos os conceitos de cultura e língua, o homem é um ser social e político. Isto é, desenvolve-se num conglomerado de estruturas sociais, e nossa linguagem nasce e cresce na convivência que se estabelece entre nós e o mundo criado por outras pessoas. Acreditamos que a aquisição de uma língua é um processo criador intimamente ligado ao mundo ao nosso redor e que boa parte deste todo é modelada, consciente ou inconscientemente, segundo os hábitos lingüísticos de cada grupo social. Desta forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira não deve se limitar a um adestramento lingüístico, descuidando da parte cultural. Aprender uma língua estrangeira significa mais que a formação de hábitos lingüísticos e a mera aquisição de estruturas gramaticais. Aprender uma língua estrangeira é ir ao encontro de uma realidade que é diferente da nossa e para compreender esta nova realidade é necessário entender e aprender as normas que regulam a interação social do país cuja língua estudamos, familiarizando-nos assim com todo o conjunto de convenções que formam a cultura meta. Implica aprender os significados, valores e práticas de um determinado grupo, expostos por intermédio da língua. Somente este processo de descobrimento de significados e práticas possibilita aos aprendizes da língua meta negociarem e criarem uma nova realidade com seus interlocutores, que se baseia na interação e experiência compartilhada. Neste sentido não basta concentrar a atenção para que o aprendiz de língua estrangeira adquira apenas a competência lingüística.

A recente ênfase que a aprendizagem cultural tem suscitado no campo de ensino de língua estrangeira reflete a consideração do conceito de aprendizagem de uma língua como ferramenta para a comunicação com pessoas de outras sociedades e culturas. Dentro desta perspectiva se enquadra a necessidade de apresentar ao aluno os fatores socioculturais da língua que está aprendendo, para dotá-lo de ferramentas necessárias que o ajudarão a converter-se em um falante competente na língua meta.

A dimensão sociocultural precisa estar presente no currículo de língua estrangeira, para que se possa promover uma proximidade entre a cultura estrangeira e a do país de origem, assim como transmitir uma imagem mais autêntica daquela, colaborando com a destruição de estereótipos e preconceitos. Haverá também um desenvolvimento de atitudes e valores com respeito à sociedade internacional, ao pluralismo lingüístico e cultural, à aceitação e à valorização da diversidade e da diferença, bem como o reconhecimento e o respeito mútuo. A importância da inclusão da cultura e dos fatores socioculturais na sala de aula de LE justifica-se na medida em que os alunos, durante o processo de aprendizagem, serão confrontados com situações nas quais não poderão fazer interpretações a partir de suas próprias pautas de comportamento, sob pena de provocarem mal-entendidos, frustração, estresse e até choques culturais. O que pode ocasionar ao aluno uma certa barreira afetiva, com conseqüências bastante negativas à aprendizagem da língua.

Salientamos, por mais surpreendente que pareça, que a cultura sempre esteve presente, em maior ou menor grau, nos livros didáticos e nas salas de aula de língua estrangeira, independentemente do método de ensino utilizado. De acordo com Pedroso (1999), mesmo no auge do estruturalismo a cultura fazia parte das aulas de língua estrangeira. O que varia grandemente é o modo como ela é apresentada. É claro que a partir do surgimento do enfoque comunicativo para o ensino de língua estrangeira, esta presença passa a ser maior e mais constante. Destacamos, também, que grande parte dos professores e pesquisadores da área de língua estrangeira aceita o fato de que a língua e a cultura são inseparáveis e devem seguir juntas no ensino. No entanto, tem-se verificado uma falta de coerência, um certo descompasso entre a aceitação teórica destes pressupostos e sua integração em sala de aula, já que a cultura ainda é, em numerosas ocasiões, tratada como algo folclórico e exótico; apenas um meio para atingir um fim, que é o aprendizado da língua estrangeira.

Como professores de língua estrangeira devemos tornar possível e, isto é perfeitamente viável no contexto do ensino formal, que nossos alunos se dêem conta de que uma comunicação efetiva requer a descoberta das imagens condicionadas culturalmente que são evocadas à mente dos nativos quando falam, atuam e reagem no mundo que os rodeia. Compreender o contexto cultural da comunicação é fundamental, muitas vezes, para decodificar com acerto um enunciado. As habilidades de comunicação se intensificam e se realçam pela intimidade com o contexto cultural de pensamento e conduta. Há, no entanto, que se indagar quais são as convenções socioculturais que regulam a participação dos falantes nativos nos intercâmbios lingüísticos, porque também os hábitos culturais formam uma verdadeira geografia de condutas, que é preciso conhecer e a aula de língua estrangeira pode ser um universo multicultural cujo contexto oferece uma notável facilidade para a criação de processos de interculturalidade. Por isso, a importância de incluir os elementos culturais no ensino de línguas, de uma forma firme e sistemática. Segundo Godoy (2004), o aluno só compreenderá e saberá usar as expressões lingüísticas, se for capaz de senti-las e intuí-las. A comunicação verdadeira só se estabelece se for proposto ao aluno um diálogo intercultural, em que a cultura-meta não seja apresentada nem como superior, nem como inferior, mas como uma das múltiplas expressões da natureza e da vida humanas e o estudo da língua como uma oportunidade de conhecê-las melhor.

Parece importante à reflexão, aqui trazida, abordarmos os conceitos de competência comunicativa e competência intercultural, para percebermos os avanços que estes dois conceitos trouxeram para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, ao incluírem os conhecimentos socioculturais.

1.5.1 Competência Comunicativa

Neste item analisaremos o conceito de competência comunicativa e suas subcompetências, como fatores fundamentais que precisam ser considerados quando se ensina a cultura em sala de aula.

A competência lingüística e a competência comunicativa são dois conceitos que partem de uma dicotomia introduzida por Naom Chomsky (1965): competência x desempenho. Competência, para Chomsky, refere-se aos princípios que governam o comportamento da linguagem; desempenho, à manifestação destas regras internalizadas na linguagem em uso.

Dessa maneira, o termo 'competência' fazia (e até hoje faz, para os chomskyanos) referência exclusivamente à competência lingüística. A competência lingüística consta de um conjunto organizado de conhecimentos formados por vários componentes: o componente fonológico, o componente morfológico, o componente sintático, semântico e léxico.

No entanto, em meados dos anos 60 alguns autores já assinalam a limitação da competência lingüística no ensino de línguas. Em 1972, Hymes apresenta uma série de estudos etnográficos sobre a relação da cultura e da sociedade com a linguagem e introduz o conceito de competência comunicativa.

Poderíamos definir competência comunicativa como o conhecimento que nos permite utilizar a linguagem como instrumento de comunicação em um contexto social determinado; é um conceito dinâmico baseado na negociação do significado entre os interlocutores, aplicável tanto à comunicação oral como à escrita, que se atualiza em um contexto ou numa situação particular.

Segundo Godoy (2001), com a chegada do enfoque socioantropológico à pedagogia e às ciências humanas em geral, produz-se uma mudança de paradigma nas ciências da linguagem e em seu reflexo pedagógico, que é o ensino de línguas maternas e não-maternas. Começa-se, então, a considerar o componente sociolingüístico como parte desta competência.

Um dos modelos mais conhecidos de competência comunicativa é o de Canale e Swain apresentado em 1980, elaborado posteriormente em Canale (1983). Estes autores propõem quatro componentes da competência comunicativa: componente gramatical, componente sociolingüístico, componente discursivo e componente estratégico.

Analisemos cada um desses componentes.

Competência gramatical ou lingüística: esta competência está relacionada com o domínio do código lingüístico (verbal e não-verbal). Incluem-se aqui características e regras de linguagem como o vocabulário, formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica.

Competência sociolingüística: este componente inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso. A competência sociolingüística se ocupa da medida em que as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolingüísticos, dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação e as normas e convenções da interação.

Blum-Kulka (apud CANALE, 1983) distingue três tipos de regras que interatuam para determinar o grau de efetividade com que uma dada função comunicativa se expressa e interpreta: regras pragmáticas, regras de adequação social e regras de realização lingüística. As regras pragmáticas referem-se às precondições situacionais que devem ser satisfeitas para realizar uma determinada função comunicativa (por exemplo, para dar uma ordem você precisa ter o direito de fazê-lo). As regras de adequação social se ocupam se uma dada função seria normalmente expressa ou não; em caso afirmativo, em que medida se pode ser direto (por exemplo, perguntar a um estranho quanto ganha por mês). As regras de realização lingüística incluem uma série de aspectos que se deve considerar, por exemplo, com que frequência se usa uma dada forma gramatical para realizar determinada função, o número e a estrutura das formas associadas com cada função, a generalização de formas em situações e os meios para modular o tom de uma função.

Competência discursiva: este tipo de competência está relacionado com o modo com que se combinam formas gramaticais e significados para produzir um texto falado ou escrito em diferentes gêneros.

Competência estratégica: Esta competência compõe-se do domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal, que podem ser utilizadas por duas razões principais:

- a) Compensar as falhas na comunicação devido a condições limitadoras na comunicação real (por exemplo, a incapacidade momentânea para recordar uma idéia ou uma forma gramatical) ou a competência insuficiente em uma ou mais das outras áreas da competência comunicativa;
- b) Favorecer a efetividade da comunicação (por exemplo, quando uma pessoa não se lembra de uma forma gramatical, uma estratégia compensatória que se pode utilizar é a paráfrase).

1.5.2 Competência Intercultural/Comunicação Intercultural

Como podemos observar, a definição de competência comunicativa incorporou, desde muito cedo, considerações acerca do caráter sociolingüístico ou sociocultural da linguagem. No entanto, devido a uma leitura muitas vezes redutora do conceito de competência comunicativa, são esses componentes, precisamente, esquecidos na prática docente. Elementos como o registro e o contexto da situação ou os significados culturais dos enunciados lingüísticos não estão normalmente presentes nas salas de aula de ensino de línguas estrangeiras, ou são apresentados de uma forma superficial. Conforme nos esclarece Pedroso (1999), o dito componente sociocultural presente nos materiais didáticos dos últimos anos só informa sobre os fatos históricos, personalidades da cultura, festas populares, generalidades, particularidades geográficas etc. Como não são pragmaticamente funcionais, estas informações não alcançam as expectativas dos alunos.

No entanto, desde os anos 90, tem se incorporado uma nova competência ao discurso da didática de línguas, relacionada com uma mudança de paradigma no ensino de línguas. Trata-se da competência intercultural que representa um avanço no processo de incorporação do componente sociocultural às aulas de língua

estrangeira. Autores como Meyer (1991), Byram e Zárate (1994) e Neuner (1997) (apud FERNÁNDEZ, 2004) têm mostrado um interesse especial neste aspecto e em torno do qual têm centrado suas investigações pioneiras.

A incorporação desta nova competência se explica, segundo Godoy (2001), pelas condições atuais do mundo e que estão relacionadas com as preocupações, políticas, econômicas, culturais, ideológicas e, inclusive, ecológicas. Os intercâmbios econômicos, políticos e culturais entre os países do mundo são mais estreitos e freqüentes do que nunca. Existe, portanto, a necessidade de buscar uma compreensão, mais precisa e menos antagônica possível, entre os falantes de diferentes línguas e culturas.

A comunicação intercultural é sumamente importante em atividades de conflitos entre culturas, no uso de meios de comunicação modernos e onde quer que se queira comunicação eficaz e competente entre duas culturas distintas. Poderíamos definir competência intercultural como uma questão de atitude ante outras culturas. Sua finalidade é reduzir o etnocentrismo, desenvolver formas de compreensão geral das culturas e modificar a atitude do aprendiz, criando posicionamentos mais positivos e abertos. Desta forma, a competência intercultural recupera o discurso das "atitudes" para a educação lingüística.

Outra definição seria o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competência em múltiplos sistemas de percepção, pensamento e ação, isto é, em múltiplas culturas.

Isso implica reconhecer que todo o indivíduo pertence a diversas culturas e que é necessário trazer à classe essa diversidade, fomentando, tanto a pluralidade de conteúdo como os métodos de transmissão, promovendo a consciência cultural e análise crítica.

O objetivo da aprendizagem cultural é o desenvolvimento da receptividade do aprendiz diante de distintas línguas e distintas culturas, cultivando sua curiosidade e empatia para com seus membros. Isto se consegue trabalhando as atitudes positivas em relação à diversidade cultural, erradicando preconceitos e refletindo criticamente sobre a própria cultura a partir de outros marcos de referência.

É preciso também lembrar que a cultura não é compartilhada igualmente, isto é, as pessoas que constituem uma cultura não a vivem todas da mesma maneira. Existem diferenças criadas por idade, sexo, classe social, nível econômico etc., que marcam identidades diferentes dentro de uma mesma cultura.

Para evitar o risco de que o aluno tenha uma visão excessivamente uniforme ou homogênea (o brasileiro é assim...), podemos desenvolver tarefas de exploração para comprovar a generalização das hipóteses que os aprendizes podem estabelecer sobre distintos temas da cultura alvo: sistema educativo, lazer, estrutura familiar, situação de determinados grupos sociais (mulheres, jovens, idosos), hábitos de vida diários, festas, tradições etc. e analisar os preconceitos que existem.

Como vemos, quando abordamos a aprendizagem de uma língua estrangeira estamos abordando um processo de aprendizagem intercultural, já que devemos aprender a lidar com essa outra cultura. Mas não estamos partindo do zero, em cada um de nós habitam experiências e conhecimentos prévios, dos quais fazemos uso ao aprender essa língua e essa cultura. O processo de decodificação, de negociação com a outra cultura implica estabelecer comparações, quase sempre inevitáveis, entre o próximo e o distante, entre o similar e o distinto. Mas devemos evitar a tendência de observar outras culturas sob o ponto de vista da nossa cultura, porque esta nos imprime uma determinada forma de ver o mundo, de perceber e interpretar a realidade. O verdadeiro processo de conhecimento implica que cada um se distancie dos estilos familiares e habituais de olhar para seu entorno para poder, assim, adotar os pontos de vista alheios, sem renunciar a própria identidade cultural.

Segundo Godoy (2001), a comunicação bem-sucedida depende do conhecimento básico compartilhado. Quando queremos formar a competência cultural do aluno, temos que lhe apresentar aquele mínimo de conhecimentos e representação que estão na mente da maioria dos falantes da língua. Portanto, uma comunicação é eficaz quando se chega a um grau de compreensão aceitável para os interlocutores. Isto é, quando ambos interlocutores são capazes de compreender

o que uns e outros querem dizer, porque compartilham significações em um grau suficiente ou profundo.

Um aspecto muito importante na comunicação intercultural a ser destacado é a comunicação extraverbal, porque a comunicação verbal é não auto-suficiente. Neste aspecto há que se levar em consideração que em toda língua existem lacunas, que quem integra um determinado espaço lingüístico e cultural é capaz de preenchê-las sem problemas, porque conhece certas pistas lingüísticas e culturais. Essas lacunas, do ponto de vista cultural, implicam a existência e a presença constante da parte presumida ou do implícito cultural.

Para ilustrarmos melhor a parte presumida podemos dar um exemplo da cultura brasileira: duas pessoas se encontram e ao se despedirem uma diz: "passa lá em casa para tomar um café". A outra responde: "tá bom". Analisando esse diálogo, podemos perceber que em nenhum momento foram dados o endereço da casa, o dia e a hora. Isso acontece com freqüência em nosso dia-a-dia quando encontramos os amigos. Mas se esta mesma situação envolvesse um interlocutor estrangeiro, ele certamente estranharia o convite, porque o estrangeiro não tem conhecimento da parte presumida da nossa cultura. Ele provavelmente desconheceria que o convite para um café é apenas uma demonstração de gentileza, delicadeza ou ainda uma maneira sutil de encerrar o diálogo.

O estrangeiro poderia encarar como uma atitude hipócrita ou superficial, porque não conhece o contexto pragmático do enunciado. Por isso, poderia fazer uma avaliação equivocada, já que vê na cultura brasileira uma cultura estranha. No entanto, no Brasil, esse diálogo não suscitaria estranheza, pois a parte presumida foi construída dentro de um determinado contexto sociocultural. Os brasileiros reconhecem a atitude como uma marca de sua própria cultura.

Essa noção sobre a parte presumida, ou do implícito cultural, parece-nos de fundamental importância nas reflexões que fazemos a respeito de como se aprende e como se ensina uma língua estrangeira, porque a decodificação do implícito não é fácil para um estrangeiro e, muitas vezes, acontece uma

decodificação errada por falta do conhecimento de pistas lingüísticas e culturais que nos permitem chegar a certos referentes.

Um outro exemplo do Brasil é que se uma pessoa está num bar e ouve: "sai uma branquinha", provavelmente saberá que o cliente está se referindo a uma dose de cachaça. Um estrangeiro certamente teria dificuldades em decodificar este enunciado.

Segundo Ferreira (1998), é atrás da trivialidade do dia-a-dia que circula esta parte presumida ou o implícito cultural. Isto significa que, apesar de a cultura estar presente em nossa vida, e muitas vezes determinar o curso dela, não lembramos os diferentes momentos de nossa aprendizagem social. Deste fato decorrem nossas dificuldades para explicitar estes diferentes momentos e esclarecer para os estrangeiros certos implícitos de nossa própria cultura.

Podemos dizer que em nossa cultura materna muitas vezes não nos damos conta da origem nem da persistência de certas práticas culturais, nem, tampouco, de que nossa língua não expressa uma realidade externa, mas sim uma interpretação dessa realidade, mediada pelo cultural.

É essencial, portanto, ter em conta o implícito, detectar as representações dos alunos sobre sua cultura materna e sobre a cultura estrangeira, levando a um processo de mediação cultural, o qual supõem uma busca de explicitação dos elementos referenciais de ambas as culturas.

Janzen (1998) entende a mediação cultural como sendo uma forma de aproximação da cultura alheia. O que significa aproximar-se do desconhecido por meio da própria cultura, vendo aquela com os olhos desta.

Segundo Todorov, apud Janzen (1998, p.11), esta aproximação com o outro/o estranho efetua-se a partir de quatro níveis de conhecimento:

- a) no primeiro estágio, axiológico, observo o outro a partir de meus próprios parâmetros, julgando que o mundo estranho segue as mesmas regras que o meu. Neste sentido, o elemento estrangeiro é encaixado em dois extremos – ele é bom ou mau;

- b) no segundo estágio, de ordem praxiológica, distancio-me de minha própria identidade, em busca de um máximo de informações a respeito do outro: seus costumes, seu modo de pensar, sua língua;
- c) no estágio seguinte, ainda de ordem praxiológica, retorno a minha identidade, concluindo que os valores de ambos são relativos e não definitivos;
- d) no último estágio, epistêmico, dá-se o verdadeiro conhecimento, uma vez que abandono minha identidade primeira, não podendo a ela retornar, ao mesmo tempo que me aproximo do outro, sem haver uma fusão total com ele. O resultado epistêmico é uma nova identidade, construída a partir da diferença.

Aprender uma língua estrangeira implica, assim, a busca de um acesso à outra cultura; portanto, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é necessariamente intercultural.

Janzen (1998) em sua dissertação sobre o ensino de alemão nos apresenta a definição de interculturalidade de Hexelschneider, que parece bastante oportuna a nossa reflexão:

Interculturalidade é sempre conhecimento e reconhecimento do outro para aprofundar o autoconhecimento, sentir e repensar para entender melhor, ou até encontrar, a sua própria identidade. A interculturalidade não pode, de forma alguma, estabelecer uma comunicação de mão única do país da língua materna para o país da cultura alheia/estranha – ele é muito mais um processo de mão dupla. (apud JANZEN, 1998, p.12)

Kramsch (1998) faz a distinção entre dois termos usados para mencionar a comunicação entre pessoas de culturas diferentes. Segundo a autora, o termo "*cross-cultural*" ou intercultural é freqüentemente usado para fazer referência ao contato de duas culturas ou duas línguas, mas também pode se referir a uma comunicação entre pessoas com a mesma língua nacional, mas de diferentes etnias, níveis socioeconômicos e gêneros. Já o termo multicultural seria usualmente empregado de duas maneiras: no sentido social, para indicar a coexistência de

peças com *backgrounds* e etnias diversas, para designar sociedades multiculturais; no sentido individual, caracterizando pessoas que pertencem a várias comunidades discursivas e, desta forma, têm recursos lingüísticos e estratégias sociais para serem afiliados e identificados com diferentes culturas e meios de usar a linguagem, conforme o papel social que desempenham.

Miguel Rodrigo (2004) concorda com os conceitos de Kramsch (1998), ele usa o termo pluricultural em vez de multicultural. De acordo com sua argumentação, a pluriculturalidade seria um traço característico das culturas modernas atuais e serve para caracterizar uma situação, ao passo que a interculturalidade descreve uma relação entre culturas. E finaliza dizendo que talvez seja redundante falar de relação intercultural, já que a interculturalidade implica, por definição, interação.

Um fator importante a ser observado, também, é a noção de aculturação, que é o fenômeno de adaptação gradual a uma segunda cultura, sem necessidade de deixar de lado a própria cultura. Segundo Godoy (2001), trata-se da apropriação de fatos, normas e valores essenciais de uma cultura nacional por alguém que se criou em outra cultura nacional. A aculturação étnica é uma das tarefas mais importantes no ensino de línguas estrangeiras. Aqui é necessário distinguir duas situações:

- a) a de imigrantes, que se caracteriza por uma reestruturação e ressocialização que exigem uma séria transformação dos modelos de comportamento;
- b) a de estudantes de uma língua estrangeira que vivem em seu próprio país e mantêm sua cultura nacional. Nesse caso se trata do conhecimento da cultura do país de língua estrangeira e este processo não envolve uma transformação profunda de valores.

De tudo isso que abordamos até aqui, chegamos a uma conclusão de que a comunicação intercultural adequada é impossível sem o conhecimento da base cognitiva da comunidade lingüístico-cultural, cuja língua se usa para a comunicação.

Para aprender uma língua, é necessário entender como os seus falantes vêem o mundo, como o estruturam, classificam e avaliam.

Como vimos em Godoy (2001), essa base cognitiva inclui as representações nacionalmente determinadas dos objetos culturais. Estes objetos culturais chamam-se fenômenos precedentes, que são:

- a) significativos, para algum indivíduo, no sentido cognitivo e emocional, como, por exemplo, os nomes de certos lugares e pessoas;
- b) caracterizados supra-individualmente, isto é, bem conhecidos por aqueles que rodeiam esse indivíduo, incluindo seu antecessores e contemporâneos;
- c) referidos com certa freqüência no discurso deste indivíduo.

Godoy (2001) propõe também que esses fenômenos precedentes podem ser verbais ou verbalizáveis e ainda não verbalizáveis (obras de pinturas, música, escultura, arquitetura etc.). Entre os verbais ou verbalizáveis podemos distinguir o enunciado precedente, o nome precedente e a situação precedente. Todos os fenômenos precedentes são transitórios. Mesmo que o estrangeiro domine bem a língua, se ele desconhecer o fenômeno precedente fará uma interpretação superficial dos textos ou enunciados que lhe são apresentados. Podemos dizer que os fenômenos precedentes criam uma espécie de regulador social do comportamento do indivíduo.

Como podemos observar, a didática do ensino de línguas tem sofrido uma grande transformação, que começou por volta dos anos 70 com a definição de competência comunicativa. Da mesma forma estão mudando as estratégias de ensino (enfoque baseado em tarefas, baseado em projetos, em conteúdos, aprendizagem experiencial) e também têm mudado os objetivos e os componentes da competência comunicativa.

Com isso, a competência intercultural vem trazer "novos ares" para o ensino de língua estrangeira, pois, segundo Kramsch (1998), essa competência

intercultural representa um passo adiante da competência sociocultural, já que supõe que se transcendam os conteúdos gramaticais, funcionais e culturais para fomentar um conjunto de valores e atitudes destinado a formar falantes interculturais. Dentro desse enfoque, Byram e Zarate (1994) (apud FERNÁNDEZ, 2004) postulam quatro subcompetências que o aluno precisa adquirir, são elas: a) Competência existencial (saber ser): capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura materna e a cultura-meta; b) Capacidade de aprender (saber aprender): capacidade para criar um esquema interpretativo de acordo com os novos referentes e parâmetros da cultura-meta; c) Saber fazer (destrezas e habilidades): consiste na capacidade de integrar o saber ser e o saber aprender em situações de contato entre a cultura materna e a cultura-meta; d) Conhecimento (saber): série de referências culturais que estruturam o conhecimento explícito e implícito adquirido durante a aprendizagem lingüística e cultural. Dotado destes conhecimentos e capacidades, o falante intercultural é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna com a cultura-meta, superando, assim, o mito da imitação da suposta perfeição do "falante nativo". O que, de acordo com Kramsch (1998) constitui-se em um privilégio, já que o aprendiz de língua estrangeira pode oferecer uma releitura do habitual do que é familiar e contribuir com uma visão nova da cultura-meta, desconhecida até então pelos falantes nativos, por estarem tão mergulhados nesta cultura.

Mas, Fernández (2004) faz uma ressalva, ele diz que para transformarmos o aprendiz de língua estrangeira em um falante intercultural, é preciso que estejamos dispostos também a uma viagem de descobrimento, para qual nem sempre estamos preparados e que evidentemente nos obriga a repensar nossos pressupostos e nos converter também em agentes de intermediação.

CAPÍTULO 2

FATORES QUE AFETAM O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*O navio na língua.
O navio é a língua (...)
O navio está num
caminho e a língua
está para além dele.
Olho pelas redondas
vigílias da máquina
tudo isto e descubro
que a língua tem
essa sede de viajar
caminhos. Não de
sê-los mas de conhecê-los,
de os sonhar, de os evocar.*

Eduardo White

Em contraste com a aprendizagem/aquisição de primeira língua, em que todas as crianças normais obtêm sucesso, na aprendizagem/aquisição de língua estrangeira esta chance de sucesso varia grandemente.

Existem muitas variáveis envolvidas nesse processo, como características da personalidade, inteligência, aptidão, motivação, atitudes, idade, preferências, estilos de aprendizagem etc. Sem falar dos aspectos do entorno da aprendizagem. Faremos uma breve explanação dos fatores considerados mais importantes e nos deteremos na motivação, nas atitudes, nos valores, nas crenças e nos estereótipos que estão diretamente ligados a nossa pesquisa.

A cultura perpassa todos esses fatores, porque ela repercute no que ocorre no sistema educativo de um país, conforme o que foi exposto no item 1.3 do capítulo 1. Isto, por sua vez, incide nos centros educativos, nos professores, nos pais e no "estilo de aprendizagem" dos alunos. Visto que a educação não tem lugar no vazio, é essencial que se tenham em conta as variáveis contextuais, que são interpretadas de

formas distintas por cada aluno, mas que, não obstante, produzirão um profundo impacto no nível inicial de ativação motivacional de uma pessoa e também em sua perseverança na hora de alcançar as metas escolhidas.

Não há dúvida de que a aprendizagem de línguas é diferente da aprendizagem de outras matérias, devido, principalmente, ao seu caráter social. A linguagem, como já dissemos anteriormente, pertence a toda essência social da pessoa; é uma parte de sua identidade e é utilizada para transmitir esta identidade a outras pessoas.

A aprendizagem de um idioma implica muito mais do que a simples aprendizagem de destrezas ou de um sistema de normas ou de uma gramática; implica uma alteração da auto-imagem, na adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, o que produz um impacto importante na natureza social do aluno.

Precisamos ter em mente que a identidade individual está intimamente ligada à maneira pela qual nos expressamos. Sendo assim, quando falamos uma nova língua estamos adotando alguns "marcadores" de identidade de um outro grupo cultural.

Mesmo que seja impossível prever os efeitos exatos desses fatores culturais e sociais na aprendizagem de língua estrangeira, o fato de que as línguas existem em contextos sociais não pode ser desprezado quando se deseja entender as variáveis que afetam o sucesso da aprendizagem.

2.1 CARACTERÍSTICAS DO "BOM APRENDIZ" DE LÍNGUAS

Para começar falaremos das características do "bom aprendiz". Acredita-se que determinados aprendizes apresentam certas características que garantem maior sucesso na aprendizagem de línguas. Estas crenças são geralmente baseadas no senso comum, na experiência pessoal ou de outras pessoas. No ensino de língua estrangeira observaram-se inúmeras vezes que, na mesma sala de aula, alguns

estudantes progredem rapidamente, enquanto outros têm progresso mais lento e alguns nunca atingem uma competência semelhante a dos "falantes nativos".

Existem diversos estudos sobre o que seriam as características do bom aprendiz de língua estrangeira. Rod Ellis (1994), em seu livro "The Study of Second Language Acquisition", reúne alguns estudos que delineiam o perfil do bom aprendiz. Segundo Ellis (1994), existem cinco aspectos principais relacionados ao maior sucesso na aprendizagem de língua. São eles: a preocupação com a forma da linguagem, a preocupação com a comunicação, uma abordagem ativa das tarefas, o cuidado com o processo de aprendizagem e a capacidade de usar estratégias flexíveis, de acordo com as exigências da tarefa.

Rubin (apud ELLIS, 1994) relacionou a atenção para com a forma e monitoramento da própria fala e de outros como estratégias chave. Naiman et al. (apud ELLIS, 1994) incluíram a automonitoração e uma sensibilidade crítica como características importantes. Eles descobriram que os bons aprendizes de línguas tratam a linguagem como um sistema em que é possível fazer efetivas comparações, analisando a língua objeto e usando livros de referência.

Reiss (apud ELLIS, 1994) concluiu que monitorar e ficar atento à forma da linguagem são as estratégias mais comumente usadas pelos alunos eleitos como bons aprendizes pelos professores. Ele comenta ainda que achou surpreendente o resultado da sua pesquisa, ao indicar que ficar atento ao significado foi considerado menos importante pelos bons aprendizes do que ficar atento à forma.

No entanto, Huang e Van Naersson (apud ELLIS, 1994) não encontraram diferenças entre grupos com alta e baixa proficiência em língua, com relação a duas estratégias que refletem atenção à forma (prática formal e monitoramento); todavia, isso pode ser reflexo do fato de que os alunos foram perguntados sobre estratégias que eles usaram fora da sala de aula.

Gillete (apud ELLIS, 1994) também se refere a dois aprendizes de sucesso que não prestam muita atenção em aprender regras gramaticais, embora tenha notado

que esses estudantes usam seus erros como instrumentos para a aprendizagem, o que pode sugerir, talvez, que eles façam esforço para ficarem atentos à forma.

Existem evidências convincentes dos estudos sobre o bom aprendiz, que indicam que prestar atenção às propriedades da língua alvo contribuem para o sucesso – uma visão que entra em conflito com o que diz a hipótese do *input*, de Krashen (apud LIGHTBOWN e SPADA, 1999) na qual afirma que a única maneira de uma pessoa adquirir a língua é por meio da exposição a um *input* compreensível. Krashen (apud LIGHTBOWN e SPADA, 1999) cita várias evidências para esta hipótese; a maioria delas apela para a intuição e não está sustentada por estudos empíricos. Embora ele reconheça que algumas pessoas, que foram expostas largamente ao *input* compreensível, não atingiram altos níveis de proficiência, ele reitera sua convicção de que o *input* é a fonte da aquisição.

Huang e Van Naersson (apud ELLIS, 1994) concluíram que a prática funcional distingue os mais bem-sucedidos dos menos bem-sucedidos aprendizes, enquanto a prática formal e o monitoramento não os distinguem.

Na maioria dos estudos, no entanto, os resultados mostram que os aprendizes parecem se beneficiar em atender tanto aos aspectos formais quanto aos do significado da linguagem.

Os bons aprendizes de línguas apresentam um envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Gostam de professores sistemáticos, lógicos e claros, mas preferem tratá-los como "informantes" em vez de contar unicamente com eles para conduzir a aprendizagem (PICKETT apud ELLIS, 1994). Eles gostam de comandar sua própria aprendizagem identificando e perseguindo objetivos e tentando introduzir novos tópicos na conversação. No entanto, ser ativo não significa necessariamente que o aluno esteja engajado na produção de linguagem. Reiss (apud ELLIS, 1994) relata a existência de muitos alunos que obtiveram sucesso na aprendizagem ficando quietos (eles praticam silenciosamente enquanto ouvem os outros). Estudos indicam que ouvir é tão importante ou mais do que a participação oral em sala de aula.

Outra característica do bom aprendiz sugere a importância do que O'malley e Chamot (apud ELLIS, 1994) chamaram de estratégias de metalinguagem. Estudantes de sucesso prestam atenção ao processo de aprendizagem. Eles tomam decisões conscientes e seguem seu estilo preferido de aprendizagem. Estes estudantes estão aptos a falar efetivamente sobre sua aprendizagem porque têm uma metalinguagem desenvolvida que os possibilita agir dessa forma.

Reiss (apud ELLIS, 1994) concluiu que estudantes com conceito A eram aptos a fazer relatos sobre diferentes tarefas, enquanto alunos com notas mais baixas eram muitas vezes vagos e imprecisos.

Os bons aprendizes também fazem uso de conhecimento metacognitivo, que os ajuda a compreender suas necessidades, avaliar os progressos e dar direção para a aprendizagem. O estudo de Chamon et al. (apud ELLIS, 1994) mostra como características gerais do bom aprendiz a flexibilidade e o uso apropriado das estratégias de aprendizagem.

Em sua dissertação de mestrado Ester De Mussini (2002, p.29) cita a definição de "bons aprendizes de línguas" dada por Rubin (1985), atualizada por Rubin e Thompson (2001), que apresenta as características mais comuns do bom aprendiz:

- 1) deve ser um bom "adivinhador", a partir das palavras que ele entende, ele infere o que não entendeu, isto é: procura ativamente por pistas sobre o significado;
- 2) tem um forte desejo de se comunicar e aprende a partir das situações de comunicação. Não tem vergonha de fazer qualquer coisa para garantir a transmissão da mensagem;
- 3) geralmente não é inibido e não tem medo de cometer erros;
- 4) está atento à forma e procura padrões na língua;
- 5) pratica, ou seja, cria oportunidades para praticar o que aprendeu e para ter contato com a língua que está aprendendo, além do ambiente de sala de aula;

- 6) monitora, está atento a como sua fala está sendo recebida. Aprende com os próprios erros;
- 7) está atendo ao significado e ao contexto da fala;
- 8) desenvolve os aspectos fonológicos que melhor garantem a inteligibilidade.
- 9) desenvolve seu plano de estudos.

2.2 INTELIGÊNCIA

Durante muitos anos, estudos que usavam os testes de inteligência (QI) afirmavam que os resultados desses testes indicavam a quantidade de sucesso que os alunos teriam no aprendizado de uma língua. No entanto, estudos mais recentes mostram que esses índices de inteligência estão mais fortemente relacionados a certos tipos de habilidades do que a outros. Uma pesquisa com estudantes de francês no Canadá (GENESEE apud LIGHTBOWN e SPADA, 1999) demonstrou que a inteligência estava mais relacionada com o desenvolvimento do francês nas tarefas de leitura, gramática e vocabulário e não estava ligada à produção oral. O que esta pesquisa sugere é que a inteligência, especialmente aquela medida pelos testes de QI, é um fator importante quando envolve a análise da língua ou regras gramaticais, mas ao contrário desempenha um papel menos importante quando o enfoque for a interação e a comunicação.

Outra coisa sobre a qual precisamos ficar cientes é de que a inteligência é muito complexa e que os indivíduos têm muitos tipos de habilidades e que nem todas são passíveis de medição nos testes tradicionais de QI.

A experiência de vários docentes também demonstrou que muitos alunos que têm um fraco desempenho acadêmico obtiveram considerável sucesso na aprendizagem de língua estrangeira.

2.3 APTIDÃO

Há evidências na literatura especializada que alguns indivíduos têm uma excepcional aptidão para o aprendizado de línguas. Lorraine Obler (apud LIGHTBOWN e SPADA, 1999) relata um caso de um homem que tinha esta habilidade especial.

Aprender com rapidez é um traço que distingue a aptidão. A aptidão tem sido investigada mais intensivamente por pesquisadores interessados em desenvolver testes para serem usados para prever se determinados indivíduos serão aprendizes eficientes de língua estrangeira. Os testes mais usados, segundo Lightbown e Spada (1999), são o Modern Language Aptitude Test (MLAT) e o Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB). Ambos são baseados na idéia de que a aptidão é composta de diferentes habilidades:

- 1) a habilidade de identificar e memorizar novos sons;
- 2) a habilidade de entender a função de certas palavras nas sentenças;
- 3) a habilidade de deduzir regras gramaticais a partir de amostras da língua;
- 4) boa memória para novas palavras.

As pesquisas mais antigas revelam que há uma relação entre a performance nesses testes e a performance na aprendizagem de língua estrangeira, mas não devemos esquecer que essas pesquisas foram conduzidas quando o ensino de língua estrangeira era baseado nos métodos gramática/tradução e audiolingual. Quando começaram a ser adotadas abordagens comunicativas de ensino, muitos professores e pesquisadores passaram a ver a aptidão como algo irrelevante no processo de aquisição de segunda língua. Isto significa que pouca pesquisa tem sido feita para observar se determinadas habilidades, como, por exemplo, identificar e memorizar novos sons, são vantajosas quando a ênfase do ensino é o significado em vez das explanações metalingüísticas e os exercícios de repetição.

Aprendizes de sucesso não são necessariamente fortes em todos os componentes da aptidão. Podem, por exemplo, ter uma excelente memória, mas serem apenas regulares nos outros componentes da aptidão.

Parece que o grande benefício e o grande desafio que o professor tem ao conhecer os perfis de aptidão de seus alunos, é que ele pode selecionar atividades de classe apropriadas aos diversos tipos de alunos.

2.4 PERSONALIDADE

Um grande número de características de personalidade tem sido proposto como fatores que afetam a aprendizagem de língua estrangeira, mas não é fácil demonstrar seus efeitos em estudos empíricos. Algumas pesquisas que investigaram características individuais da personalidade, no ensino de língua estrangeira, mediram o mesmo traço de personalidade e chegaram à conclusão que ele produzia resultados diferentes.

Muitas características, como extroversão, inibição e auto-estima têm sido estudadas. No entanto, a pesquisa disponível não mostra uma clara relação entre aquisição de língua estrangeira. Há muitos resultados contraditórios. Por exemplo: a extroversão é uma característica que favorece a aprendizagem de línguas. Mas alguns estudos demonstraram que certos aprendizes de línguas de sucesso não obtiveram escores altos em características ligadas à extroversão.

A maior dificuldade em investigar características de personalidade é como identificá-las e medi-las. Como sabemos, a personalidade humana é complexa e não está sozinha neste cenário; existem outros fatores combinados que contribuem para o aprendizado de língua estrangeira.

2.5 MOTIVAÇÃO

A motivação é um dos fatores que mais influem na aprendizagem. Nos parece sensato pensar que a aprendizagem ocorre com maior probabilidade quando "queremos aprender". No entanto, o conceito de motivação tem sofrido interpretações distintas conforme foram mudando as teorias psicológicas e tem sido usado de diferentes maneiras. Às vezes se emprega como um termo geral para dizer

que alguém tem uma disposição para aprender, como quando dizemos "está motivado" ou "tem muita motivação". Mas apenas tem sentido dizer que se está motivado para fazer algo, usar a palavra motivação, quando está relacionada a uma ação concreta. Além disso, o conceito de motivação é composto de muitos fatores distintos e superpostos como o interesse, a curiosidade e o desejo de alcançar um objetivo. Estes fatores, por sua vez, serão distintos segundo as diferentes situações e circunstâncias e também serão objetos de várias influências externas como, por exemplo, os pais, os professores e as provas. Portanto, qualquer discussão em torno da motivação é inevitavelmente complicada.

Neste trabalho comentaremos brevemente a direção que têm tomado as teorias da motivação no campo de ensino de línguas estrangeiras e de segunda língua, que foram objeto de influências bastante diversas, antes que as pessoas que trabalham neste campo começassem a adotar uma perspectiva mais cognitiva.

Como afirmamos anteriormente, o êxito na hora de aprender uma língua estrangeira será influenciado, especialmente, pelas atitudes que se tem ante a comunidade de falantes desta língua. Todo o campo da linguagem está profundamente implicado na comunicação entre as pessoas, nas relações sociais entre indivíduos e grupos de pessoas e nas normas sociais de conduta. Está claro que a aprendizagem de idiomas se verá também afetada pela globalidade, composta pela situação social, o contexto e a cultura na qual tem lugar a aprendizagem. Não pode surpreender, então, que vários modelos de aprendizagem de idiomas são de caráter sociopsicológico.

Um dos modelos mais influentes desta escola é o modelo socioeducativo de Gardner e Lambert (1972) para a aprendizagem de idiomas. Este modelo inclui as crenças culturais do aluno, suas atitudes diante da situação de aprendizagem, sua capacidade integradora e sua motivação. Gardner e Lambert (1972) destacam que o fator principal do modelo é a motivação. Esta eles define como uma combinação do esforço e o desejo de conseguir o objetivo de aprender o idioma com as atitudes favoráveis diante da aprendizagem do idioma. Outros fatores, tais como a atitude ante a situação de aprendizagem e a capacidade integradora, podem influir

nestes atributos. Gardner e Lambert (1972) também fazem a distinção entre orientação integradora e instrumental da motivação. A orientação não é a mesma coisa que motivação. Ela representa os motivos para estudar o idioma. A orientação integradora ocorre quando o aluno estuda um idioma pelo desejo de identificar-se com a cultura dos falantes desta língua. A orientação instrumental descreve um grupo de fatores relativos à motivação que provém de metas externas, tais como a superação de exames, a obtenção de recompensas econômicas, a continuação de uma carreira ou a ascensão profissional.

No princípio descobriu-se que a motivação integradora está em correlação com um grande êxito no idioma, e isto nos sugere que é uma forma importante de motivação. No entanto, outros estudos têm questionado este ponto de vista.

O modelo socioeducativo de Gardner e Lambert (1972) tem exercido grande influência nos estudos sobre a motivação no campo de aprendizagem de línguas estrangeiras e de segundas línguas. Recentemente, no entanto, vários autores, com idéias aparentemente similares, têm exigido que se ampliem a perspectiva teórica e a base investigadora para incorporar enfoques cognitivos da motivação no campo da educação (DÖRNYEI, 1994; OXFORD, 1994; OXFORD e SHEARIN, 1994; CROOKES e SCHMIDT, 1991 apud WILLIAM e BURDEN, 1999).

Em resposta a essas demandas, é interessante comprovar que Gardner e Tremblay (apud WILLIAM e BURDEN, 1999) afirmam com vigor que eles sempre têm considerado que a motivação é um processo dinâmico do qual tomam parte outras variáveis e que seu modelo, longe de estar limitado, pode incorporar a amplitude destes pontos de vista. Os anos noventa, portanto, têm visto um grato ressurgir do interesse pela motivação no campo do ensino de línguas estrangeiras e de segundas línguas e muitos autores têm buscado formas alternativas de conceituar a motivação e de estabelecer novos calendários de investigação. Isto também tem dado lugar a um vivo debate entre os autores acima citados.

Numa recente tentativa para compreender os distintos componentes implicados na motivação de segundas línguas, Dörnyei (apud WILLIAM e BURDEN,

1999) propõe uma categorização em três níveis. No modelo de Dörnyei, o nível de linguagem compreende várias orientações e motivos relacionados com aspectos da segunda língua, tais como a cultura e a comunidade e a utilidade do idioma, que incidirão nas metas a que se propõem os alunos e nas escolhas que realizam. O nível do aluno, segundo Dörnyei (1994) (apud WILLIAM e BURDEN, 1999), supõe as características individuais que o aluno traz para a tarefa de aprendizagem. As características principais deste nível são a necessidade de êxito e a segurança em si mesmo. Finalmente, o nível de situação inclui componentes relativos ao curso, ao professor e à dinâmica de grupo. Segundo William e Burden (1999), a formulação de Dörnyei (1994) é útil, pois põe ênfase na idéia de que a motivação é um construto multidimensional, que se vê afetado por fatores situacionais.

2.5.1 Perspectiva Cognitivista da Motivação

De um ponto de vista cognitivo, a escolha é um fator vital para a motivação. Isto é, as pessoas fazem escolhas a respeito da forma que se comportam e controlam suas ações. Isto supõe um notável contraste com a perspectiva condutivista, adotada anteriormente, que considera que nossas ações estão à mercê de forças externas, tais como recompensas. Para realizar uma escolha sólida temos de estar conscientes das prováveis conseqüências daquilo que decidimos fazer. Assim, de um ponto de vista cognitivo, a motivação está relacionada com aspectos tais como: os motivos pelos quais as pessoas decidem atuar de formas concretas e os fatores que influenciam nas escolhas que levam a cabo. Também implica decisões como a quantidade de esforço que as pessoas estão dispostas a realizar na tentativa de conseguir suas metas.

O enfoque cognitivo da motivação centra-se em indivíduos que tomam decisões a respeito de suas próprias ações, em oposição a indivíduos que estão à mercê de forças externas que não controlam.

No entanto, existem limitações na adoção de um enfoque meramente cognitivo, pois esta perspectiva não leva em conta a influência dos fatores afetivos, das emoções ou dos contextos sociais.

2.5.2 Perspectiva do Construtivismo Social

A perspectiva construtivista da motivação gira em torno da premissa de que cada indivíduo está motivado de forma distinta. As pessoas dão um sentido próprio para as influências externas que as rodeiam, atuam segundo sua predisposição interna e utilizam seus atributos pessoais de forma singular. Portanto, os indivíduos diferenciam-se no que os motiva a aprender um idioma e o que os leva a continuar esta aprendizagem, tentando até conseguir um nível de competência que os satisfaça.

No entanto, a motivação de um indivíduo é também objeto de influências sociais e contextuais. Estas compreendem o conjunto da cultura, o contexto e a situação social, assim como outras pessoas relevantes e as interações individuais com estas pessoas. Deste modo, o enfoque que é dado por Williams e Burden (1999) é o do construtivismo social.

Williams e Burden (1999) apresentam uma definição de motivação que é essencialmente cognitiva, mas que se encaixa no marco do construtivismo social. Segundo os autores, a motivação pode ser representada:

- como um estado de ativação cognitiva e emocional,
- a que produz uma decisão consciente de atuar e que dá lugar a um período de esforço intelectual e/ou físico sustentado,
- com o fim de atingir uma meta ou metas previamente estabelecidas.

Esta definição contempla vários pontos. Para começar, as pessoas são estimuladas de alguma maneira. Isto pode implicar no elemento desejo, mas não necessariamente. Essa ativação inicial pode ser desencadeada por distintas causas: internas, como o interesse e a curiosidade, e muitas vezes influências externas, como outra pessoa ou outro acontecimento. Qualquer que seja a causa, ativa-se o

interesse ou o entusiasmo da pessoa e isto a leva a tomar uma decisão consciente de atuar de maneira concreta com a finalidade de conseguir uma meta ou metas específicas relativas à atividade empreendida.

Uma vez começada a atividade, o indivíduo tem que manter o esforço necessário para atingir a meta; em outras palavras, para perseverar. Tudo isto se vê afetado pelo contexto e pela situação e é de caráter pessoal para o indivíduo.

Fica claro, então, que a motivação ocorre como resultado de uma combinação de influências distintas. Algumas delas são internas, isto é, provêm do interior do aluno; por exemplo, o interesse pela atividade ou o desejo de ter êxito. Outras são externas; por exemplo, a influência de outras pessoas. Esta distinção entre internas e externas tem desempenhado um papel importante em muitas teorias atuais da motivação. No entanto, seria um erro considerar a motivação de forma simplista como algo que é interno ou externo ao indivíduo, pois ambas perspectivas não se podem separar facilmente. O que temos que saber é quais influências externas têm maior probabilidade de ativar os pensamentos e as emoções das pessoas e como essas são internalizadas e adquirem sentido, de forma que os levem a decidir pelo alcance de certas metas.

2.5.3 Motivação Intrínseca e Extrínseca

Se nos concentrarmos nos motivos que as pessoas têm para atuar, fica evidente que os motivos de nossas ações se dividem em distintas classes. Às vezes fazemos algo porque o ato é gratificante em si mesmo. Outras vezes empreendemos uma atividade, não porque estamos especialmente interessados na atividade, mas porque a sua realização nos ajudará a obter o que queremos. Os psicólogos cognitivos, portanto, distinguiram entre motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Csikszentmihalyi e Nakamura (apud WILLIAM e BURDEN, 1999) oferecem uma clara definição desses conceitos. Dito de uma maneira simples, quando o único motivo para realizar um ato é conseguir algo fora da atividade, como ser aprovado num exame ou obter recompensas econômicas, é possível que a motivação seja extrínseca.

Quando a experiência de fazer algo gera interesse e prazer e o motivo para realizar a atividade reside na atividade em si, então é possível que a motivação seja intrínseca.

Quando as pessoas acreditam que o resultado de uma atividade tem um alto valor, elas têm uma maior motivação para chegar ao objetivo proposto.

Existem pessoas que pretendem dominar uma atividade tentando melhorar a sua execução, enquanto outros, que se sentem mais indefesos, consideram que seus fracassos são devidos a uma falta de capacidade e abandonam a atividade.

Considerando as diversas ações que levamos a cabo em nossa vida diária, como ir trabalhar, ler um jornal, dirigir dentro do limite de velocidade e escutar música ou estudar, percebemos que algumas dessas ações realizamos por uma motivação intrínseca e outras estão motivadas extrinsecamente.

Na verdade, essa não é uma divisão estanque, porque muitas de nossas ações são provocadas, provavelmente, por uma mescla de motivações, tanto intrínsecas quanto extrínsecas. Ao considerar a relativa importância que têm as motivações extrínseca e intrínseca da aprendizagem, é possível que a maioria dos professores concorde que ambas realizam sua função e de fato estão ligadas, mas alguns teóricos da psicologia cognitiva adotam um ponto de vista diferente.

A distinção intrínseco/extrínseco tem influído nos estudos da motivação, e esses conceitos têm sido usados em várias tentativas de explicar as diferenças de motivação entre alunos distintos.

Os professores e outras pessoas têm um papel importante na motivação do indivíduo. Consideramos que os professores devem estimular a criatividade e o interesse natural de seus alunos, fazendo com que as tarefas e atividades sejam pessoalmente relevantes para os alunos, tanto no momento presente quanto no momento de sua futura utilidade, fazendo com que desenvolvam um sentimento de domínio e agência. Especial importância tem também o caráter de retroalimentação que se proporciona aos alunos.

As tarefas precisam ter um desafio, mas levando em conta o desenvolvimento potencial de cada indivíduo. Deveria ajudar-se os alunos para que planejem suas próprias metas e avaliem seus resultados com condições de ansiedade mínima, que fomentem a segurança em si mesmos de forma realista. Ao mesmo tempo, deve-se estimular ativamente as atitudes positivas diante do país e da cultura de onde procede a língua objeto.

Além de influírem-se mutuamente, esses fatores se vêem afetados por fatores externos e interatuam com eles de forma dinâmica.

Segundo Samovar, Porter e Stefani (1998) a cultura também influencia os estilos motivacionais. Como a motivação é uma preocupação básica para o professor, especialmente das classes multiculturais, já que este precisa desenvolver uma variedade de técnicas motivacionais que coincidam com o *background* cultural dos alunos, é importante que ele tenha consciência dessas variações.

2.6 ESTEREÓTIPOS CULTURAIS

Um dos riscos mais freqüentes dos contatos multiculturais é o de cair no estereótipo, porque este nos proporciona uma imagem mental simplificada de um grupo. Como já vimos no capítulo 1, é o etnocentrismo exagerado o grande responsável pelo surgimento dos estereótipos. Ainda que se formem e se desenvolvam no interior de cada pessoa, surgem da percepção social e dos processos de socialização.

Estereotipar é uma forma complexa de categorização, que organiza mentalmente nossa experiência e guia nosso comportamento em relação a determinado grupo de pessoas. O estereótipo é encontrado em quase todas as situações interculturais. A razão para essa natureza persistente dos estereótipos é a de que o ser humano tem uma necessidade psicológica de categorizar e classificar. Já que vivemos em um mundo tão grande, complexo e transitório, fica difícil conhecê-lo em todos seus detalhes. Então, o estereótipo tende a ser conveniente para ajudar-nos em nossa classificação.

Todos nós, alguma vez, fizemos ou expressamos alguma caricatura a respeito de uma linguagem ou nacionalidade. Olhando através de nossa própria cultura, nós descrevemos outras culturas de uma maneira muito simplificada. Colocamos as diferenças culturais dentro de categorias e, a partir daí, enxergamos cada pessoa, de uma outra cultura, dentro desta perspectiva. E queremos que as pessoas correspondam a este estereótipo.

Dessa forma, todos os norte-americanos são ricos, informais, materialistas e simpáticos. Italianos são passionais e expansivos. Os britânicos são reservados, polidos, econômicos e apreciadores de chá. Os alemães são inflexíveis, trabalhadores e gostam de cerveja. Os orientais são reservados, sábios, astutos e impenetráveis.

Mas como estes estereótipos se formam? Nossa bagagem cultural forma nossa visão de mundo, de tal maneira que a realidade é interpretada, percebida por meios de nossos próprios padrões culturais e uma percepção diferente é vista como "falsa ou estranha" e, dessa forma, é simplificada, menosprezada. Os estereótipos, da mesma forma que a cultura, são aprendidos. As pessoas os aprendem de seus pais, parentes e amigos. Eles nascem também como fruto de um conhecimento pessoal restrito. Um exemplo, para nos aproximarmos mais do foco da nossa pesquisa, seria o de um estrangeiro que conhece um brasileiro extremamente rude e indelicado e a partir deste encontro deduz que todos brasileiros são assim. Fica claro que o estereótipo se formou em virtude do contato pessoal limitado. Alguns deles são realçados pela mídia, que muitas vezes reflete os estereótipos presentes em quem consome a informação, ou os utiliza como apelo popularesco para chamar a atenção.

Também Kramsch (1998) acentua este caráter cultural dos estereótipos, ao afirmar que a identidade de um grupo não é um fato natural, mas uma percepção cultural. A autora diz que nossa percepção sobre a identidade social de alguém é culturalmente determinada e o que percebemos a respeito de uma cultura e linguagem de um determinado indivíduo são resultantes dos nossos condicionamentos e estereótipos criados a partir da nossa cultura. A identidade de um grupo é uma questão de foco e de difusão de conceitos étnicos, raciais, nacionais e estereótipos.

Segundo Brown (1980), um estereótipo é uma categoria a partir da qual um indivíduo assume características básicas do grupo ao qual pertence. O estereótipo pode ser preciso para definir um membro "típico" da cultura, mas não serve para descrever uma pessoa em particular, simplesmente porque cada pessoa é única e o seu comportamento não poderá ser previsto com base nas normas culturais do grupo.

Pesquisas e estudos culturais têm mostrado que, no entanto, existem determinadas características que fazem uma cultura diferente da outra. Condon (apud BROWN, 1980) concluiu, por meio de estudos interculturais, que os norte-americanos, franceses e hispânicos possuem diferentes visões a respeito do tempo e do espaço. Os norte-americanos tendem a uma visão "psicomotora" do tempo e do espaço, que é dinâmica, difusa e nominalista. A orientação dos franceses é, por assim dizer, mais "cognitiva", com uma visão estática, centralizada e universal. A orientação dos hispânicos é mais "afetiva", centrada na visão de mundo passiva, relacional e intuitiva. É dessas descrições gerais, mas razoavelmente precisas, que os estereótipos emergem.

Para Brown (1980), os estereótipos não são sempre ruins ou negativos. Segundo o autor, certas imagens estereotípicas podem contribuir para que uma pessoa possa compreender uma cultura em geral e identificar as diferenças entre essa cultura e a sua própria.

Brown (1980) afirma que algumas vezes essas percepções são precisas, acuradas. Dizer, por exemplo, que os norte-americanos pensam as distâncias em categorias bastante extensas (60 milhas é um trajeto considerado pequeno) e que os franceses vêem as distâncias em categorias mais estreitas (60 milhas, ou 100 quilômetros, corresponde a uma distância considerável), é razoavelmente preciso.

Mas apesar de existirem estereótipos neutros e até positivos, os mais freqüentes apresentam valorações negativas, simplificam a realidade, generalizam e orientam as expectativas sobre o que se pode esperar de um membro de uma determinada categoria. O estereótipo categoriza e tipifica; os comportamentos individuais se convertem em comportamentos de todo o grupo. Evidentemente, nem

todos os americanos são ricos, simpáticos e materialistas, embora esta descrição possa parecer um estereótipo do americano em geral.

Samovar, Porter e Stefani (1998) apontam três razões para que acreditemos que os estereótipos como forma de classificação, dificultam a comunicação intercultural. A primeira razão seria a de que os estereótipos falham ao especificar características individuais, já que eles atribuem exatamente os mesmos traços a todos os membros de um determinado grupo. A segunda razão, apresentada pelos autores, é a de que os estereótipos são supergeneralizações, supersimplificações, freqüentemente baseados em exageros, meias-verdades, distorções e premissas falsas e por isso mesmo, eles fornecem um retrato impreciso sobre as pessoas com as quais interagimos. A terceira razão para aceitarmos o argumento de que os estereótipos tendem a impedir uma comunicação intercultural bem-sucedida, deve-se ao fato de eles repetirem e reforçarem crenças até que estas sejam tomadas como verdade.

As pessoas que reconhecem e entendem diferentes visões de mundo, geralmente, adotam uma atitude aberta para com as diferenças culturais. Ao contrário, uma visão estreita destas diferenças quase sempre resultará na manutenção do estereótipo. Por isso, a importância da compreensão e do reconhecimento, por parte dos estudantes e professores de língua estrangeira, das diferenças culturais existentes entre diversos grupos e culturas. Nós podemos aprender a perceber estas diferenças, apreciá-las, valorizá-las e, acima de tudo, respeitá-las; prezando, assim, a personalidade de cada ser humano.

2.7 ATITUDES

De acordo com Brown (1980), criar estereótipos geralmente implica algum tipo de atitude em relação à cultura da língua em questão. Atitudes negativas são baseadas em conhecimento insuficiente, em estereótipos distorcidos e num pensamento extremamente etnocêntrico. As atitudes, como todos os outros aspectos do desenvolvimento da cognição e do afeto nos seres humanos, desenvolvem-se

cedo, na infância, e são resultantes das atitudes dos pais, do contato com pessoas diferentes e da interação social. Essas atitudes fazem parte da percepção que temos de nós mesmos, dos outros e da cultura em que vivemos.

Os estudos de Gardner e Lambert (apud BROWN, 1980) examinaram sistematicamente os efeitos das atitudes no ensino de línguas. Depois de estudar a inter-relação de um grande número de diferentes atitudes, eles definiram a motivação como algo construído a partir de determinadas atitudes. A mais importante das atitudes é aquela que o aprendiz tem em relação aos membros da cultura estrangeira. Parece claro que o aprendiz de língua estrangeira se beneficia das atitudes positivas e as atitudes negativas fazem com que a motivação diminua e que a proficiência não seja alcançada.

Os professores devem ter em mente que todos os alunos têm atitudes positivas e negativas diante de uma cultura estrangeira. Mas as atitudes negativas podem ser modificadas muitas vezes com uma exposição à realidade e contato com pessoas de outras culturas. Estas atitudes negativas geralmente emergem de falsos estereótipos e de uma visão etnocêntrica da própria cultura. Os professores podem expor os mitos sobre outras culturas e em seu lugar apresentar uma visão mais realista desta cultura, fazendo assim com que os alunos aprendam a respeitar e valorizar e, por que não, apreciar esta cultura estrangeira.

2.8 CRENÇAS

Segundo Samovar, Porter e Stefani (1998), os sistemas de crenças são significantes para a comunicação intercultural, porque eles são o centro, o núcleo dos nossos pensamentos e ações. Eles são aprendidos e estão sujeitos à interpretação e à diversidade cultural.

Se você valoriza a tradição islâmica, então você acreditará que o Alcorão é uma fonte de conhecimento infalível e assim você aceitará os milagres e as promessas que ele apresenta. Aquilo em que acreditamos depende de nossa bagagem cultural e das nossas experiências.

Se alguém acredita que ficar sentado por longos períodos quieto lhe apontará o caminho, não podemos declarar que esta crença esteja errada. Nós precisamos estar aptos a reconhecer o fato de que as culturas têm diferentes realidades e sistemas de crenças.

As pessoas das sociedades socialistas tendem a acreditar que os negócios e os meios de produção pertencem ao Estado e à coletividade. Por outro lado, alguém nascido em países capitalistas, como os Estados Unidos e Canadá, cresce acreditando que os meios de produção pertencem aos indivíduos, ou a alguns indivíduos da sociedade ou ainda a numerosos indivíduos nas corporações.

As pessoas que crescem em culturas em que o cristianismo é predominante geralmente acreditam que a salvação só se dará por meio de Cristo. As pessoas judias, islâmicas, budistas, hindus ou xintoístas não têm tal crença. Elas possuem suas próprias crenças a respeito da salvação ou sobre o que acontece ao espírito humano depois que o corpo morre.

O que é interessante a respeito das crenças é que elas fazem parte da cultura de uma maneira tão profunda, que na maioria das vezes nós não exigimos provas ou as questionamos. Nós simplesmente as aceitamos.

As crenças são um fator de grande influência na comunicação intercultural, porque elas afetam nosso consciente e inconsciente, bem como a maneira pela qual nos comunicamos.

Nossas crenças se originam à medida que crescemos na nossa cultura. Quando somos pequenos não estamos preparados para questionar nossas instituições sociais (família, igreja, escola, governo). Desta forma, aceitamos inteiramente aquilo que nos ensinam a respeito da verdade e de como viver em sociedade.

Como na maioria das culturas existe um certo consenso sobre o modo de vestir, de como tratar os idosos, comer, obter paz, ganhar a vida e de como é a estrutura social, nós crescemos acreditando firmemente nessas coisas.

Quando questionamos alguma crença central da nossa cultura, nós habitualmente recebemos reações tão negativas, que imediatamente abandonamos

nossos questionamentos ou aceitamos o que nos é dito ou então nos tornamos excluídos. Em outras palavras, ao crescermos numa cultura, esta cultura nos condiciona a acreditar naquilo que se supõe ser relevante e verdadeiro.

Existem também crenças específicas sobre o aprendizado de línguas. Acredita-se, por exemplo, que as crianças são melhores aprendizes que os adultos ou que aprender uma língua estrangeira é uma questão de aprender um novo vocabulário.

Embora os aprendizes de língua estrangeira não estejam sempre conscientes a respeito de seus estilos de aprendizagem, todos, especialmente os mais velhos, têm fortes crenças e opiniões sobre como deva ser conduzido o aprendizado. Estas crenças têm várias origens e algumas delas nascem de experiências anteriores de aprendizado de línguas. Uma experiência mal-sucedida pode, por exemplo, fazer com que os aprendizes pensem que são requeridas habilidades especiais para a aprendizagem de línguas. As outras crenças são oriundas da bagagem cultural do aluno.

Mesmo que estas crenças não sejam manifestadas em sala de aula, elas podem ter um grande impacto na aprendizagem. Elas influenciarão nas escolhas dos alunos no momento de elegerem os tipos de estratégias para aprender. Além do mais, uma grande proporção do aprendizado ocorre fora da sala de aula e o professor não tem como intervir diretamente. No entanto, é importante que o professor conheça as crenças dos alunos e reconheça também as suas, para que possa tomar as melhores atitudes em sala de aula, favorecendo assim a aprendizagem.

2.9 VALORES

O sistema de crenças é a base dos nossos valores. Formalmente, valor pode ser definido como uma crença duradoura de que um determinado modo de conduta ou existência é preferível, do ponto de vista social ou pessoal.

Para Samovar, Porter e Stefani (1998, p.60), "valores são uma organização aprendida de regras para fazer escolhas e para resolver conflitos". Estas regras são

normativas e nos ensinam o que é bom, útil, certo, errado, pelo que lutar, como viver nossa vida e até pelo que morrer. Um sistema de valores representa aquilo que é esperado, exigido ou proibido.

Embora cada um de nós tenha um conjunto individual de valores, existem também aqueles valores que permeiam a cultura. Estes são chamados de valores culturais. Como já vimos anteriormente, esses valores são transmitidos por uma variedade de meios (família, mídia, escola, igreja, governo etc.) e dessa forma tendem a ser duradouros e relativamente estáveis.

Os valores culturais guiam a nossa percepção e comunicação. Isto é, nossos valores se transformam em ações. A compreensão dos valores culturais nos ajuda a apreciar o comportamento das outras pessoas. Saber, por exemplo, que os japoneses valorizam o detalhe e a polidez, pode nos ajudar muito em uma situação de comunicação intercultural.

Ter cuidado com os valores culturais nos ajuda também a compreender nosso próprio comportamento. Porque a estrutura cognitiva individual consiste de muitos valores, que são arranjados numa ordem hierárquica que é altamente organizada e existe em um contínuo de importância relativa.

Depois de comentarmos brevemente alguns fatores que afetam o ensino de língua estrangeira, com destaque para a cultura, que acaba perpassando todos estes fatores, apresentaremos no próximo capítulo o nosso estudo empírico. E teremos a oportunidade de observar como estes fatores atuam no processo de ensino/aprendizagem, especialmente os estereótipos culturais que são o objeto central desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA DE CAMPO

*Na minha língua...
cada verso é uma
outra geografia*

Manuel Alegre

3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa utiliza-se de uma abordagem quantitativa descritiva, por ser julgada como mais adequada para atingir o objetivo deste trabalho, ou seja, delinear e analisar certos fenômenos; no caso a presença de estereótipos culturais e determinadas crenças nos estudantes de português para estrangeiros, em dois contextos formais de ensino: Celin (Centro de Línguas da UFPR) e Cefet-PR (Centro Federal de Ensino Tecnológico).

A pesquisa descritiva, segundo Seliger e Shohamy (1989), difere da pesquisa qualitativa, porque é geralmente dedutiva em vez de ser heurística, começa com uma hipótese preconcebida e tem um escopo de investigação mais restrito. Os autores afirmam ainda que, por estas razões, ela compartilha algumas características com a pesquisa experimental e é quase sempre quantitativa. No entanto, ela difere da pesquisa experimental porque não há qualquer manipulação na ocorrência natural dos fenômenos, enquanto na pesquisa experimental a manipulação e o controle são importantes instrumentos para garantir a validade interna e externa da pesquisa.

Os autores complementam dizendo que a pesquisa descritiva é usada para estabelecer a existência de um fenômeno por uma descrição explícita do mesmo.

Segundo Seliger e Shohamy (1989), a pesquisa descritiva na investigação de fenômenos ligados à aquisição de segunda língua pode ser usada em dois contextos, no estudo de caso e no estudo de grupo, que é o caso específico da nossa pesquisa.

Os principais instrumentos de coleta de dados na pesquisa descritiva são: testes, *surveys* e questionários, relatórios e entrevistas. Optamos pelo questionário, porque, a princípio, tínhamos um universo bem grande a ser pesquisado, que ao final se resumiu em 40 informantes. Segundo Seliger e Shohamy (1989), os questionários têm uma série de vantagens: eles são fáceis de administrar e podem ser aplicados em um grande grupo de pessoas ao mesmo tempo e por isso têm um custo reduzido; quando o anonimato é assegurado, as pessoas tendem a compartilhar informações mais facilmente; se o mesmo questionário é passado para todas as pessoas, as informações obtidas são mais uniformes; como os questionários geralmente são aplicados para todas as pessoas ao mesmo tempo, os dados são mais precisos. No entanto, os autores apresentam também algumas desvantagens dos questionários. Entre as principais, estaria o retorno reduzido dos mesmos, porque algumas pessoas se dispõem a responder e outras não.⁴ E, segundo os autores, um pequeno retorno influencia a validade dos resultados. Outro problema apontado seria que os questionários não são apropriados para as pessoas que não sabem ler e escrever na língua usada. Isto é especialmente relevante para a pesquisa em segunda língua, quando os sujeitos muitas vezes têm problemas de leitura e não conseguem prover respostas na língua que estudam. Desta forma, não há segurança de que as questões usadas no questionário foram compreendidas e respondidas corretamente. Devemos esclarecer que, embora tivéssemos ciência destes inconvenientes, nossos questionários foram elaborados em português. Em primeiro lugar, porque as turmas examinadas eram multiculturais, com uma variedade de nacionalidades e línguas muito grande, o que praticamente impossibilitou a versão para outras línguas. Em segundo lugar, certificamo-nos com os professores sobre a capacidade de os alunos responderem aos questionários e contamos com a ajuda dos professores para explicarem aquilo que, porventura, não fosse compreendido. Os resultados indicam que atingimos nosso objetivo satisfatoriamente.

⁴É o que de fato aconteceu no nosso caso.

Seliger e Shohamy (1989) também afirmam que os questionários podem ser mais ou menos estruturados. E o tipo de dados obtidos varia de acordo com o grau de estruturação dos procedimentos usados no questionário. Isto é, questionários abertos vão produzir dados de natureza mais descritiva, como ensaios e narrativas; questionários estruturados vão fazer emergir dados na forma de números e graduações. Portanto, como veremos adiante, optamos por conjugar os dois tipos.

Segundo os autores, há uma infinidade de técnicas usadas para obter dados nos questionários. A escala de Lickert (1932) apud Seliger e Shohamy (1989) pede que os informantes respondam a uma série de perguntas, indicando se discordam plenamente, discordam, não sabem (ou estão indecisos), concordam e concordam plenamente. Para a discordância plena é atribuído o escore 1 e para a concordância plena são atribuídos 5 pontos.

Como mostraremos logo a seguir, o nosso questionário mistura questões abertas e outras estruturadas. Nas questões fechadas optamos pela escala de Lickert para mensurar as respostas.

3.1.1 A Experiência de Coleman: Elementos para Embasar nossa Pesquisa

Elaborou-se um questionário para avaliar a presença dos estereótipos culturais em relação aos brasileiros junto aos alunos de português para estrangeiros que residem no Brasil. Também dele constaram perguntas sobre as atitudes em relação à aprendizagem de português. A idéia inicial do questionário e da própria pesquisa surgiu a partir de um artigo de Coleman (1998) em que o autor relata uma pesquisa realizada com alunos britânicos que foram estudar língua estrangeira em situação de imersão no país da língua alvo. Enquanto a pesquisa como um todo explorava a proficiência, o progresso, o *background*, as atitudes, a motivação e habilidade, os itens do questionário apresentados no artigo de Coleman (1998) dizem respeito às atitudes dos estudantes britânicos em relação aos membros da comunidade da língua alvo e da comunidade de origem dos alunos e à análise dessas atitudes no processo longitudinal; ou seja, como elas vão se modificando, evoluindo.

A relevância da pesquisa é justificada a partir de considerações a respeito da ligação estreita entre a competência comunicativa e a competência cultural, opinião da qual compartilhamos. O autor afirma que a maioria das definições de proficiência em língua estrangeira não inclui apenas a competência sociocultural e sociolingüística (CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983 e COLEMAN, 1999), mas também uma atitude "simpática" para com os falantes da língua alvo, que o "*insight* cultural" pode prover.

Segundo Coleman (1998), diversos estudos sobre motivação feitos com estudantes de línguas, invariavelmente mostram a importância do interesse dos alunos no povo e na cultura da língua alvo. Isto nós tivemos a oportunidade de observar no capítulo 2 desta dissertação, no item em que discorremos sobre a motivação no ensino de língua estrangeira. Vimos que diversos modelos de aprendizagem de idiomas são de natureza sociopsicológica e enfatizam a importância das atitudes dos aprendizes diante dos falantes da comunidade da língua alvo. Mas voltando a Coleman (1998), ele afirma que muitas das hipóteses tácitas, relacionadas à residência de estudantes no exterior, dizem respeito à crença de que "conhecer é amar"; que a imersão dos alunos na comunidade da língua alvo levaria, inevitavelmente, a uma compreensão do comportamento dos falantes nativos e isso, por sua vez, levaria à adoção de atitudes mais positivas em relação a esses falantes, que resultariam numa melhor aquisição/aprendizagem da língua alvo. Um dos objetivos da pesquisa apresentada foi testar esse pressuposto.

O método (a escolha de sujeitos, procedimentos e materiais) é descrito detalhadamente em um artigo de Coleman de 1996 e mais resumidamente em Coleman (1998). A Pesquisa Européia de Proficiência em Língua, um estudo quantitativo com mais de 25 mil estudantes, foi conduzida pela Universidade de Portsmouth, desde 1993, com a colaboração das Universidades de Duisburg e Bochum, com os fundos adicionais do British Council e da Deutscher Akademischer Austauschdienst, integrando o Programa de Colaboração de Pesquisa Acadêmica e o programa de Língua da Comissão da Comunidade Européia. As duas aplicações

da pesquisa descritas no texto de Coleman (1998) estão baseadas em um C-Test (teste em que se preenche as lacunas) na língua alvo e um questionário. O C-Test, segundo o autor, é um teste econômico, integrado, semidireto e objetivo, com pouca redundância, que as pesquisas intensivas têm demonstrado apresentar um alto grau de confiabilidade e validade. Os C-Test foram ministrados em francês, espanhol, alemão, russo e inglês para estudantes em oito países da Europa.

As perguntas do questionário têm origem em uma tese de Lorraine Pickett (1993) (apud COLEMAN, 1998) que por sua vez era baseada em uma técnica "semântica" diferencial que utiliza adjetivos e que já figurou em muitos outros estudos anteriores. A versão do questionário, aplicada na pesquisa piloto em 1993, lista uma série de adjetivos e pede aos alunos que caracterizem as pessoas da sua própria nacionalidade e as pessoas da língua alvo, utilizando a escala de Lickert. Foi precisamente esta técnica que utilizamos, com algumas adaptações, como elemento principal de nosso questionário.

Um fator que a referida pesquisa investigou foi a influência do primeiro contato com a cultura alvo nas atitudes dos estudantes em relação aos falantes nativos da língua alvo e de que forma se deu este contato. A pesquisa mostrou que a maioria dos estudantes já havia tido um contato anterior com o país da língua-alvo; muitos tinham feito várias visitas, com permanência de no mínimo um mês. Reunindo os dados dos dois estágios da pesquisa, foi constatado que apenas 4,31% dos alunos de francês e 4,36% de alemão não haviam visitado anteriormente o país da língua-alvo.

As circunstâncias das visitas variam de acordo com a língua-alvo. No caso dos aprendizes de francês, as férias precedem as viagens escolares e os intercâmbios, sendo as visitas a amigos e conhecidos listadas em seguida. Em relação ao alemão, intercâmbios são mais significativos do que as outras três principais opções. Para o espanhol, as férias dominam e viagens escolares são relativamente pouco importantes. Em torno de 20% do total de estudantes destas

três línguas trabalharam no país da língua-alvo, a mesma proporção que está no país para cumprir exigências curriculares.

A pesquisa revelou que as experiências de quem vai para a Rússia tendem a ser mais acadêmicas do que sociais, sendo os principais motivos para a viagem, pré-requisitos curriculares e cursos de língua.

As tabelas que mostram as visitas prévias dos alunos nos países da língua-alvo são relativamente estáveis durante os anos de aprendizado para a maioria das categorias.⁵ Observa-se o fato de que os estudantes na Alemanha, Espanha e Rússia fizeram geralmente um curso de língua nestes países e que há uma quantidade modesta de estudantes que passaram as férias na Alemanha, França e Rússia.

A conclusão é, portanto, que a maioria dos estudantes de línguas das Ilhas Britânicas que vai residir no exterior já conhece o país para o qual está indo; muitas vezes se trata de visitas freqüentes e demoradas, mas o que esses alunos fazem nestas visitas – passar férias, intercâmbio, trabalho, *au pair* etc. – varia de acordo com a língua a ser estudada.

Por considerarmos importante a informação sobre o fato de ter acontecido ou não um contato prévio com a cultura da língua-alvo, incluímos três perguntas referentes a este assunto no nosso questionário. Perguntamos aos alunos se já haviam feito visitas anteriores ao Brasil, em que circunstâncias e por que meios tinham obtido informações sobre o País.

Voltando ao texto que deu origem a nosso questionário, o autor afirma que em um artigo anterior escrito em 1996, no qual ele descreve os resultados do estudo piloto sobre as atitudes em relação aos falantes nativos das línguas estudadas, resumiu algumas teorias e uma outra pesquisa sobre atitudes e estereótipos em relação à aquisição de segunda língua. Especificamente, Coleman relatou os resultados de um estudo com 108 alunos na França e na Alemanha. Ele afirma que, nesse estudo, Willis et al. (1977, apud COLEMAN, 1998) constataram mudanças nas

⁵Ver tabelas no Anexo 1.

atitudes dos estudantes da Universidade de Bradford em relação aos britânicos e alemães, numa série de características analisadas após a residência no exterior. No entanto, talvez em parte por causa do curto alcance da pesquisa, nenhuma mudança apareceu e não ficou claro quais eram as atitudes dos estudantes e quais os estereótipos que eles tinham anteriormente.

A análise dos dados da pesquisa-piloto de proficiência em língua, feita por Coleman (1998), confirmou a existência de estereótipos nacionais em aproximadamente três mil estudantes. Em resumo, os espanhóis obtiveram um escore mais alto no adjetivo emocional que os franceses, britânicos, e alemães, respectivamente; ao passo que os franceses e alemães foram considerados mais arrogantes do que os britânicos e espanhóis. Os alemães, segundo a pesquisa, seriam mais sérios, competentes e eficientes; os espanhóis vêm por último nesta classificação e aparecem com grande pontuação no adjetivo "simpático". Os alemães vencem no quesito "lógicos", seguidos dos britânicos, franceses e espanhóis, mas são os últimos colocados em generosidade. Tratando-se da calma, o temperamento mediterrâneo conta pontos contra os franceses e espanhóis, considerados não calmos. Os franceses são vistos como menos preguiçosos que os britânicos. Os espanhóis aparecem como os mais preguiçosos e os alemães no extremo oposto. Os espanhóis são considerados mais solidários e bem-humorados do que os britânicos; os alemães e franceses estão excluídos desta categoria. Os britânicos são os únicos considerados calmos e os alemães, de acordo com a visão dos respondentes, são os mais trabalhadores. Os espanhóis foram considerados os mais barulhentos, os britânicos, os menos. Os britânicos são apontados como mais tolerantes do que os franceses ou alemães. Nenhuma nação é tida como tímida. Todos os falantes das línguas-alvo são vistos como mais autoconfiantes do que os britânicos. Este último juízo provavelmente reflita a insegurança do aprendiz de línguas. Coleman (1998) apresenta a conclusão sobre os estereótipos de forma comparativa:

Comparados aos britânicos, os franceses são arrogantes, emocionais, impacientes, mau-humorados, barulhentos, confiantes, intolerantes; não são calmos ou tímidos e relativamente teimosos, não-sérios, ilógicos e preguiçosos. Comparados aos britânicos, os alemães são sérios, não-emocionais, lógicos, eficientes, trabalhadores, competentes e não são preguiçosos ou tímidos, arrogantes, confiantes, impacientes, intolerantes, mau-humorados, barulhentos e relativamente antipáticos e não-generosos. Em comparação aos britânicos, os espanhóis são barulhentos, emocionais, não-sérios, ilógicos, ineficientes, incompetentes, mas ao mesmo tempo simpáticos, confiantes, solidários, bem-humorados e generosos. (COLEMAN, 1996b, apud COLEMAN, 1998, p.50)

Coleman (1998) observa que os julgamentos a respeito dos britânicos são relativamente homogêneos entre os estudantes, mas diz ser visível que, em alguns momentos, as características dos britânicos são afetadas, consciente ou inconscientemente, pelos resultados dos falantes da língua-alvo. Por exemplo, estudantes de alemão que caracterizaram os falantes da língua-alvo como não-emocionais e muito lógicos, classificaram os britânicos como mais emocionais e menos lógicos do que o conceito atribuído por estudantes de outras línguas. Foi notado que estes estereótipos são surpreendentemente estáveis e sobrevivem à residência no país da língua-alvo, completamente intactos. No entanto, nota-se alguma evidência de mudança de atitudes em uma parte da amostragem, quase sempre na mesma direção, ou seja, em detrimento dos nativos da língua alvo. Sendo assim, aqueles estudantes que estão retornando dos países nos quais foram estudar, comparados aos estudantes recém-chegados ao país da língua-alvo, acham os franceses, por exemplo, menos simpáticos, menos eficientes, menos bem-humorados e menos solidários (mas também menos barulhentos). Eles acham os alemães mais competentes, mais trabalhadores, mais eficientes, menos emocionais, menos preguiçosos, mais impacientes, menos pacientes e ao mesmo tempo, menos simpáticos, menos solidários, menos honrados, menos tolerantes e menos bem-humorados. Acreditam que os espanhóis sejam mais emocionais, menos sérios, menos eficientes, trabalhadores, competentes e lógicos. No caso tanto dos alemães quanto dos espanhóis, os estereótipos são, na verdade, reforçados pelo contato.

Coleman (1998) afirma que a amostragem de estudantes de russo é muito pequena para permitir generalizações, mas as respostas sugerem que o efeito nas atitudes dos estudantes foi mais negativo do que nos estudantes que vivem na França, Alemanha ou Espanha. Comparações com outros grupos de estudantes de francês e inglês oriundos da Alemanha e da Áustria mostram que os estereótipos nacionais sobre os falantes do seu país de origem e sobre os falantes da língua-alvo não são comuns apenas às Ilhas Britânicas.

A pesquisa-piloto, portanto, sugeriu que os estudantes britânicos de língua estrangeira têm estereótipos diferenciados de outras nacionalidades europeias e que a residência no país da língua-alvo serviu para reforçar o estereótipo.

Quanto à pesquisa como um todo, Coleman (1998) conclui, em primeiro lugar, que os dados obtidos por meio de uma grande amostragem – 17 mil estudantes – confirmam os resultados do estudo-piloto, ou seja, que os estudantes de língua estrangeira das Ilhas Britânicas têm estereótipos fortes e bem definidos sobre as outras nações europeias, das quais eles estudam as línguas. Em segundo lugar, que a residência por alguns anos na comunidade da língua-alvo não modifica estes estereótipos. Em terceiro lugar, que em relação a muitas qualidades, uma proporção de estudantes, acima de 30% do total, retornou de sua experiência no exterior com uma visão mais negativa da comunidade da língua-alvo, do que a que têm aqueles que ainda não foram. Desta forma, os resultados do estudo-piloto de 1993 são reafirmados pelo estudo mais extenso de 1994.

Coleman (1998) observa que a existência de estereótipos foi comprovada por meio dos resultados quase idênticos dos dois estágios da Pesquisa Europeia de Proficiência em Língua. E o surpreendente é que estes estereótipos estão presentes em um grupo de estudantes universitários de língua estrangeira, dos quais, pela formação intelectual, não se esperaria tais julgamentos.

Se a residência no exterior confirma, e em alguns casos reforça, a percepção estereotípica em vez de diluí-la, o autor sugere que os alunos antes de residirem no exterior sejam alertados da existência destes estereótipos culturais, que

são construídos socialmente. Coleman (1998) acredita que uma sensibilização preventiva que esclareça a maneira pela qual os julgamentos interculturais se formam, especialmente sob a influência do choque cultural e da língua, poderia aliviar o impacto negativo que estes estudantes têm da comunidade da língua-alvo.

O autor diz ter notado que, embora os estudantes tendem a fazer julgamentos similares em qualidades que estão relacionadas entre si, eles não julgam a comunidade da língua-alvo globalmente, mas a partir de critérios individuais. Um dado curioso que a pesquisa revelou é de que o lugar de trabalho está ligado a julgamentos mais favoráveis e a comunidade escolar está associada a julgamentos menos favoráveis, com diferenças significativas em qualidades individuais. Outra tendência que foi detectada é a de que as mulheres fazem julgamentos mais suaves do que os homens, tanto sobre si mesmas quanto a respeito da comunidade da língua-alvo.

A Pesquisa Européia de Proficiência em Língua Estrangeira é a primeira a demonstrar alguns resultados negativos que a residência no exterior pode provocar nas percepções interculturais. Neste sentido, os resultados da pesquisa são extremamente perturbadores, dado aos recursos que são destinados ao intercâmbio e também devido ao grande número de estudantes que participam destes programas-170.000 no European Union Erasmus nos anos de 1995 e 1996.

O autor acha que há uma necessidade urgente de se começar a fazer mais pesquisa para explorar as variáveis, inclusive no que diz respeito à duração e às circunstâncias das visitas prévias ao país da língua-alvo e ao tipo de lugar em que os estudantes ficarão. Ele acredita que estes fatores podem estar colaborando para a diminuição da estima que os estudantes devotam às pessoas da comunidade cuja língua estudam e desta forma impedem que a experiência de viver em outro país traga benefícios pessoais, profissionais, lingüísticos e culturais.

3.1.2 Origens e Metodologia da Pesquisa

A partir da idéia inicial, que surgiu com base no artigo citado e depois de longas conversas com a orientadora e também com base em pesquisas sobre crenças em relação à aprendizagem de língua estrangeira e ainda considerando a experiência profissional de uma professora de português para estrangeiros, que nos forneceu sugestões valiosas, procedemos a adaptação do questionário para que atendesse às nossas necessidades e nos fornecesse os dados que buscávamos. Salientamos que por se tratar de outro contexto e também de outra população a ser examinada, modificamos a natureza das questões. O estudo de Coleman (1998) aborda aprendizes britânicos estudando várias línguas em diversos países da Europa. O nosso estudo examina aprendizes de português brasileiro, que vêm ao Brasil oriundos de diversos países do mundo. E embora a maioria deles venha por meio de intercâmbio e o objetivo que prevaleça seja o de estudar no Brasil, as motivações que os trouxeram ao Brasil e os levaram a estudar português são bastante variadas. Fato que também diferencia nossa pesquisa da de Coleman (1998), porque no caso dele, os estudantes eram todos de nível universitário e faziam parte de um mesmo programa que os enviava para aprenderem língua estrangeira em diversos países da Europa. Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao tempo da pesquisa, que em nosso caso específico é reduzido, o que impossibilitou que a conduzíssemos no sentido de acompanhar a modificação e evolução dos estereótipos e atitudes, como ocorre na pesquisa em que nos baseamos, que avalia estudantes durante vários anos de ensino. Talvez isto possa ser objeto de pesquisa futura, na qual haja a possibilidade de se realizar um estudo longitudinal para avaliar a evolução e modificação das variáveis envolvidas. Finalmente, a amostragem que Coleman (1998) usa em sua pesquisa é muito maior do que na nossa: aproximadamente 25 mil estudantes em comparação aos nossos "modestos" 40 informantes.

Depois de concluída esta primeira versão, o questionário-piloto foi aplicado em turmas de Português para Estrangeiros. Os responsáveis pela aplicação destes

questionários foram os professores das respectivas turmas. Foi explicado aos alunos que se tratava de uma pesquisa com objetivos educacionais e que a privacidade do aluno seria mantida, que os resultados não seriam comparados com os de nenhum outro estudante individualmente e que os questionários não se prestavam à obtenção de nota, portanto não existiam respostas certas ou erradas, apenas a opinião sincera de cada aluno e finalmente foi dito também que estes resultados não seriam compartilhados por outros alunos, apenas pelas pessoas relacionadas diretamente à pesquisa. Foi estabelecido o tempo de duração de 60 minutos para completar o questionário. Em seguida, foram distribuídos os formulários com as instruções e os itens a serem respondidos. Por fim, foi pedido aos estudantes para lerem silenciosamente as instruções e as questões e no caso, de precisarem de esclarecimento em qualquer uma delas, foram instruídos a perguntarem para o professor.

3.1.3 O Instrumento da Pesquisa

O questionário (Anexo 2) desenvolvido para a presente pesquisa consta de 22 questões e uma carta. Dentre estas questões, há algumas abertas, que pedem respostas descritivas e outras fechadas, que permitem que os aprendizes marquem as respostas que consideram adequadas, confirmem concordâncias e discordâncias ou selecionem as alternativas que preferirem.

Para complementar os dados coletados por meio do questionário, o aprendiz deve escrever uma carta a um amigo, contando-lhe como é a experiência de morar no Brasil e tudo o que ele acha importante saber para viver da melhor maneira no País. Ao usar uma combinação de dois instrumentos para a coleta de dados, o questionário e a carta com os comentários pessoais, permite-se aos alunos, por um lado, responderem um maior número de questões objetivas que os ajudam a se organizarem mentalmente e, por outro, a refletirem sobre sua própria experiência de morar em um país estrangeiro e sobre a aprendizagem do português. Nossa intenção também é observar se há diferenças e, ou, incoerências entre as respostas do questionário e os relatos contidos nas cartas.

Apresentamos a seguir a divisão do questionário, indicando, entre parênteses, as questões que correspondem a cada item, o que permitirá a discussão dos dados obtidos.

Primeira Parte

1. Perfil do Aluno (1-9)

Segunda Parte

1. Estereótipos

1.1 Estereótipos sobre os falantes da língua materna. (10)

1.2 Estereótipos sobre os brasileiros (11-12)

2. Atitudes diante do aprendizado de línguas

2.1 Prestígio das línguas (13-14)

2.2 Finalidade e utilidade do estudo do português (15-16)

2.3 Motivação (17 e 20)

2.4 Crenças (21)

2.5 Estratégias (18 e 19)

2.6 Avaliação do Conhecimento (22)

Terceira parte

Carta

3.1.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Na pesquisa de campo, via de regra, é preciso obter autorização para realizar a coleta de dados. Desta forma, mantivemos contato com a Coordenadora do Curso de Português para Estrangeiros do Celin (Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná), para obtermos permissão para aplicar o questionário nas turmas. Escolhemos o Celin por acharmos que encontraríamos nessa instituição os informantes ideais para nossa pesquisa. Explicando melhor, tínhamos a informação de que lá estudam

estrangeiros de todas as partes do mundo, com motivações e objetivos diversos, já que o Centro de Línguas é aberto à comunidade em geral e não apenas aos estudantes da Universidade. A coordenadora autorizou a aplicação e sugeriu que primeiramente fosse feita na turma de nível básico.

A primeira aplicação do questionário-piloto aconteceu em outubro de 2003 e recebemos a devolução de apenas três questionários preenchidos. Depois dessa experiência não muito bem-sucedida, tentamos um novo contato com outros dois professores que se dispuseram a colaborar, em novembro de 2003. Dessa vez entregamos um total de 22 questionários e recebemos 20 questionários preenchidos. As turmas pesquisadas eram de nível básico e intermediário.

Após a aplicação dos questionários, de uma avaliação dos resultados e depois de conversar com os professores, sentimos a necessidade de remodelarmos diversas questões que não foram compreendidas e outras que não estavam bem formuladas e, portanto, não forneciam dados relevantes para a pesquisa. Novamente, a experiência dos professores envolvidos foi essencial, sugerindo novas perguntas e apontando aquelas que em suas opiniões não funcionavam adequadamente, eles prestaram uma inestimável ajuda.

Depois de fazermos as alterações no questionário voltamos a aplicá-lo nas turmas do Celin, desta vez no curso intensivo de férias, em fevereiro de 2004. As turmas eram de nível básico e intermediário. Obtivemos 18 questionários respondidos. Foram constatados novos problemas nas questões. Após outra reformulação, em que foram modificados determinados enunciados e a ordem das questões também foi alterada, chegamos à versão final de nosso questionário. Salientamos, que não foi possível aproveitar na pesquisa os questionários das versões anteriores porque apresentavam diferenças significativas de conteúdo.

Por sugestão da professora e para aguardar a formação das turmas, fizemos a aplicação da versão definitiva do questionário em final de março e em abril de 2004. Aplicamos o questionário em turmas de nível básico, intermediário e avançado e conseguimos um total de 31 questionários preenchidos.

Simultaneamente a essa aplicação, entramos em contato também com outras instituições de ensino que oferecem cursos de português para estrangeiros. Dos três contatos que mantivemos, apenas um se mostrou frutífero. Trata-se do Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná), onde é ministrado um curso de português para estrangeiros aos alunos que chegam do exterior. Conversamos com a professora responsável e pedimos sua colaboração. A recepção por parte dela foi muito boa. Ela enfrentou alguns problemas, porque alguns estrangeiros já haviam voltado aos seus países de origem, outros já tinham respondido o questionário por intermédio do Celin, possivelmente em uma aplicação anterior que eu tinha realizado, já que tinham sido alunos também daquele Centro de Línguas, e alguns não atenderam ao pedido. Ao todo ela conseguiu que nove alunos respondessem ao questionário.

Resolvemos então concluir a aplicação dos questionários, por julgarmos já ter número suficiente para a análise. Iniciamos então a fase da descrição e interpretação dos dados, que trataremos logo a seguir.

Antes de passar para o próximo item, é necessário fazer uma ressalva de fundamental importância. Diz respeito às dificuldades encontradas para a aplicação dos questionários, as quais incluíram desde a formação irregular das turmas de português para estrangeiros, até a falta de colaboração por parte de alguns professores e alunos. A soma destas dificuldades tornou o período de realização da pesquisa de campo maior que o previsto no cronograma.

3.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Antes de começarmos a análise dos dados propriamente dita, gostaríamos de salientar um fato que consideramos de suma importância. Pedimos aos alunos de Português para Estrangeiros, por meio de um questionário, para que caracterizassem os falantes de Português Brasileiro a partir de certos adjetivos fornecidos e que identificassem as crenças em relação à aprendizagem de português que possuíam. A nossa intenção foi detectar se os estrangeiros tinham um estereótipo definido do

brasileiro. Isto porque a literatura especializada em ensino de língua estrangeira nos autoriza a pensar que os estereótipos culturais funcionam como verdadeiras "ciladas", dificultando a comunicação intercultural eficaz.

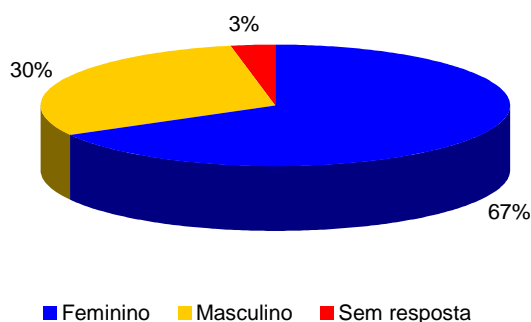
Partimos da hipótese de que os estereótipos negativos a respeito dos falantes da língua-alvo dificultam a aquisição desta língua. Mas como nosso tempo era exíguo, não conseguimos acompanhar os estrangeiros durante um período de tempo, para observar se esses estereótipos se modificavam (intensificavam ou abrandavam) e também não verificamos os resultados desses alunos, por meio de avaliações, para comprovar nossa hipótese.

Um outro motivo para que não pudéssemos realizar este estudo é que a clientela destes cursos é bastante flutuante, isto é, têm sempre turmas novas se formando e muitos estrangeiros voltando a seus países de origem ou simplesmente não mais freqüentando as aulas. Mas nada impede que isso seja objeto de um estudo futuro, com mais tempo, em que seja possível acompanhar o processo longitudinal.

Outro ponto que merece destaque é que os estrangeiros teceram o retrato do brasileiro a partir de uma visão do curitibano. Povo que é tido como exemplar, pela frieza e contenção. Uma imagem que parece paradoxal se comparada com o restante dos brasileiros. Este fato foi observado pelos estrangeiros em algumas cartas. Trata-se, na verdade, de um estereótipo regional, como tantos outros existentes. Apesar disso, parece que os resultados não foram muito afetados porque foram ressaltadas características dos brasileiros como alegria, gentileza, cordialidade e afetuosidade etc. Mas vamos aos resultados.

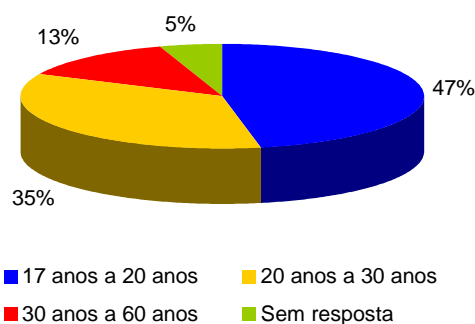
O grupo para o qual foram ministrados os questionários é formado por 31 alunos (21 mulheres e 10 homens) do curso de Português para Estrangeiros do Celin (Centro de Línguas da UFPR) e 9 alunos (8 mulheres e 1 homem) do curso de Português para Estrangeiros do Cefet-PR (Centro Federal de Educação Tecnológica), totalizando, portanto, 40 alunos. Estes alunos possuem diversas nacionalidades e idades também variadas, conforme mostram os gráficos abaixo:

GRÁFICO 1 - SEXO DOS ENTREVISTADOS



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

GRÁFICO 2 - IDADE DOS ENTREVISTADOS



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Os gráficos 1 e 2 indicam que mais de 80% dos alunos têm idade inferior a 30 anos e mais da metade é do sexo feminino, como podemos visualizar. A faixa etária mais baixa talvez possa ser explicada porque grande parte dos estrangeiros que freqüenta o curso veio ao Brasil para estudar por meio de intercâmbios.

Cruzando os dados dos gráficos acima, tem-se a tabela 1 a seguir.

TABELA 1 - TABELA CRUZADA ENTRE SEXO E IDADE

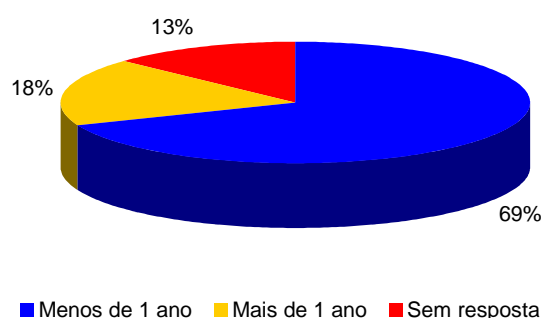
CLASSE	IDADE (%)			TOTAL
	17 anos a 20 anos	20 anos a 30 anos	30 anos a 60 anos	
Feminino	63	33	4	100
Masculino	17	42	42	100

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

A tabela 1 mostra que dos entrevistados as mulheres mais jovens são maioria entre os estrangeiros.

Quase 70% dos entrevistados estão no Brasil há menos de um ano. Isso é o que mostra o gráfico 3 a seguir.

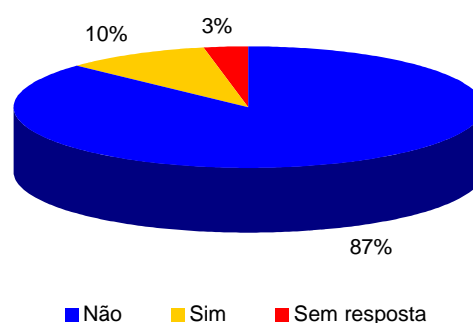
GRÁFICO 3 - TEMPO QUE ESTÁ NO BRASIL



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

O gráfico 4 mostra o número de entrevistados que já visitaram o Brasil, antes de residir aqui.

GRÁFICO 4 - VISITOU O BRASIL ANTERIORMENTE



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Observando o gráfico acima, tem-se que quase 90% dos entrevistados nunca estiveram no Brasil antes; ao contrário dos dados da pesquisa de Coleman (1998), na qual nos baseamos, em que a grande maioria já havia feito visitas anteriormente aos países da língua alvo. Os motivos pelos quais os estrangeiros vieram ao Brasil são mostrados na tabela 2.

TABELA 2 - POR QUE VEIO PARA O BRASIL

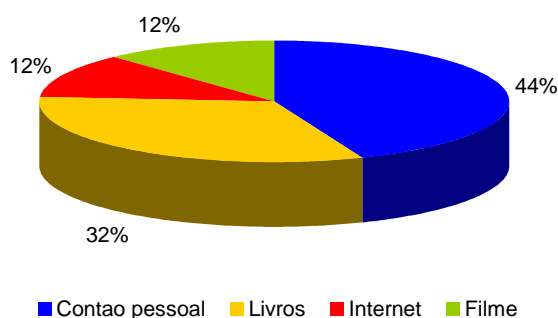
MOTIVO	QUANTIDADE	
	Abs.	%
Estudar	22	55
Cultura	4	10
Trabalhar	4	10
Outros	10	25
TOTAL	40	100

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

A tabela 2 mostra que a maioria dos alunos está no Brasil para estudar (55%) o que corresponde a 22 pessoas. Em segundo lugar, os estrangeiros afirmam que vieram ao Brasil para conhecer a cultura 10%, o que corresponde a 4 alunos. Em terceiro lugar aparece o trabalho como motivação para vir ao Brasil, também 10% (4 alunos). Finalmente, temos o item outros, que inclui motivos como: visitar, conhecer, gostar do país e acompanhar o marido e 25% (10) dos entrevistados se encaixaram nesta opção.

Foi perguntado aos entrevistados como eles obtiveram informações sobre o Brasil, os meios citados foram livros, internet, contato pessoal, filme, televisão, dentre outros, e o meio mais citado foi contato pessoal, como é possível observar no gráfico 5.

GRÁFICO 5 - COMO OBTIVERAM INFORMAÇÕES SOBRE O BRASIL



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Pedimos aos alunos que comentassem sobre os meios pelos quais obtiveram informações sobre o Brasil. E nessas respostas, como vimos, prevaleceu o contato pessoal, mas paralelamente foram descritas outras fontes de informação.

Dentre elas, foi citado o cinema com filmes como "Cidade de Deus", "Dona Flor e Seus Dois Maridos" e "Gabriela Cravo e Canela". Alguns alunos mencionaram a Internet como meio de obter informações sobre o Brasil e os sites turísticos foram os mais visitados. A música brasileira também foi apontada como um referencial do Brasil e foram lembrados cantores como Gilberto Gil e Marisa Monte, bem como o grupo "Os Tribalistas". Quanto à televisão, foram mencionadas as telenovelas brasileiras, reportagens sobre a Amazônia, sobre as favelas do Rio de Janeiro e São Paulo e as praias, carnaval e outras festas populares e ainda um programa sobre o Lula. Na mídia impressa os entrevistados tiveram acesso a artigos de revistas mostrando o cinema brasileiro e o MST (Movimento dos Sem-Terra). Uma aluna citou livros como "Bahia de Todos os Santos" de Jorge Amado e "Pobres Trópicos", de Lévi-Strauss. Guias de viagem e aulas de geografia na escola também foram citados como fontes de informação sobre o Brasil.

Os entrevistados vieram de vários lugares do mundo, e o país que prevaleceu dentre os entrevistados foi a França com 20%, como se visualiza na tabela 3.

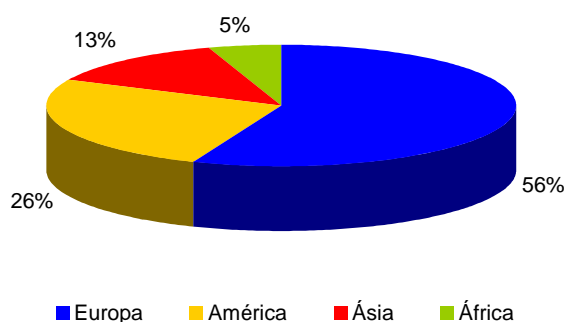
TABELA 3 - NACIONALIDADE DOS ENTREVISTADOS

PAÍS	QUANTIDADE	
	Abs.	%
França	8	20
Argentina	4	10
Holanda	3	8
Alemanha	2	5
Bélgica	2	5
Coréia	2	5
Dinamarca	2	5
Japão	2	5
Polônia	2	5
África do Sul	1	3
Bolívia	1	3
Canadá	1	3
Chile	1	3
Estados Unidos	1	3
Finlândia	1	3
Hungria	1	3
Inglaterra	1	3
Marrocos	1	3
México	1	3
Peru	1	3
Taiwan	1	3
Sem resposta	1	3
TOTAL	40	100

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Como a variedade de nacionalidade é grande, observaremos o continente dos entrevistados para que posteriormente possamos verificar se existe algum cruzamento significativo entre continente e algumas opiniões sobre o estereótipo dos brasileiros, cuja definição é o objetivo da pesquisa. Levando em consideração a separação por continentes, tem-se o gráfico 6.

GRÁFICO 6 - CONTINENTE DOS ENTREVISTADOS



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Nesse gráfico observa-se que mais de 50% dos estrangeiros entrevistados vieram da Europa e em segundo lugar da América.

A tabela 4, a seguir, mostra a língua materna desses estrangeiros entrevistados.

TABELA 4 - LÍNGUA MATERNA DOS ENTREVISTADOS

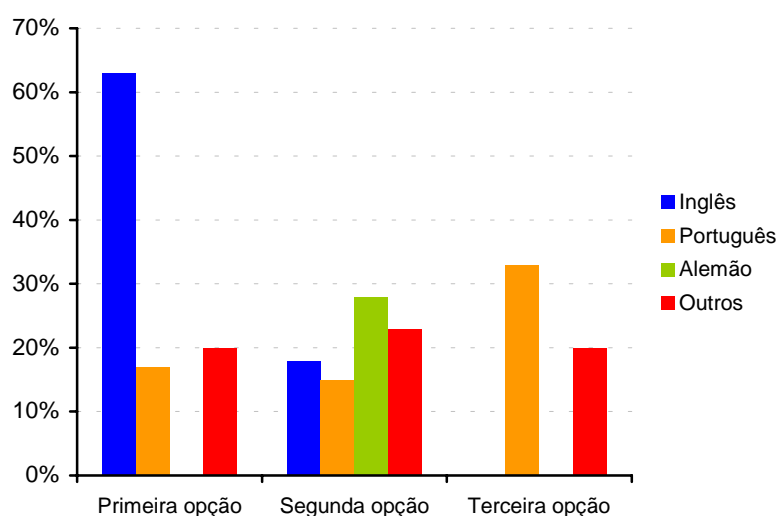
PAÍS	QUANTIDADE	
	Abs.	%
Francês	10	25
Espanhol	9	23
Inglês	4	10
Holandês	3	8
Alemão	2	5
Coreano	2	5
Dinamarquês	2	5
Japonês	2	5
Polonês	2	5
Árabe	1	3
Finlandês	1	3
Húngaro	1	3
Taiwanês	1	3
TOTAL	40	100

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Como era previsível, dado que a maioria é composta de franceses, a língua que mais aparece é a francesa. Em segundo, o espanhol, já que a segunda maior parte de estrangeiros pesquisada provém da América do Sul. Dentre as nacionalidades há dois entrevistados da Bélgica, que têm o francês como língua materna.

O gráfico 7 mostra a opção pelas línguas estrangeiras.

GRÁFICO 7 - PREFERÊNCIA PELA LÍNGUA ESTRANGEIRA



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Analisando o gráfico 7, tem-se a classificação da ordem em que os estrangeiros escolheram a primeira, a segunda e a terceira língua estrangeira. O inglês lidera a primeira opção entre os entrevistados (63%). Estes dados se justificam, pois o inglês, hoje, mais do que nunca, é considerado a língua internacional dos negócios, da comunicação, da informática. O alemão é majoritariamente a segunda opção de língua estrangeira (28%). Na terceira opção predomina o português (33%), fato também explicável, porque todos os alunos entrevistados são aprendizes de português e, em geral, eles conhecem outras duas línguas estrangeiras antes do português.

Na questão 10 do questionário é pedido aos estrangeiros que definam as características de pessoas de sua própria nacionalidade. Foram citados 37 adjetivos, e

os entrevistados davam notas de 1 a 5; 1 se eles achavam que não tinham aquela característica e 5 se eles achavam que tinham aquela característica de forma marcante.

Para efeito de análise foram consideradas notas de 1 a 3 como uma nota baixa, que se refere a não ter a característica, e as notas 4 e 5 são consideradas notas altas, que se referem a ter a característica mencionada. Isto para que pudéssemos determinar diferenças entre as características.

Tendo o número de entrevistados que deram notas abaixo de 3 e o número de entrevistados com notas acima de 4, por meio do Teste Não-paramétrico da Qui-Quadrado,⁶ analisamos se há diferença entre essas duas classes; se há, a classe com maior frequência é considerada a classe dominante, caso não haja, a característica é considerada como razoável.

Levando em consideração esse tipo de análise, temos os dois quadros a seguir.

QUADRO 1 - O INDIVÍDUO DA MINHA NACIONALIDADE É CONSIDERADO

POUCO	RAZOAVELMENTE	MUITO
Aproveitador	Bem-humorado	Amigável
Arrogante	Calmo	<u>Competente</u>
<u>Extrovertido</u>	Eficiente	<u>Confiante</u>
Imediatista	Emotivo	Cordial
Preguiçoso	Generoso	Festeiro
Supersticioso	Honesto	<u>Lógico</u>
Tímido	Impaciente	Racional
Vaidoso	Musical	Trabalhador
	Politizado	
	Preconceituoso	
	Religioso	
	Sensual	
	Solidário	
	Teimoso	

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

O quadro 1 mostra o estereótipo dado pelos estrangeiros para as pessoas da sua nacionalidade. Eles se consideram um povo amigável, competente,

⁶Explicaremos o teste Qui-Quadrado detalhadamente no item 3.2.3 desta dissertação.

confiante, cordial, festeiro, lógico, racional e trabalhador. E não se consideram um povo aproveitador, arrogante, extrovertido, imediatista, preguiçoso, supersticioso, tímido e vaidoso. As outras características são consideradas medianas.

Na questão 11 é pedido aos respondentes que definam os brasileiros a partir dos mesmos 37 adjetivos citados na questão anterior. Na seqüência está a análise do estereótipo dos brasileiros.

QUADRO 2 - O BRASILEIRO É CONSIDERADO

POUCO	RAZOAVELMENTE	MUITO
Arrogante	Aproveitador	Emotivo
<u>Competente</u>	Calmo	Amigável
<u>Confiante</u>	Honesto	Barulhento
Eficiente	Paciente	Bem-humorado
Impaciente	Preguiçoso	Consumista
<u>Lógico</u>	Racional	Cordial
Politizado	Solidário	Econômico
Preconceituoso	Superficial	<u>Extrovertido</u>
Sério	Supersticioso	Festeiro
Teimoso	Tolerante	Generoso
Tímido	Vaidoso	Musical
	Trabalhador	Religioso
		Sensual

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Observando o quadro 2, tem-se que o brasileiro é considerado um povo: emotivo, amigável, barulhento, bem-humorado, consumista, cordial, econômico, extrovertido, festeiro, generoso, musical, religioso e sensual. Porém não é considerado um povo: competente, confiante, eficiente, impaciente, lógico, politizado, preconceituoso, sério teimoso e tímido.

Considerando os quadros 1 e 2, verificamos que temos características sublinhadas e outras em negrito. As sublinhadas são consideradas características que os brasileiros não têm, mas que os estrangeiros consideram ter: competente, confiante e lógico. E ainda eles consideram o brasileiro extrovertido, porém eles não se consideram assim.

Já as em negrito são características que os estrangeiros dizem ter em comum com os brasileiros: amigável, cordial e festeiro. E os estrangeiros não se

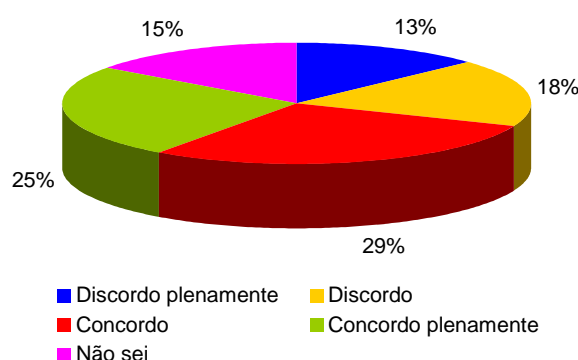
consideram e nem consideram o brasileiro tímido. Em relação às características apontadas pelos estrangeiros como pertencentes aos brasileiros é interessante observar que eles concordam que os brasileiros sejam um povo emotivo, cordial, amigável, extrovertido, sensual, religioso, festeiro, generoso, bem-humorado, barulhento, ao mesmo tempo consumista e econômico, mas não vêem os brasileiros como pessoas competentes, eficientes, sérios, lógicos, politizados, confiantes. Parece que isto denota um claro preconceito advindo do estereótipo perpetuado sobre o povo brasileiro, segundo o qual os brasileiros são incapazes de ter características mais elaboradas como competência, eficiência, seriedade e consciência política. Este estereótipo foi construído e alimentado pelo próprio povo brasileiro e isso não acontece somente aqui, outras nações também possuem seus estereótipos. Devemos a difusão desta imagem dos brasileiros em parte ao neocolonialismo estadunidense. Em síntese, depois da Segunda Guerra Mundial, a predominância americana se deu por meio da adoção da política de boa vizinhança, cujo objetivo era estreitar os laços entre as nações, introjetando na América Latina valores de consumo associados a um modelo de sociedade desenvolvida e ideal, da qual os americanos se orgulhavam. Segundo Obersteiner (2004), a estratégia usada foi a via cultural. Neste contexto, os estúdios Disney criaram o Zé Carioca, estereótipo forjado na imagem depreciativa do brasileiro; claro que a intenção era parecer simpático. O personagem, bonachão e trapaceiro, leva vantagem enganando os outros. Em contrapartida, exportamos nossa baiana estilizada. Carmem Miranda em nada lembrava a figura original da baiana, negra e marginalizada economicamente, que sobrevivia da venda de quitutes nas ruas. A consagração das intenções do imperialismo cultural se expressou nos filmes da Disney, em que Zé Carioca, Carmem e Aurora Miranda junto com Pato Donald visitaram as riquezas do Rio de Janeiro e Salvador.

É claro que existem diversas outras causas para a formação desta imagem do brasileiro, que não cabe a nós descrever neste trabalho, porque o nosso foco é a linguagem e não temos a pretensão nem o conhecimento, para nos aprofundar mais sobre o assunto. Seria interessante, no entanto, que outras ciências como a

Antropologia e a Sociologia estudassem a fundo este assunto, para que pudéssemos aplicar esses conhecimentos no estudo da língua.

Depois de estabelecermos os estereótipos que os estrangeiros têm de si mesmos e dos brasileiros, a próxima questão é saber o que eles pensam sobre a língua materna e o português, língua que estão aprendendo.

GRÁFICO 8 - SUA LÍNGUA MATERNA TEM VALOR NO MUNDO



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Primeiramente, o gráfico 8 mostra o prestígio que eles atribuem à língua materna. Observando o gráfico se vê que a classe predominante é a da nota 4, porém verifica-se que as opiniões estão divididas em relação à língua materna, já que há uma diversidade de línguas muito grande. Os alunos que têm como língua materna o inglês (uma canadense, uma norte-americana, uma sul-africana e uma inglesa) concordam plenamente que sua língua goza de prestígio no cenário do mundo globalizado. Também aqueles que falam o espanhol (chileno, argentinos, bolivianos, peruano) concordam que seja uma língua importante mundialmente. A opinião dos franceses e dos que têm a língua francesa como língua materna (2 belgas) é um pouco dividida, mas mesmo assim prevalece a idéia de que o francês tem grande prestígio na comunidade mundial. Duas alunas (uma mexicana e uma polonesa) afirmam que todas as línguas têm importância e que não há, portanto, uma hierarquia entre elas. Os alunos de nacionalidade dinamarquesa, holandesa, coreana, polonesa, finlandesa e húngara discordam que suas línguas

tenham prestígio na aldeia global. As duas representantes do Japão dizem não saber se o japonês é uma língua com prestígio. E as duas entrevistadas da Alemanha têm opiniões contrárias a respeito do prestígio do alemão: uma concorda e outra discorda.

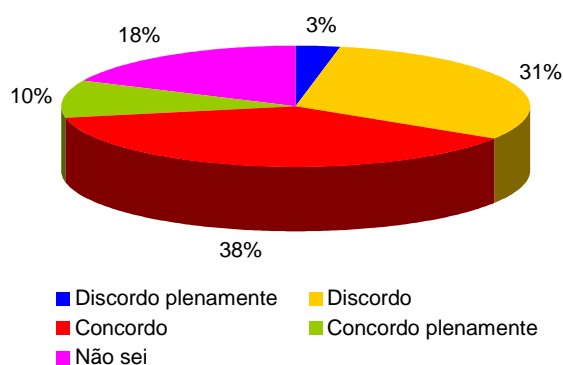
De tudo isso que mostramos aqui, podemos afirmar que o inglês e o espanhol são as duas línguas que gozam de mais prestígio pelos seus falantes, em terceiro lugar está o francês, e as outras línguas parecem não gozar de prestígio junto a seus respectivos falantes.

Devemos ressaltar que a questão das identidades nacionais e o *status* das línguas e dos povos merecem um estudo mais detalhado e profundo, mas mesmo assim podemos perceber a hegemonia do inglês e de modo secundário do espanhol. Isto se deve ao *status* político e econômico das nações onde as línguas são faladas, o que se reflete nas atitudes dos falantes em relação à própria língua. Em relação ao espanhol, lembremos que, atualmente, é uma língua importante também nos Estados Unidos. Outro detalhe interessante a salientar é que existe uma tendência de os falantes de línguas "menos prestigiadas" serem mais democráticos em relação a outras línguas.

Podemos ver no gráfico 9 que o resultado não é muito diferente do gráfico anterior. Também temos como classe predominante a 4, porém com uma porcentagem um pouco maior. As opiniões também estão divididas porque a segunda maior porcentagem escolheu a alternativa 2, que afirma exatamente o contrário da alternativa 4. Vemos que a maioria dos falantes de língua inglesa (uma americana, canadense e inglesa) discorda que a língua portuguesa goze de prestígio no mundo globalizado. Apenas a aluna sul-africana acha o português uma língua importante. As outras nacionalidades apresentam opiniões muito divididas para podermos concluir algo a respeito. Observamos nas respostas a esta questão a mesma tendência que notamos na pergunta anterior, ou seja, falantes de línguas menos prestigiadas são mais democráticos também no julgamento em relação ao português. Desta forma, os alunos das nacionalidades marroquina, mexicana,

taiwanesa, finlandesa e húngara concordam que a língua portuguesa tenha prestígio no mundo globalizado.

GRÁFICO 9 - A LÍNGUA PORTUGUESA TEM PRESTÍGIO NO MUNDO

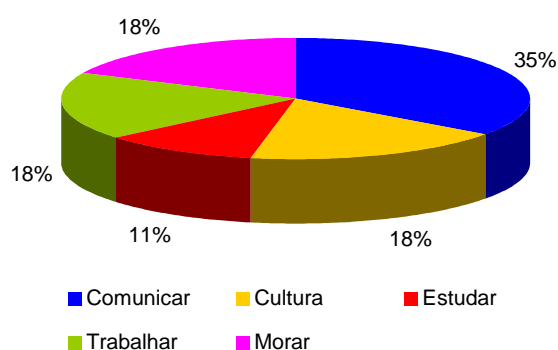


FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

O gráfico 9 mostra que o prestígio não parece ser uma fator determinante para que os estrangeiros aprendam o português, então fica a pergunta: por que motivo, ou o que os levou a aprenderem o português?

O gráfico 10 cita algumas das razões que fazem com que os estrangeiros se interessem pelo português.

GRÁFICO 10 - POR QUE APRENDER O PORTUGUÊS



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Os entrevistados podiam citar mais de um motivo, e assim comunicar-se é o motivo mais citado. O que é compreensível, já que as outras alternativas são morar, trabalhar, estudar e conhecer a cultura do país e dependem de uma boa

comunicação. É interessante também verificar os outros motivos menos citados que estimulam os estrangeiros a estudar português, dentre eles: aprender uma língua latina, por respeito ao país que o acolheu, entender as músicas brasileiras, falar fluentemente, não cometer erros, para trabalhar com tradução do português, para enriquecer sua a cultura geral e aumentar as oportunidades de trabalho.

Após estipular os motivos pelos quais os entrevistados aprendem português, foi pedido para que eles numerassem, em ordem de importância, as alternativas correspondentes àquelas situações em que eles mais usam o português no dia-a-dia. A tabela 5 mostra o resultado.

TABELA 5 - EM QUE SITUAÇÕES DO DIA-A-DIA VOCÊ MAIS USA O PORTUGUÊS

SITUAÇÕES	USO
Escola	1
Televisão	2
Trabalho	3
Jornais	4
Compras	5
Telefone	6
Informações	7
Rádio	8
Restaurante	9
Igreja	10
Professor	11
Médico	12

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Segundo os entrevistados, as situações em que eles mais usam o português é na escola, para ver televisão e no trabalho. São atividades em que o conhecimento da língua é essencial para a comunicação. Devemos salientar que prevalece a necessidade de se comunicar na escola, porque a grande maioria dos alunos é composta de estudantes que vêm ao Brasil por meio de intercâmbio.

Embora nossa pesquisa não seja especificamente sobre motivação incluímos no questionário duas questões que avaliam o grau de motivação dos aprendizes. Achemos importante a inclusão destas questões, porque acreditamos que a motivação para aprender língua estrangeira é afetada em grande medida pela

atitude dos aprendizes diante dos falantes da língua alvo, conforme expusemos no capítulo 2 desta dissertação. As afirmativas são as seguintes:

1. "Eu gosto muito de aprender português"
2. "Sinceramente, tenho pouca vontade de aprender o português"

Foi pedido para que eles dessem notas de 1 a 5; 1 discordando plenamente e 5 concordando plenamente, para as frases acima.

As tabelas 6 e 7 mostram o resultado.

TABELA 6 - "EU GOSTO MUITO DE APRENDER PORTUGUÊS" - NOTA PARA

OPINIÃO	QUANTIDADE	
	Abs.	%
Não sei	1	3
Concordo	13	33
Concordo plenamente	26	65
TOTAL	40	100

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

TABELA 7 - "PARA SER SINCERO, TENHO POUCA VONTADE DE APRENDER O PORTUGUÊS" - NOTA PARA

OPINIÃO	QUANTIDADE	
	Abs.	%
Discordo plenamente	19	48
Discordo	15	38
Não sei	2	5
Concordo	3	8
Sem resposta	1	3
TOTAL	40	100

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Na tabela 6 tem-se que a maioria das notas está acima de 3 (não sei), o que revela que a maioria está concordando com o enunciado da tabela 6. Resumindo a tabela 3 em duas classes "concordo" e "Concordo plenamente" e aplicando o Teste não-paramétrico da Qui-Quadrado, tem-se um p-valor de 0.05, o qual nos dá informações para concluir com 95% de segurança que os estrangeiros concordam plenamente com a frase exposta no questionário. Quando observamos a tabela 7, em que não podemos aplicar o teste da Qui-Quadrado, pois suas

exigências não são atendidas, temos notas que se concentram em "Discorda plenamente" e "Discorda", o que nos dá a informação de que a maioria dos entrevistados discorda da frase exposta. De acordo com as respostas obtidas às duas questões acima, percebemos que os alunos parecem estar muito motivados para aprender português, o que se explica em parte pela grande necessidade comunicativa que esses estudantes têm, já que estão em processo de imersão na cultura alvo.

TABELA 8 - ALÉM DO CURSO O QUE VOCÊ FAZ PARA APRENDER O PORTUGUÊS

OPÇÃO	QUANTIDADE	
	Abs.	%
Conversar	30	50
Ler	15	25
Televisão	13	22
Internet	1	2
Música	1	2
TOTAL	60	100

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Após obter a informação de que eles gostam de aprender o português, analisamos as respostas da questão que indaga o que eles fazem, além de freqüentar o curso, para melhorar o aprendizado de português. A tabela 8 demonstra as atitudes dos entrevistados.

Entre as medidas adotadas pelos estrangeiros para melhorarem o aprendizado de português, a mais citada foi conversar, conforme o que foi comprovado estatisticamente, por meio do teste Qui-Quadrado.

A pergunta seguinte se refere às estratégias empregadas pelos estrangeiros para compreenderem as conversas em português. A tabela 9 demonstra o resultado.

TABELA 9 - O QUE VOCÊ FAZ PARA COMPREENDER AS CONVERSAS EM PORTUGUÊS

OPÇÃO	QUANTIDADE	
	Abs.	%
Situação	33	53
Repetir	18	29
Movimentos da boca	11	18
TOTAL	62	100

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

As opções de resposta eram:

- A partir da situação;
- Peço que repitam;
- Presto atenção aos movimentos da boca.

A opção mais assinalada foi a partir da situação, o que se comprovou estatisticamente por intermédio da Qui-Quadrado. O que permite que afirmemos que a estratégia mais usada pelos estrangeiros para compreenderem as conversas em português é prestar atenção ao contexto, à situação para esclarecerem possíveis dúvidas. Fato que demonstra que a comunicação é dependente muitas vezes dos elementos extralingüísticos.

A próxima questão a ser avaliada diz respeito às crenças em relação à aprendizagem do português e pede para eles confirmarem ou negarem, por meio de notas de 1 a 5 as afirmativas seguintes. O quadro 3 mostra os resultados.

QUADRO 3 - OPINIÃO DOS ESTRANGEIROS SOBRE AS CRENÇAS

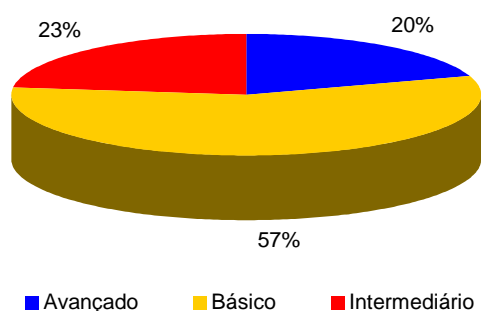
Não sei
É possível aprender o português em pouco tempo
Saber português é ouvir uma música e traduzi-la simultaneamente
Discordo
O português é uma língua muito complicada
Quase ninguém fala o português corretamente
Viver no Brasil é suficiente para aprender o português
Viver no Brasil vai me possibilitar aprender toda a língua portuguesa
Saber falar português é falar depressa
Saber falar bem é falar sem sotaque
Concordo
Saber português é poder traduzir de imediato um texto oral ou escrito

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Seguindo o mesmo raciocínio das outras análises, juntando as classes abaixo de 3 e acima de 4, as frases que tiveram significância estatística são as que estão concentradas na classe de discordo e concordo. É a respeito dessas crenças que podemos dizer que os estrangeiros têm opinião formada. As da classe "concordam", são as crenças que eles consideram verdadeiras, as da classe "discordam" as que eles não consideram verdadeiras, as da classe "não sei", revelam indecisão. O resultado demonstra que os alunos entrevistados têm apenas uma crença arraigada sobre a aprendizagem de línguas. O que se explica, porque, em geral, os aprendizes de português são pessoas acostumadas a aprendizagem de línguas estrangeiras e já dominam, em sua grande maioria, outras duas línguas estrangeiras, fato que pode ter contribuído para esta baixa incidência de crenças entre os entrevistados.

Ao lermos o cabeçalho do questionário e também por meio de informações obtidas pelos professores, tomamos conhecimento do nível cursado pelos estrangeiros. Podemos visualizar o resultado no gráfico 11.

GRÁFICO 11 - NÍVEL DO CURSO



FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Pode-se ver que a maioria dos alunos está cursando o nível básico (57%); o restante está dividido entre o nível intermediário (23%) e o nível avançado (20%).

A última questão do questionário pede que cada aluno faça uma auto-avaliação de seu conhecimento de português, atribuindo um grau para cada competência citada. O quadro 4 mostra o resultado.

QUADRO 4 - COMO VOCÊ AVALIA SEU CONHECIMENTO DO PORTUGUÊS ATUALMENTE

Razoável
Fala de forma compreensível
Entende o que dizem na televisão, rádio e cinema
Pouco
Escreve
Muito
Consegue se comunicar nas situações rotineiras
Lê
Compreende a conversa dos outros

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Pelo quadro 4 vê-se que os estrangeiros têm maior dificuldade em escrever, do que na leitura, que eles dizem fazer muito bem. A compreensão daquilo que se diz no rádio, televisão e cinema e falar de forma compreensível aparecem na categoria razoável. A comunicação rotineira e o entendimento da conversa dos outros são atos que eles avaliam com uma nota alta, ou seja, eles não sentem dificuldade em manter diálogos no dia-a-dia, bem como em compreender a conversa dos outros.

3.2.1 Cruzamentos

Alguns cruzamentos foram feitos nestes dados, para verificar se havia alguma informação adicional.

A primeira relação que tentamos estabelecer foi entre sexo dos entrevistados e seu julgamento sobre os brasileiros. Neste caso, o único cruzamento que se mostrou estatisticamente significativo, com segurança de 95%, foi o da opinião das mulheres em relação à característica "competente". Elas se mostraram

mais exigentes e apresentaram um julgamento mais rigoroso a respeito dos brasileiros, no tocante a esta qualidade específica. A tabela 10 mostra os dados.

TABELA 10 - CRUZAMENTO ENTRE SEXO E CARACTERÍSTICA "COMPETENTE"

SEXO	NOTA < 3	NOTA > 4	TOTAL
Feminino	22	5	27
Masculino	5	7	12
TOTAL	27	12	39

FONTE: Pesquisa de Campo, mar./abr. 2004

Observa-se acima a concentração da opinião da maioria das mulheres em notas inferiores a 3, que correspondem a *discorda plenamente*, *discorda* e *não sei*, enquanto a maioria dos homens se concentra em notas acima de 4, que correspondem a *concorda* e *concorda plenamente*. Um dado curioso a ser destacado é que na pesquisa que serviu de base para nosso estudo (COLEMAN, 1998) foi verificado que as mulheres apresentavam um veredicto bem mais generoso do que os homens em relação a diversas características, tanto dos falantes da língua materna quanto dos falantes da língua alvo. Nesta pesquisa aponta justamente o contrário dessa tendência, que observou que as mulheres revelaram-se mais rigorosas do que os homens, no julgamento dos brasileiros no quesito competência.

Outros cruzamentos também foram feitos, mas não resultaram significativos. Tentamos, por exemplo, agrupar as nacionalidades por continentes, para a partir daí observar se havia uma diferença entre as opiniões, mas a tentativa também foi infrutífera. Isto aconteceu por termos uma grande variedade de nacionalidades e uma amostragem relativamente pequena.

3.2.2 Resumo dos Pontos Principais Revelados pelo Questionário

A pesquisa é de natureza descritiva quantitativa e apresenta uma variedade de nacionalidades bastante grande entre os estudantes pesquisados. De certa forma, este fato impossibilitou a obtenção de cruzamentos para verificar se as opiniões diferem entre as diversas nacionalidades, pois para estabelecer estas

relações, por meio das técnicas estatísticas disponíveis, necessitaríamos de mais dados. Porém, a pesquisa como um todo obteve uma boa descrição do estereótipo que os estrangeiros têm dos brasileiros, bem como das atitudes em relação à aprendizagem de português. O questionário mostrou que:

- Dentre os entrevistados, as mulheres são mais jovens que os homens;
- A maioria dos estrangeiros tem menos de 30 anos;
- A maioria está há menos de um ano no Brasil;
- Oitenta e sete por cento não haviam visitado o Brasil anteriormente;
- Aproximadamente 40% dos entrevistados vêm para estudar, incluindo aí os intercambistas. Os outros motivos citados são variados: por gostar do país, para acompanhar o marido, interesse pela cultura, por ser um lugar exótico etc.;
- A maior porcentagem de entrevistados é de europeus, 56%;
- Vinte por cento dos 40 entrevistados são da França;
- O inglês lidera a preferência como primeira língua estrangeira;
- Por causa da variedade de línguas faladas, a opinião sobre o prestígio da língua materna não é bem definida;
- A opinião sobre o prestígio que a língua portuguesa goza no mundo é bastante dividida;
- Devido aos vários motivos que trazem os estrangeiros para o Brasil, é compreensível que aprender o português para comunicar-se alcance em torno de 35%;
- *Na escola, para ver televisão e no trabalho* são as situações em que os entrevistados mais usam o português;
- Pode-se dizer com 95% de segurança que os estrangeiros gostam da língua portuguesa;
- Pode-se dizer com 95% de segurança que os estrangeiros têm vontade de aprender o português;

- Além do curso de língua, eles utilizam a conversa como meio de aprender o português;
- Com 95% de segurança, pode-se dizer que o estrangeiro observa a situação, o contexto para melhor compreender as conversas em português.

Em relação ao estereótipo do brasileiro, notamos que os estrangeiros têm opiniões formadas sobre o assunto. Isto fica claro ao comparamos as opiniões que eles têm a respeito de si próprios com as sobre os brasileiros, pois é então que aparecem as diferenças. Seguem-se os pontos principais:

- Consideram as características, amigável, cordial e festeiro existentes neles e nos brasileiros;
- Consideram as características, competente, confiante e lógico existentes neles e não nos brasileiros;
- Consideram os brasileiros extrovertidos, mas não se consideram assim;
- Consideram as características, tímido e arrogante, como não pertencentes a eles, nem tampouco aos brasileiros.

3.2.3 Metodologia da Análise Estatística

Teste Qui-Quadrado (χ^2)

Aplicável em dados representados em forma de freqüência para detectar significância estatística da diferença entre dois ou mais grupos independentes.

$$\text{Estatística do teste} \Rightarrow \chi^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

Onde,

O = Freqüência observada

E = Freqüência esperada

O Teste χ^2 (teste qui-quadrado) é uma estatística não paramétrica de fácil compreensão e muito usada para verificar se há diferença entre frequências esperadas e frequências observadas de duas ou mais categorias. No caso, a frequência esperada é sempre aquela que determina a igualdade dos grupos. O teste conflita a frequência esperada da observada, e se houver diferenças significativas entre as categorias, os grupos são considerados diferentes.

Existem vários testes não-paramétricos, porém ao analisarmos as exigências dos testes e do banco de dados deste estudo, concluímos que o Teste χ^2 é o melhor para a obtenção dos resultados pretendidos.

No caso, foram unidas categorias semelhantes, o que é permitido pelo teste da Qui-Quadrado.

3.3 RESULTADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS CARTAS

Finalmente, para complementar os dados coletados por meio do questionário, os aprendizes devem escrever uma carta a um amigo, dando-lhe conselhos a respeito de como viver melhor no Brasil. Os textos originais foram digitados e podem ser consultados no Anexo 3. Como já dissemos anteriormente, usando a carta como um outro instrumento para a coleta de dados, permite-se aos aprendizes falar sobre suas próprias experiências no Brasil. Assim podemos investigar o que eles conhecem ou acreditam por intermédio de suas próprias palavras.

Na análise das cartas consideramos que elas refletem as crenças dos aprendizes, pois as respostas não são induzidas. Nossa intenção também foi verificar se haveria coincidências em relação ao estereótipo do brasileiro, informações novas ou contradições. Sete alunos não redigiram as cartas: uma húngara, uma mexicana, uma belga, uma dinamarquesa, um argentino, um polonês e uma inglesa.

As cartas se revelaram um material muito rico para análise. Com base nelas foi possível ampliar um pouco nossa perspectiva de análise e aprofundar nosso conhecimento sobre o que os estrangeiros realmente pensam a respeito do Brasil, dos brasileiros e da língua portuguesa. A respeito das características, eles

reafirmaram que consideram os brasileiros um povo amigável, cordial, festeiro, solidário, tolerante, paciente, barulhento, religioso, não-preconceituoso, generoso e bem-humorado. E acrescentam algumas características que não estão presentes no questionário; eles consideram os brasileiros abertos, tranquilos, compreensivos, simpáticos, divertidos, mal informados e extremamente impontuais. Uma pessoa consultada preveniu a respeito do hábito dos brasileiros "darem o bolo" e nunca cumprirem o que prometem.

Ilustramos com os trechos a seguir:

...Minha experiência no Brasil é muito boa. Eu gosto muito dos brasileiros, as pessoas são muito tolerantes para os estrangeiros (F. V. - Holandesa).

...Os brasileiros são um povo muito alegre e recebem muito bem os estrangeiros (francesa).

...O povo aqui é muito solidário e gostam dos estrangeiros. Você não vai ter problemas de adaptação (J. C. C. - argentino).

...Os brasileiros são um povo muito aberto, amigável e gentil. A. C. R. S. (alemã)

...Brasil é uma sociedade de imigrantes, portanto, os povos são, relativamente, mais compreensivos, tolerantes e ecumênicos (W. M. C. - yaiwanês).

...Você vai gostar! Os brasileiros são muito legais e amigáveis (K. - dinamarquesa)

...Pessoas são legais (C. C. - sul-africana).

...Os brasileiros são um povo muito simpático (Y. G. - francês).

...Você precisa saber também que os brasileiros não são muito pontuais. Não fica estressado quando você precisa esperar meia hora (holandesa).

...Eu me sinto bem em Curitiba, porque as pessoas são muito amigáveis e solidárias. O que eu não gosto muito daqui é que os brasileiros são barulhentos e não têm muito respeito pelas pessoas mais velhas ou os professores, e também, que os brasileiros nunca são pontuais (A. S. - alemã).

...Gente do Brasil é aberta e feliz. Os brasileiros gostam de ajudar (A. Z. - polonesa).

...Os brasileiros são amigáveis e bem-humorados, também são religiosos (R. N. - marroquina).

...Brasileiros e brasileiras são muito amigáveis (francês).

...Os brasileiros são muito amigáveis e me ajudaram bastante quando me instalei em Curitiba (A. - francesa).

...Em primeiro lugar, você deve saber que os brasileiros são muito simpáticos (L. E. - francesa).

...Aqui todas as pessoas são alegres (B. M. - francês).

...Aqui as pessoas são simpáticas (C. P. - francês).

...Também precisa saber que o povo brasileiro é alegre e cordial (M. - argentina).

...Os brasileiros são vaidosos (japonesa).

...Os brasileiros são muito simpáticos (Y. S. - japonesa).

...Os brasileiros são tranquilos e divertidos. Eles falam muito, para eles o silêncio é desagradável (finlandesa).

...Eles são mais amigáveis e muito mais festeiros (V. B. S. - canadense).

Os entrevistados perceberam uma diferença de estilo de vida dos brasileiros em comparação às pessoas de sua própria origem. Alguns dizem preferir o modo de vida dos brasileiros, menos estressante, mais descontraído, com mais festas e encontros no final de semana; mas outros afirmam que é preciso ter paciência para se adaptar. Alguns alunos fazem referência às mulheres brasileiras como sendo mais desinibidas e liberais do que as de seus países de origem.

Ilustramos algumas passagens:

[...] *Eu gosto muito mais das pessoas daqui do que de lá (V. B. S. - canadense).*

...As pessoas são muito mais liberais, as meninas estão a fim de falar com desconhecidos, é algo esquisito enxergar as meninas te procurar pra fazer algumas coisas, você entende (H. - peruano).

...Para mim Brasil é muito interessante, porque tem festa, tem discoteca etc... (Y. S. - japonesa).

...Aqui as pessoas se importam com as férias. A maioria das pessoas não trabalha nos fins-de-semana e descansam com suas famílias e parentes. Eu gosto deste costume (japonesa).

...Agora estamos acostumados a fazer churrascos com nossos amigos brasileiros e também de jogar futebol juntos. As mulheres brasileiras são diferentes do nosso país: elas são mais gatinhas aqui! (C. P. - francês).

...Eu não vi uma pessoa reclamar por qualquer coisa, como na França. Todo mundo ajuda os outros mesmo se ele não conhece a pessoa. A vida aqui é agradável, não sou estressado como na França (B. M. - francês).

...A vida no Brasil é bem mais calma que na França e você precisa às vezes de paciência, mas tem que se adaptar (A. - francesa).

...Vocês aproveitam mais de viver e as festas de vocês... (holandesa).

...Já tenho muitos contatos para churrascos, para sair... (francesa).

...Os brasileiros também gostam muito de festa quase todo fim de semana tem uma festinha. Acho que você vai gostar (F. V. - holandesa).

Três estudantes fizeram referência a um problema pragmático com o qual se depararam nas interações comunicativas. Uma aluna americana percebeu que não pode ser tão direta como costuma ser em seu país; uma argentina observou que não se deve recusar convites diretamente e uma aprendiz do Japão notou que no Brasil é preciso se expressar verbalmente e o silêncio e a linguagem corporal não têm a mesma conotação que em seu país de origem. Vamos aos exemplos:

...Existem algumas coisas que você não deve fazer, por exemplo: assoar o nariz em público, chegar na casa de alguém sem avisar na hora do almoço ou janta, falar pouco quando perguntam algo, rejeitar uma "invitação" diretamente, etc (M. - argentina).

...Não fique quieta. Fale o que você quer, pensa, etc. Eles não percebem seu sentimento, como nós entendemos sem falar (japonesa).

...Você não pode ser muito direto com as pessoas, elas vão ser muito ofendido (R. - americana).

Quanto ao que pensam do Brasil, eles ressaltam as belezas naturais, a comida farta e boa, a pluriétnia, a diversidade cultural, o custo de vida mais barato, a pobreza e a violência. Alguns estudantes tentam desfazer algumas idéias preconcebidas e estereótipos do Brasil e afirmam que o País já não é atrasado; e

quanto à questão da segurança, dizem que não é preciso ter medo, apenas cuidado.

Vejamos os exemplos abaixo:

...Só aqui no Brasil tem muita pobreza, a maioria dos brasileiros é pobre. Aqui no Brasil tem pessoas de bastante origens diferentes (F. V. - holandesa).

...O Brasil é um país grande com muitas diversidades e também cheio de perigo (L. M. - boliviano).

...Você pode esquecer os preconceitos que o Brasil é um país perigoso e violento. Há problemas de violência nas cidades, mas nunca me senti ameaçada no qualquer jeito. Com precauções minimalis, você tem uma vida perfeitamente tranqüila (francesa).

...Não se preocupe com a comida. Estou certa que vai gostar. A comida é muito saborosa, no cardápio do dia-a-dia encontra-se muita carne, que aqui é boa e barata e existem muitas frutas e legumes, bebem-se sucos excelentes, por exemplo, de abacaxi e maracujá (A C. R. S. - alemã).

...O Brasil já não é mais um país atrasado. É possível comprar qualquer coisa e na maioria dos casos os preços são bem razoáveis (A C. R. S. - alemã).

...Além das comidas fartas, frutas de todos os lugares do mundo, esse imenso Brasil tem muitos lugares para serem visitados (W. M. C. - taiwanês).

...O país é muito bonito com natureza beleza. Tem que cuidar, mas não fica com medo (C. C. - sul-africana).

...O Brasil é um país bem legal: o pagode, o samba, carnaval, praias, gente aberta, etc. Mas ao mesmo tempo eu já vi coisas bem triste também. No Brasil também, por causa da pobreza, tem violência e esse é ruim também (belga).

...O Brasil não é o país que a gente imagina lá. Estou estudando no sul do Brasil, em Curitiba exatamente. Estou gostando daqui. O sul do Brasil não é pobre, não é tão desorganizado. Do ponto de vista da natureza e da comida, o Brasil é um paraíso (Y. G. - francês).

...Experimente churrasco. É uma coisa típica brasileiro e quase todos estrangeiros gostem. Sai e comer fora sai barato aqui, aproveite! (holandesa).

...Culturais do Brasil são misturados pelos outros países. Se você andasse na rua em Curitiba, você pensasse que Curitiba parece muito Europa, mas se você fosse ao Salvador, você sentisse cultural africano (K. S. - sul-coreana).

...As naturezas são muito bonitas e maravilhosas. As palmeiras ficam nas ruas, o mar do Brasil é puro. Mas aqui tem muitos pobres. Acho que esse problema é maior do Brasil (sul-coreana).

...Brasil é um país muito rico culturalmente. Estou maravilhado com a diversidade e valorização cultural. A qualidade de vida é impagável. Brasil pode não ter os melhores índices econômicos, a melhor renda per cápita, mas você troca isso por um di-a-dia encantador (A. A. - chileno).

...visita o Brasil inteiro, tem lugares tão bonitos, que você não imagina (A. Z. - polonesa).

...eu experimentei a comida brasileira e eu sei agora muitas coisas da cultura brasileira e dos costumes brasileiros (R. N. - marroquina).

...ver tudo é impossível, o Brasil é grande demais (A. - francesa).

...Para um francês todas as coisas são baratas (L. E. - francesa).

...As paisagens são maravilhosas também. A vegetação é impressionante. Já fui nas muitas praias e ilhas. Todas eram bonitas (B. M. - francês).

...O Brasil é um país pluriétnico. Então brasileiros não se preocupam com as cores da pele (C. P. - francês).

...Todo mundo pensa que o Brasil é o tempo tropical. Mas não é bem. Todo mundo pensa que todos brasileiros são mulatos. Não é verdade. As pessoas orientais, ocidentais... Acho que muitos tipos raciais existem aqui (sul-coreana).

...Eu gosto muito da cultura do Brasil. Mas eu desejo que Brasil precisa de mais educação e ordem (Y. S. - japonesa).

Observando os dados obtidos por meio do questionário, vimos que os estrangeiros têm um alto grau de motivação; na análise das cartas percebemos que eles acreditam que aprender a língua portuguesa é essencial para que eles possam interagir na sociedade brasileira. Eles consideram primordial o domínio da língua para que ocorra uma inserção adequada. Inclusive, eles aconselham os amigos para quem dirigem as cartas, para que aprendam o português e dizem também que com as outras diferenças é mais fácil se adaptar. Um outro motivo pelo qual eles recomendam aos amigos que aprendam o português, é porque os brasileiros, segundo eles, dificilmente falam ou compreendem inglês ou outra língua estrangeira, o que dificulta enormemente a comunicação. Observe as passagens abaixo:

...O que eu pretendo dizer para você é que: para infiltrar-se numa sociedade totalmente diferente a língua fluente é muito importante, conseguir se expressar e entender o que está acontecendo ao redor é o primordial. As outras diferenças a gente se acostuma e aprende a entender, sejam de cultura, religião, de costumes ou comidas (W. M. C.- taiwanês).

...Aprende um pouco da língua antes de chegando (C. C. - sul-africana).

...Então se você tiver vontade de falar português, não vai ser difícil de encontrar pessoas e fazer amizade (Y. G. - francês).

...Aprende bastante língua portuguesa, porque na verdade quase ninguém fala inglês. (A. Z. - polonesa).

...E antes de tudo aprende português para não ter dificuldade aqui (R. N. - marroquina).

...Estude um pouco de brasileiro antes de vir aqui você poderia aproveitar mais rápido (francês).

...Então, estuda bem o seu português, será mais fácil para você conhecer outras pessoas (B. M. - francês).

...O primeiro que você precisa saber é que muitas pessoas vão entender o que você fala, embora seja o mais ruimportunol, mas outros não vão entender nada. Não ache que você está falando português e não fique bravo com eles (M. - argentina).

...O português é bem diferente do japonês, mas vale a pena aprendê-lo (japonesa).

...Você melhor começar a estudar português agora, porque normalmente brasileiros não entendem ou falam inglês (finlandesa).

...Eu não tenho embaraço para falar português porque as pessoas gostam muito dos estrangeiros e têm paciência. (V. B. S. - canadense).

Analisando as cartas nós percebemos que os estereótipos constatados por intermédio do questionário são reafirmados. Mas eles não parecem afetar o entusiasmo dos alunos em aprender o português e conviver da melhor forma na sociedade brasileira. Como já dissemos, o ideal é que esta relação se dê a partir de um ponto de vista intercultural, em que as pessoas estejam abertas para conhecer uma nova cultura. Neste sentido, observamos que a maioria dos alunos tenta desfazer certos mitos e estereótipos do Brasil, contrapondo-os com a experiência

que adquiriram neste período em que estão no Brasil. Isto nós notamos nas diversas passagens que já apresentamos aqui. Chamou-nos atenção especial a carta de um aluno, que aconselha seu amigo a esquecer os padrões que regem sua cultura de origem e ficar aberto às novas experiências. Em outras palavras, ele diz para seu amigo abandonar o etnocentrismo e a partir daí preparar-se para conhecer e aceitar esta nova cultura que se apresenta. Confira seu relato:

...Eu acho que para aproveitar ao máximo da sua viagem aqui, você tem que esquecer os costumes que você tem na França. Porque você tem que ficar aberto para aproveitar o ambiente. Eu já mudei um pouco-o meu ponto de vista sobre a vida mudou. Eu acho que agora preciso de menos coisas para ficar feliz. Preciso de mais calor humano do que de coisas superficiais (B. M. - francês).

Finalmente, para terminarmos nossa análise do conteúdo das cartas, transcreveremos um trecho de uma carta, que embora não esteja relacionado diretamente ao objetivo central da nossa pesquisa, ou seja, constatar a presença de estereótipos sobre os brasileiros e crenças relacionada à aprendizagem de português, explicita a íntima relação entre língua e cultura. Quando pensamos em língua estrangeira, sabemos que de língua para língua varia não só o significante, mas também o significado. E essa variação se dá exatamente porque o significado das unidades lingüísticas é construído segundo os padrões da comunidade que produz a língua. Desta forma, o mesmo objeto cultural descrito na carta, no caso o "feijão" não tem o mesmo significado para o aluno que é taiwanês, do que tem para os brasileiros. Vamos ao relato:

...Falando em comida, você vai estranhar, e muito, inicialmente, uma comida muito popular aqui no Brasil, que é "feijão salgado". Feijão SALGADO mesmo. Eu e minha mulher, depois de um bom tempo relutando, já acostumamos com esse "feijão salgado", totalmente esquisito ao nosso paladar que estava acostumado com "feijão doce". E nós já até gostamos da feijoada, prato saboroso feito com "feijão salgado", mesmo assim ainda fico com água na boca quando ouvir falar ou só de pensar os nossos deliciosos "pãozinho recheado de feijão doce", "caldo doce de feijão" e "picolé de feijão" etc., que saudade! (W. M. C. - taiwanês).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos no início desta pesquisa, o ensino de português para estrangeiros é um campo de trabalho relativamente novo, se comparado ao ensino de outras línguas estrangeiras. Por isso mesmo, há falta de professores preparados e carência de pesquisas, que promovam uma reflexão sobre a abordagem do ensino de PLE. Neste sentido, situamos a importância da nossa pesquisa, que visa contribuir com informações para os professores e profissionais da Lingüística Aplicada, que atuam nesta área.

Nosso trabalho, até onde temos conhecimento, é de caráter relativamente pioneiro no Brasil. A pesquisa é embasada em um estudo similar de Coleman (1998), realizado com aprendizes de língua estrangeira (alemão, russo, francês, espanhol) das Ilhas Britânicas em contexto de imersão nos países da língua-alvo. É claro que temos diferenças significativas em relação à pesquisa em que nos baseamos, referentes ao tamanho da amostragem, tipo da população pesquisada, contexto da pesquisa etc.

Nossa pesquisa foi conduzida em dois ambientes formais de ensino de PLE de Curitiba: Celin (Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná) e Cefet-PR (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná). O grupo pesquisado foi composto de quarenta alunos dos dois centros educativos. Estes alunos possuem diversas nacionalidades e pertencem a faixas etárias variadas. Aplicamos um questionário e pedimos aos alunos que escrevessem uma carta. Por meio dos dois instrumentos associados, tínhamos o objetivo de averiguar a presença de estereótipos culturais sobre os brasileiros e crenças em relação à aprendizagem de PLE nos referidos alunos.

Os resultados da pesquisa constataram a existência de estereótipos sobre os brasileiros, bem como a presença de certas crenças em relação à aprendizagem de língua. Vimos que os estrangeiros têm um retrato bem definido dos brasileiros, que corresponde, em certa medida, ao estereótipo que foi perpetuado pelo próprio

povo brasileiro e difundido mundo afora por mecanismos complexos e condições históricas que favoreceram essa difusão. Neste sentido, eles acham os brasileiros emotivos, amigáveis, barulhentos, bem-humorados, consumistas, cordiais, econômicos, extrovertidos, festeiros, generosos, musicais, religiosos e sensuais. E não os consideram arrogantes, competentes, confiantes, eficientes, impacientes, lógicos, politizados, preconceituosos, sérios, teimosos e tímidos. Resultados que foram confirmados e expressos pelas cartas que redigiram.

Em relação às crenças, que é um objetivo secundário da pesquisa, os resultados indicaram que os alunos possuem poucas crenças arraigadas sobre a aprendizagem de português.

O foco do nosso estudo está centrado na linguagem, e os pressupostos teóricos que nortearam este trabalho enfatizam a relação intrínseca entre linguagem e cultura e a importância do desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz, que ambas pressupõem que esse aprendiz mantenha uma relação dialética com a cultura alvo. Isto é: que ele seja capaz de dialogar com esta cultura, sem abrir mão de suas próprias referências culturais. Salientamos também a necessidade de se levar os elementos socioculturais para as aulas de LE, de trabalhar firme e sistematicamente estes conteúdos, a partir de um conceito de cultura epistemologicamente definido. Acreditamos que o processo contínuo de descobrimento, comparação, introspecção e reflexão a que os alunos se vêm submetidos durante esta aprendizagem sociocultural pode, no momento adequado, dar seus frutos e ajudar o aluno a adquirir a competência intercultural, mediante uma maior compreensão do contexto que se produzem as situações comunicativas.

Considerando a realização do trabalho, é importante observar que ele teve alguns fatores limitantes. Em função da exigüidade do tempo, não foi possível conduzir um estudo longitudinal, que acompanhasse o desenvolvimento e a evolução dos estereótipos dos alunos de PLE sobre os brasileiros, nos moldes da pesquisa de Coleman (1998), que estudou os diferentes estágios de contato dos aprendizes com a cultura alvo. Isto é: Coleman (1998) acompanhou alunos do

primeiro ao quarto ano de aprendizagem da língua-alvo e verificou se os estereótipos que tinham se transformavam à medida que os alunos avançavam no contato com a cultura alvo.

Outra restrição diz respeito ao tamanho da amostragem, que no nosso caso é de quarenta informantes, enquanto Coleman realiza um estudo bem mais amplo. Em virtude da reduzida amostragem, e das nacionalidades variadas, foi impossível realizar alguns cruzamentos de informações que permitiriam mais conclusões.

Durante o percurso do trabalho, percebemos que nossa pesquisa pode ser um importante ponto de partida para outros estudos. Podem ser realizados estudos, por exemplo, isolando grupos de estudantes por nacionalidade e, ou, língua. Isso possibilitaria um acompanhamento da variação do estereótipo, de acordo com a origem do estudante. Outra possibilidade que pode ser posta em prática é confrontar os estereótipos dos alunos com os seus rendimentos na aprendizagem por meio de avaliações. Verificando, assim, a validade da hipótese de que os estereótipos sobre os falantes da língua alvo retardam ou atrapalham a aquisição da língua estudada.

Queremos ressaltar, no entanto, que os fatores limitantes desta pesquisa, apontados acima, não eliminam sua validade e importância, porque acreditamos ter contribuído significativamente com dados para um campo de ensino da língua estrangeira que está em franco desenvolvimento, dadas às condições político-econômicas atuais que conferem ao português um novo *status* no cenário do mundo globalizado. Fato que suscita uma adequação do processo de aprendizagem e a necessidade de mais pesquisas na área. Neste contexto, é importante que os professores e profissionais da Lingüística Aplicada tenham consciência de que estes estereótipos existem, que entendam como eles se formam e possam assim estar alertas para evitar que estes funcionem como verdadeiras ciladas, a dificultar a comunicação intercultural eficaz.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Org.). **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.
- ALTMAN, I.; CHEMERS, M. **Culture and environment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de: Pedrinho A Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOAS, F. R. **Language and culture**. New York: Free Press, 1940.
- BOURDIE, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIE, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.
- BROWN, H. D. **Principles of learning and teaching**. New Jersey: Prentice-Hall, 1980.
- BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Eds.). **Language and communication**. London: Longman, 1983.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del language. In: LLOBERA, M. et al . **Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: Mass M. I. T. Press, 1965.
- COLEMAN, J. Evolving Intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- CRESPI, F. **Manual de sociologia da cultura**. Lisboa: Estampa, 1997.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- EUFRÁSIO, A. C. **Profissão**: lingüista brasileiro (a) reflexões sobre sua identidade e atuação. 2001. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/abralin>>. Acesso em: 8 nov. 2003.

- FERNANDEZ, M. **La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de Español de los negocios según la ELMT**. Universidad Antonio de Nebrija, 2004. Disponível em: <<http://formespa.rediris.es/biblioteca>>. Acesso em: 24 ago. 2004.
- FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). **Português língua estrangeira- perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRANCHI, C. Linguagem-atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.22, p.9-39, jan./jun. 1992.
- FREITAS, M. T. A. **Vygostky e Bahktin. Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2002.
- GARDNER, R.; LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley: Newbury House, 1972.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GODOY, E. La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, p.229-247, 2001.
- GODOY, E.; GODOY, A. M. **Reflexões sobre a formação de professores de espanhol/LE no novo contexto político brasileiro**. Apresentado no II Congresso Brasileiro de Formação de Professores. Campo Largo (PR), 22 e 23 de julho 2004.
- GODOY, E; GODOY, A. M. **Se conhecer para se respeitar: o ensino de línguas e culturas**. Apresentado no II Congresso Brasileiro de Formação de Professores. Campo Largo (PR), 22 e 23 de julho de 2004.
- HALL, E. T. **Beyond culture**. New York: Anchor, 1976.
- HALL, E. T.; HALL, M. R. **Understanding cultural differences: germans, french and americans**. Garmouth: Intercultural Press, 1990.
- HELL, V. **A idéia da cultura**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HOFSTEDE, G. **Culture's consequences: international differences in work related values**. Beverly-Hills: Sage, 1980.
- HORWITZ, E. Surveying students beliefs about language learning. In: WENDEN and RUBIN (Eds.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice-Hall International, 1987. p.119-129.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistic**. Harmondsworth: England, Penguin Books, 1972.
- JAHODA, G. Ansichten über psychologie und die "Kultur". THOMAS, A. **Psychologie interkulturellen Handelns**. Göttingen: Hogrefe, 1996.
- JANZEN, H. E. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) - USP.

KLUCKHOHN, F. R.; STRODBECK, F. L. **Variation in value orientations**. New York: Row & Peterson, 1960.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LANDAR, H. **Language and culture**. Oxford: Oxford Press, 1966.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 17.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

LYONS, J. **Lingua(gem) e lingüística, uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE). In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UnB, 2002.

MERCER, J. L. da V.; HELM, C. V. Linguagem e Cultura. In: **A linguagem e o homem**. Curitiba: SECE/Biblioteca Pública, 1985. p.75-100.

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

MUSSINI, E. P. S. M. **Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do espanhol como segunda língua**. Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado) - UFPR.

OBERSTEINER, E. Y. **Imperialismo cultural na América Latina**. Disponível em: <<http://www.colegioconcordia.com.br/atualida.htm>>. Acesso em: 15 set. 2004.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação. Contribuições de Vygostky. In: CASTORINA, J. A; FERREIRO, E; LERNER, D; OLIVEIRA, M. K. (Orgs). **Piaget - Vigostky. Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2001.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PEDROSO, S. F. **A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

PORTER, R.; SAMOVAR, L. **Intercultural communication**. Boston: A Reader, 1997.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RODRIGO, M. **La comunicación intercultural - estudios interculturales para el forum 2004**. Disponível em: <<http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/rodcas3.html>>. Acesso em: 8 ago. 2004.

RÓNAI, P. **Como aprendi o português e outras aventuras**. São Paulo: Globo, 1992.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E.; STEFANI, L. A. **Communication between Cultures**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 16.ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHULER, M. **Comunicação organizacional intercultural-aspectos culturais influenciando a comunicação entre organizações de diferentes países**. XVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM/95 - Universidade Federal de Sergipe, 1995.

SEIDL, M. **Language and culture: towards a transcultural competence in language learning**. Fórum for Modern Language Studies, XXXIV, n.2, 1998.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Tradução de: Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SOWEK, O. **Ensino de inglês pela abordagem comunicativa no primeiro e segundo grau**. Curitiba, 1987. Dissertação (Mestrado) - UFPR.

TOMALIN, B.; STEMPLESKI, S. **Cultural awareness**. Oxford: OUP, 1996.

VIANA, N. **A desconstrução de mitos na aprendizagem de língua estrangeira**. Uberlândia: UFMG, 1992.

VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARNIER, J. P. **A mundialização da cultura**. Tradução de: Viviane Pinheiro. Bauru: Edusc, 2000.

WIDDOWSON, H. G. **Ensinando línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WIERLACHER, A. (Org.). **Jarbuch DaF**. Band 17. München: Indium, 1991.

WIERZBICKA, A. **Semantics, culture and cogmition**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WIERZBICKA, A. **Cross-cultural pragmatics**. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2003.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psicología para profesores de idiomas**: enfoque del constructivismo social. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

TABELAS DA PESQUISA DE COLEMAN (1998) SOBRE AS CIRCUNSTÂNCIAS DAS VISITAS DOS APRENDIZES AO PAÍS DA LÍNGUA ALVO. APRENDIZES DE FRANCÊS, ALEMÃO, ESPANHOL E RUSSO

Part 1 Approaches through ethnography: learner perspectives

Table 5. *Circumstances of L2land visits by year of study, students of French*

	School	Exch.	Lang. C'rse	Friend or rel.	Au pair	Hols.	Work	Univ. Req't.	Other
Year 1	51.6%	45.7%	7.2%	29.5%	6.3%	69.8%	12.9%	0.4%	7.5%
Year 2	51.9%	47.0%	7.5%	32.8%	9.1%	73.2%	16.7%	3.2%	8.2%
Year 4	51.6%	48.4%	14.4%	39.3%	14.6%	74.0%	37.0%	87.6%	6.2%

Table 6. *Circumstances of L2land visits by year of study, students of German*

	School	Exch.	Lang. C'rse	Friend or rel.	Au pair	Hols.	Work	Univ. Req't.	Other
Year 1	30.2%	50.4%	4.8%	28.9%	3.4%	33.3%	15.3%	0.6%	8.6%
Year 2	32.2%	47.8%	5.7%	30.8%	5.2%	37.4%	17.2%	3.3%	8.5%
Year 4	34.7%	50.3%	11.4%	34.2%	8.0%	42.6%	36.0%	85.0%	6.0%

Evolving intercultural perceptions among university language learners

Table 7. *Circumstances of L2land visits by year of study, students of Spanish*

	School	Exch.	Lang. C'rse	Friend or rel.	Au pair	Hols.	Work	Univ. Req't.	Other
Year 1	16.3%	29.8%	9.7%	29.4%	3.8%	60.8%	13.2%	1.3%	9.4%
Year 2	10.8%	18.6%	15.4%	23.4%	4.1%	64.2%	10.3%	5.3%	6.0%
Year 4	12.5%	21.4%	22.4%	32.1%	6.7%	61.5%	25.0%	72.8%	7.1%

Table 8. *Circumstances of L2land visits by year of study, students of Russian*

	School	Exch.	Lang. C'rse	Friend or rel.	Au pair	Hols.	Work	Univ. Req't.	Other
Year 1	26.2%	24.6%	10.8%	12.3%	0	7.7%	4.6%	15.4%	4.6%
Year 2	17.7%	9.1%	16.0%	7.4%	0	5.7%	8.6%	9.7%	4.0%
Year 4	16.4%	9.9%	35.7%	10.8%	0	11.3%	13.6%	85.9%	1.9%

ANEXO 2**QUESTIONÁRIO SOBRE ESTEREÓTIPOS CULTURAIS E CRENÇAS EM
RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Data: _____

Horário: _____

Local: _____

Nível: _____

INSTRUÇÕES

Este questionário tem fins educacionais. O objetivo é descobrir o que você pensa sobre o assunto. O questionário consiste de uma série de afirmações a respeito do ensino de português e dos brasileiros. Todas as perguntas devem ser respondidas. Não há respostas certas ou erradas nestas questões. Seja o mais franco possível. Qualquer dúvida que você tiver, pergunte a sua professora imediatamente. Sua identidade não será divulgada.

1. Idade _____

2. Sexo _____

3. Nacionalidade _____

4. Há quanto tempo reside no Brasil? _____

5. Já visitou o Brasil antes de residir aqui?

 Sim Não

6. As visitas foram feitas em que circunstâncias?

- Férias
- Viagem escolar
- Intercâmbio
- Visitas a parentes e/ou amigos
- Trabalho
- Au pair
- Curso de língua
- Compromissos universitários
- Outras: Quais? _____

7. Por que meios você obteve informações sobre o Brasil e/ou os brasileiros?

- Contato pessoal - Comente.

- Livros - Comente.

- Televisão - Comente.

- Filmes - Comente.

- Peças de Teatro - Comente.

- Rádio - Comente.

() Jornal - Comente.

() Revista - Comente.

() Internet - Comente.

() Outros: Quais?

8. Quais línguas você fala?

Língua materna _____

Língua Estrangeira 1 _____

Língua estrangeira 2 _____

Língua estrangeira 3 _____

Língua estrangeira 4 _____

Língua estrangeira 5 _____

9. Por que veio para o Brasil?

10. Em sua opinião, quais dos seguintes adjetivos melhor descrevem pessoas da sua nacionalidade? Por favor, utilize a escala seguinte:

1	2	3	4	5
←-----→				
Discordo plenamente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente

Emotivo	1	2	3	4	5
Arrogante	1	2	3	4	5
Sério	1	2	3	4	5
Amigável	1	2	3	4	5
Confiante	1	2	3	4	5
Lógico	1	2	3	4	5
Generoso	1	2	3	4	5
Calmo	1	2	3	4	5
Preguiçoso	1	2	3	4	5
Solidário	1	2	3	4	5
Eficiente	1	2	3	4	5
Impaciente	1	2	3	4	5
Teimoso	1	2	3	4	5
Competente	1	2	3	4	5
Bem-humorado	1	2	3	4	5
Tímido	1	2	3	4	5
Honesto	1	2	3	4	5
Trabalhador	1	2	3	4	5
Paciente	1	2	3	4	5
Barulhento	1	2	3	4	5
Tolerante	1	2	3	4	5
Econômico	1	2	3	4	5
Consumista	1	2	3	4	5
Sensual	1	2	3	4	5
Aproveitador	1	2	3	4	5
Politizado	1	2	3	4	5
Musical	1	2	3	4	5
Festeiro	1	2	3	4	5
Imediatista	1	2	3	4	5
Extrovertido	1	2	3	4	5
Racional	1	2	3	4	5
Vaidoso	1	2	3	4	5
Superficial	1	2	3	4	5
Religioso	1	2	3	4	5
Preconceituoso	1	2	3	4	5
Supersticioso	1	2	3	4	5
Cordial	1	2	3	4	5

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DAS CARTAS

Carta 1

Eu escute que você queria morar no Brasil. Minha experiência no Brasil é muito bem eu gosto muito dos Brasileiros as pessoas aqui são muito tolerante para os estrangeiros.

Aqui no Brasil tem a natureza que é muito bonito eles tem bastante variedade aqui tem praias bonito, as cidades soa também muito lindas. Eu tem as amazonas que também soa bem bonitos para visitar. Você vai ter que aprender falar o português bem porque aqui não tem muito gente que fala English e outras linguas mais se você quer aprender falar português você pode fazer um curso de português para estrangeiros. So aqui no Brasil tem muito pobreza a maioria dos Brasileiro são pobre.

Aqui no Brasil tem pessoas de bastante origens diferente isto eu goste também muito porque tem bastante coisas diferente por exemplo as comidas de outros países e as musicas.

Os Brasileiros também gostam muito de festa quase todo fim de semana tem um festinha que eu acho que você vai gostar.

Eu espero que eu consigo falar um pouco o que tem no Brasil. E que você pode residir no Brasil. Beijos

F. V. – (Holandesa)

Carta 2

Eu me alegro que você vai ter essa experiência de viver no Brasil. Eu cheguei aqui 8 meses atrás e estou gostando muito.

Os Brasileiros são um povo muito alegre e recebem muito bem os estrangeiros. Já tenho muitos contatos aqui e recebi muitas convidadas para churrascos, para sair,...

Também encontrei muitas pessoas que gostam da cultura francesa e europeia.

Você tem que se preparar para uma vida na cidade. Os Brasileiros gostam muito da cidade e as paisagens urbanas são diferentes do que os nossos. Você pode esquecer os preconceitos que Brasil é um país perigoso e violento. Há problemas de violência nas cidades mais nunca

me senti ameaçada no qualquer jeito. Com precauções minimalis, você pode ter uma vida perfeitamente tranqüila.

O Brasil no se conhece em um dia. É um pais muito grande et você vai precisar de muito tempo para viajar e descobrir as cara múltiplas do pais. (Francesa.)

Carta 3

Conforme já conversamos, faz três anos que estou morando no Brasil, no Estado do Paraná, no sul do pais, para ser mais precisa, estoy morando na capital, Curitiba.

A urbanização é um exemplo nesta cidade, os meios de locomoção são fantásticos, tem muito verde, parques por todo que e lado, porém, se respira um ar puro quase sem contaminação.

Onde morar não falta, tem prédios muito bonitos e confortáveis, só que muito caros. Os aluguéis são tão caros como em Milão, um absurdo mesmo.

Você que gosta da natureza vai adorar morar em Curitiba, no meio do mato, porém, dentro da cidade, onde você abre a janela e ouve o canto dos pássaros pela manhã, ou quando eles vão dormir.

Além do mais, você que sempre quis fazer uma pós-graduação, aqui têm como, o ensino é ótimo, tem um número elevadíssimo de universidades de primeiro nível.

Eu estou freqüentando a UFPR para estudar português. O curso é muito bom, a professora Renata é excelente, e as pessoas que assistem a aula são muito heterogéneas.

Se anime e venha para Curitiba, não vai se arrepender, a qualidade de vida aqui é incomparável. Um abraço.

M. S. B.-

Carta 4

Como você sabe fazem treis anos que eu estou morando no Brasil e gostaria de dar algumas dicas antes de você tomar a desição de vir a morar aqui.

O povo aqui é muito solidário, e gostam dos estrangeiros. Com lo qual não vai ter problemas de adaptação.

As crianças serem muito bem vindas na escola por seus coleguinhas.

O futuro o espera venha logo. Eu estou te esperando ansioso. Até a

Teu amigo

J. C. C.- (Argentino)

Carta 5

Você pediu-me informações sobre a vida no Brasil. Bom, como há pouco tempo que moro aqui não posso dizer muitas coisas, mas vou tentar explicar o que é que eu acho importante.

Aqui no Sul do Brasil as estações do ano são ao revés. Quando for verão na Europa, aqui será inverno. Considere isto quando vier. No inverno é importante saber que apenas há calefações nem nas casas nem em lugares públicos como cafés. Por causa pode trazer a própria roupa de inverno. Para se aquecer aconselho uma viagem ao Norte do País nos meses mais frio (acho que são julho e agosto). Não se preocupe com a comida. Estou certa que vai gostar. A comida é muito saborosa, no cardápio do dia-a-dia encontra-se muita carne, que aqui é boa e barata, e existem muitas frutas e legumes, bebem-se suco excelentes, por exemplo de abacaxi e maracujá. Outra bebida boa mais que é melhor não beber em grandes quantidades é a caipirinha, que já terá experimentado na Alemanha, mas é muito melhor no país mesmo. Além de todo isso eu acho que vai gostar do país, porque os brasileiros são um povo muito aberto, amigável e gentil. Eu posso dizer isto, embora esteja em Curitiba cujos habitantes no Brasil têm a fama de serem muito fechados.

Por desgraça, ainda não lhe posso contar pormenores sobre o decurso na universidade, pois ainda quase não fui as aulas. Porém, espero poder falar mais este assunto na próxima carta, quando já tenho mais experiências nesta área.

Para a hora de fazer as suas malas tenho mais um conselho: se duvidar em levar alguma coisa ou não, deixe-a em casa, pois o Brasil já não é um país atrasado. É possível comprar quase qualquer coisa e na maioria dos casos os preços são bem razoáveis. Despeço-me com este conselho e mando-lhe um abraço,

A. C. R. S.- (Alemã)

Carta 6

Tudo bem? Já faz muito tempo que não nós falamos. Fiquei sabendo através de meu cunhado, que você está preste a viajar para cá, para ficar aqui no Brasil. Que ótima notícia!

Receber um compatriota que vem de tão longe, da nossa querida pátria que fica no outro lado do planeta sempre me emociona, e especialmente você, meu amigo de tantos anos.guardo ansiosamente esse nosso reencontro. Seja bem-vindo, meu irmão.

Caro amigo, se você conseguiu entender até aqui tudo o que eu escrevi acima, em português, a língua falada aqui no Brasil, pode vir tranquilamente, você vai se dar bem aqui. Mas, mesmo que você ainda não consegue dominar a língua, pode vir do mesmo jeito. Brasil é uma sociedade dos imigrantes, portanto, os povos são, relativamente, mais compreensivos, tolerantes, generosos e ecumênicos. Soube-se de um imigrante, quando aqui chegou, não sabia falar outras palavras em português além das palavras "gostoso" e "barato", mesmo assim conseguia se virar vendendo ponkam nas ruas.

O que eu pretendo dizer para você é que: para infiltrar uma sociedade totalmente diferente, a língua fluente é muito importante. "Conseguir se expressar" e "entender o que está acontecendo ao redor" é o primordial. As outras diferenças a gente se acostuma e aprende a entender, sejam de cultura, de religião, de costume ou de comidas.

Falando em comida, você vai estranhar, e muito, inicialmente, um comida muito popular aqui no Brasil, que é "feijão salgado". Feijão SALGADO mesmo. Eu e minha mulher, depois de um bom tempo relutando, já acostumamos com esse "feijão salgado", totalmente esquisito ao nosso paladar que estava acostumado com "feijão doce". E nós já até gostamos da feijoada, prato saboroso feito com "feijão salgado", mesmo ainda fico com água na boca quando ouvir falar ou só de pensar os nossos deliciosos "pãozinho recheado de feijão doce", caldo doce de feijão" e "picolé de feijão" etc., que saudade!

Além das comidas fartas, frutas de todos os lugares do mundo, esse imenso Brasil tem muitos lugares bonitos para ser visitados: Cataratas do Iguaçu, Cânion do Itaimbezinho, sem falar das inúmeras e lindas praias de areias branquinhas e límpidas, algumas com águas cristalinas. E não precisa pagar ingresso para poder usufruí-las.

Venha amigo, você vai gostar.

W. M. C. – (Taiwanês)

Carta 7

Você vai gostar! Os brasileiro são muito legais e amigáveis. O país é muito bonito com natureza beleza.

Tem que cuidar, mas não fica com medo.

Seja bem vindo

Beijos,

K. – (Dinamarquesa).

Carta 8

Pessoas são legais.

Aprenda uma pouca de língua antes de chegando.

Não tenha medo de Brasil mas tenha cuidado.

C. C. – (Sul-Africana.)

Carta 9

Espero que tudo bem com você! Eu estou vivendo um ano do sonho; minha melhora experiência da minha vida!

Esse ano me faz descobrir um montão de coisas: estou aprendendo uma cultura bem diferente, tem novos amigos, estou aprendendo uma outra língua, etc.

O Brasil é um país bem legal: o pagode, samba, carnaval, praias, gente aberta, etc. Mas no mesmo tempo eu já vim coisas bem triste também! Eu fui lá no Nordeste. Vim pessoas no meio da rua sem nada... pessoas me falavam que tem pessoas que só tem um real por dia para viver, etc...! Eu fui bem emocionada. Mas também é verdade que as vezes, são as pessoas mais pobres que são as mais alegres!

No Brasil também, por causa da pobreza, tem violência e esse é ruim também.

Eu nunca vou esquecer o Brasil! Esse ano pra mim é uma experiência sem palavra! E estou bem feliz de ser aqui.

Ate, tchau.

(Belga)

Carta 10

Como vai você? Quanto tempo eu não falei com você?

Eu tenho saudade de você e Brasil! A clima do Brasil, as pessoas, as praias... todo é mais tranqüillo no Brasil. Mas para morar todo a vida Holanda é melhor pra mim, na Holanda eu tenho minha família e eu tenho mais oportunidades para estudar. Mas viver um ano no Brasil é uma experiência maravilhoso! A cultura é bem diferente! Vocês aproveitem mais de viver e as festas de vocês... na Europa não tem as festas como no Brasil. No Brasil todo mundo dançam...

Eu gostei muito viver no Brasil, quando eu tenho o tempo e o dinheiro eu vou voltar para visitar vocês e para viajar. Muitos beijos (Holandesa)

Carta 11

Noticiei que você queria vir praca. Fez uma boa escolha.

O Brasil não é o país que a gente imagina lá. Estou estudando no sul do Brasil, em Curitiba exatamente. Estou gostando daqui. O sul do Brasil não é pobre, não é tão desorganizado. Tem muitas empresas, las universidades, muitas infraestructuras. Os Brasileiros é um povo muito simpático (menos os caras da Polícia Federal). Eles são curiosos e orgulhosos de saber que você, estrangeiro, pode falar a língua deles. Então se você tiver vontade de falar português, não vai ser difícil de encontrar pessoas e fazer amizade.

Do ponto de vista da natureza e da comida, o Brasil é um paraíso!! Paisagens maravilhosas, comida gustosa (churrascaria, torta de maracujá, caipirinha, etc...) Você vai aproveitar com certeza...

Até mais...

Y. G.- (Francês)

Carta 12

Aprende português! É muito importante. Quando você pode falar com todos os Brasileiros, tua vida aqui vai ser melhor.

Você precisa saber também, que os Brasileiros não sou muito punctuais. Não fica estressado quando você precisa esperar um meia hora.

O tráfico é diferente aqui. Não dirige a primeira dia.

Experimente churrasco. É uma coisa típical Brasileiro, e quase todos os estrangeiros gostem. Sai e comer fora sai barato aqui. Aproveite!

No banheiro, não jogue papel na vaso. Vai ter problemas quando você faz isso.

Não sai com muito dinheiro o coisas caros.

Boa sorte na Brasil!

Beijos (Holandesa)

Carta 13

Como vai você? Tudo bom? Estou bem.

Brasil tem muitos interessantes coisas.

Culturais do Brasil são misturado pelos outros países.

Se você andasse na rua em Curitiba, Você pensasse em que Curitiba parece muito Europa.

Mas se você fosse ao Salvador, você sentisse cultural Africano.

Brasileiro sempre falam "Né?" que significa "Não é?". Esse é palavra da língua da Japonesa.

K. S. (Sul-Coreana).

Carta 14

Eu estou bem! O tempo é um pouco louco aqui em Curitiba, mas eu gosto muito do calor.

Eu me sinto muito bem em Curitiba porque as pessoas são muito amigáveis e solidárias.

Eu também gosto do horário daqui, porque eu tenho muito tempo para viajar, andar no parque ou beber um cafezinho.

A universidade é interessante e eu posso acompanhar bem as aulas.

Às vezes, eu quero entender mais ou tudo, mas não é possível, porque eu nunca entendo todas as palavras.

O que eu não gosto muito daqui é os brasileiros são muito barulhentos e não têm muito respeito pelas pessoas mais velhas ou os professores, e também, que os brasileiros nunca são pontuais.

A S. –(Alemã)

Carta 15

Oi, minha querida. Tudo bom? Tudo jóia.

Aqui, Brasil é muito engraçado. As naturezas são muito bonitas e maravilhosas. As palmeiras ficam nas ruas, o mar do Brasil é puro.

As maneiras da vida Brasileiro são muito diferente. Brasileiros jantam às 10, 11 horas. Jantar é maior mesa. A mão esquerda pega a faca. Contrário, né?

Eu estou com frio todas noites. Aqui não tem o aquecimento praticular. Curitiba é bem frio. Todo mundo pensa o que Brasil é o tempo tropical. Mas, não é bem.

Todo mundo pensa o que todos brasileiros são mulatos. Não é verdade. As pessoas orientais, ocidentais... Acho que muitos tipos racional existem aqui.

Aqui é muito bom. Eu sempre como "feijoada".

Mas aqui tem muitos pobres. Acho que essa problema é maior do Brasil. Eu acredito o que os brasileiros resolvem os problemas dos pobres.

Tchau!

Um beijo (Sul-Coreana)

Carta 16

Que bom poder receber notícias suas, sobretudo sabendo que você pensa morar no Brasil.

Brasil é um país muito rico culturalmente. Eu estou maravilhado com a diversidade e valorização cultural.

A qualidade de vida é impagável. Brasil pode não ter os melhores índices econômicos, a melhor renda per capita, mas você troca isso por um dia-a-dia encantador. É uma sociedade viva, não enquanto à política, mas sim em quanto camaradeira, os recantos espaços públicos valorizados, resgatando cultura e historia onde quer que você este.

Aqui em Curitiba, por exemplo, eu fiquei asombrado numa feira de artesanato, no centro colonial ou histórico. Não é uma feira tan bonita, mas o contexto faz que ela seja. Quase tudo Curitiba estava ali, caminhando pelas pequenas ruas empedradas, olhando barraquinhas onde vendiam artesanato. Você caminha com um coco, em uma esquina velhos tocam samba e uma mulher de 65 anos samba com eles, unos metros mais large um grupo faz capoeira, e tudo isso no meio de igrejas coloniais, ruas de pedra, construcç~eos antigas, como a casa vermelhia, com uma cidade moderna, com uma urbanização e transporte muito moderno, se reencontrando com sua historia, sua identidade, com o que es deles.

A. A.- (Chileno)

Carta 17

Estou muito feliz que você venha pra cá. Posso falar para você, que eu já moro aqui por sete meses e posso resolver algumas duvidas. Cidade de noite é perigoso. Evitar as ruas escuras no centro.

Faz compras sempre quando tem promoções e liquidações. Vale a pena! Pode comprar tudo com bom preço; muito barato. Não fica preocupada sobre remédios e meios higiênicos.

No qualquer lugar você vai morar sempre tem as coisas necessárias.

Gente do Brasil é aberto e muito feliz. Não fica preocupada, que ninguém vai te ajudar. Os brasileiros gostam ajudar. Visita do Brasil inteiro. Tem lugares tão bonitos, que você não imagina!

Viagem de ônibus é a mais barata, mas um pouco cansativa. Aprende bastante língua portuguesa, porque na verdade quase ninguém fala aqui inglês.

Compre um carro e presta atenção na rua para não se perder no centro da cidade.

Acho, que essas coisas pequenas são importantes pra você. Então fica tranqüila e não se preocupe. Aproveite seu tempo aqui no Brasil. Agora posso falar: boa sorte!

Beijos A Z.- (Polonesa)

Carta 18

Eu sou muito contente de te escrever hoje, e eu espero que minha carta vai te dar um Idea do Brasil. Eu estou muito feliz que você vai residir no Brasil. Eu morei cinco meses lá, e eu gostei muito de esta experiência, porque Brasil é muito diferente da França, esta outra cultura. Eu conheci várias pessoas, eu aprendei português, eu aprendei danças brasileiras como salsa, forró e samba. Eu experimentei a comida brasileira e eu sei agora muitas coisas da cultura brasileira e dos costumes brasileiros. Certo que você vai gostar de viver aqui, porque Brasil é muito grande e você pode ver muitas lugares diferentes: floresta d' Amazônia, praias, cidades...

Eu achou que importante saber para viver melhor aqui que brasileiros são amigáveis e bem-humorados e não gostam de pessoa extrovertida e fechada, também eles são religiosos. Eu penso que você deve saber onde você vai morar, porque as cidades do Brasil muito diferentes, tem cidades calmas como Curitiba e tem outras cidades onde tem violência, então você deve escolher a cidade em função de isso, também se você quer viver na Amazônia ou no interior você deve fazer vacinas necessárias, e antes tudo aprende português para não ter dificuldade aqui.

Eu achou que eu falei tudo, e que eu posso te ajudar pouco, e barabeis para você.

Beijo

Tua amiga

R. N.- (Marroquina)

Carta 19

Como esta? Você esta muito nervoso para vir aqui? Não?

Aqui a vida é muito simpático e tranqüilo.

É possível discutir com muitos brasileiros.

Eles fazem muito effortos para falar e compreender você.

Tenho amigos brasileiros. Quando você estera aqui liga eles para fazer fiesta!!!

Um cerveja muito legal: Bohemia e um bebida muito famoso é caipirinha com pinga, vodka, bacardi... Eu gosto muito da comida daqui!

Restaurantche muito legal são: Churrascaria, buffet e lanchonnette (quando você esta não muito com fome).

Para visitar Braziou, o melhor livro é foot print de Galimard. "Guide du routard" é um muito grande merda!

Se você tiver dinheiro, ficaria duas semanas em Recife. Recife é muito bonito!!!

Se você gostar de monumentos, eu não sabo!!

Mas se você gostar fazer fiesta, vá a São Paolo. Muito barzinho, muito boate! São Paolo é muito grande, ficar muito tempo para fazer um opinion da cidade.

Tabon? Meu amigo. Que pena, voc~e não vá aqui rápido!! Mas talvez vaio ficar mais dias para você.

Esquecero você gostasse Brasil comigo!

Tcha Tcho! Beijos. Antonio do Braziou.

OS: Um phrasa muito importante quando você va em fiesta:

Ola sou frances, eu falou um pouco mas você e muito linda. Como você chame?

A A- (Francês)

Carta 20

Brasil e um país muito bom porque brasileiros e brasileiras são muito amigáveis.

Estudie um pouco brasileiro antes vir aqui porque você poderia aproveitar mais rápido. É muito fácil para encontrar amigos, achar um quarto. Os professores são tolerante com estudante franceses e muito extrovertido!!!

(Francês)

Carta 21

Faz agora quase três meses que eu estou no Brasil e gosta a vida aqui. Os brasileiros são muito amigáveis e me ajudaram bastante quando me instalei em Curitiba.

A vida no Brasil e bem mais calmo que na França e você precisa das vezes de paciência, mas tem que adaptar.

Eu espero você em julho para visitar um pouco o país. Ver tudo é impossível o Brasil é grande demais, e você vai só ficar 1ês.

Não esquece de pegar roupa de inverno, Curitiba pode ser muito frio em julho e não tem quentimento central aqui.

Beijos

A- (Francesa).

Carta 22

Em primeiro lugar, você deve saber que os brasileiros são muito simpático. Eles vão tentar de falar com você mesmo se você não sabe falar bem português.

Você deve saber também que aqui em Curitiba, se chove quase todos os dias, todo tempo, esta horrível! Mas uma boa caipira permite que você se sente muito mas melhor rapidamente. Você deve experimentar esta bebida!!! Na região de Curitiba, você pode ir na Florianópolis, mas se você preferir a natureza você podia visitar a Ilha do Mel.

Um pouco mas longe de aqui, tem Fossa d' Iguaçu (?) que parece ser um dos lugares o mas bonito do Brasil.

Para um francês, todas coisas parecem barato, esse permite de almoçar e de jantar quase todos dias no restaurante, mas cuidado, você deve fazer esporte para não tomar quilos porque aqui a comida é muito boa e também muito mau por sua linha (do corpo),

Até mais beijinho

L. E.- (Francesa).

Carta 23

Faz dois meses que moro aqui e tudo se passa muito bem. Eu tenho muitos amigos brasileiros na Universidade que são bem legais e eu achei uma namorada brasileira. Uma menina de ouro!

Aqui todas as pessoas são alegre. Eu não vi uma pessoa reclamar por qualquer coisa, como na França.

Todo mundo ajuda os outros mesmo se ele não conhece a pessoa. A vida aqui é agradável, não sou estressado como na França.

Os paisagens são maravilhosas também. A vegetação é impressionante. Já fui nas muitas praias e ilhas. Todas foram bonitas.

Eu acho que para aproveitar ao máximo do seu viagem aqui, você tem que esquecer as costumes que você tem na França. Porque você tem que ficar aberto para aproveitar do ambiente. Eu já mudei um pouco - o meu ponto de vista sobre a vida mudou. Eu acho que agora, preciso de menos coisas para ficar feliz. Preciso mais de calor humano do que coisas superficiais.

Eu sei que você gosta de descobrir outras pessoas, por isso eu acho que vai gostar do Brasil e dos brasileiros.

Então, estuda bem o seu português, será mais fácil para você de conhecer outras pessoas.

Espero te ver rapidamente

Abraço amigo

B. M.- (Francês).

Cara 24

Aqui no Brasil, tem muitas coisas que são bonitas. Primeiro, o Brasil é um país pluri étnico. Então, brasileiros não se preocupam da cores da pele. Pois, tem bastante praias no Brasil.

Elas são grande e bonitas e podemos nadar, fazer surf ou qualquer outras coisas que nos quisermos.

Alen, pessoas aqui são muito simpáticas. Agora estamos acostumar de fazer churrasco com nossos amigos brasileiros e também de jogar futebol juntos. As mulheres brasileiras são diferente de nosso país: elas são mais gatinhas aqui!

Por fim, esta agradável de passar tempo no Brasil porque tem muitos lugares a visitar e porque aqui a vida é mais barata.

Tchão Amigo

C. P. - (Francês)

Carta 25

Sabendo que você pretende morar no Brasil, quero te contar as coisas que acho importante para você. Brasil é um país maravilhoso onde você encontra gente de tudo tipo, das boas pessoas até as outras. Motivo por qual nunca debes confiar. Muito além de isso debes ter cuidado com:

Documentação Visto, passaporte, etc. Já que é complicado. E cheio de burocracia. Xeroxa sempre os teus documentos.

No trabalho se que nosso país está ruim mas aqui não está muito diferente. Porém no final do caminho você olha um futuro melhor que em nosso país.

Brasil é um País grande com muitas diversidades. E também cheio de perigo, sempre que possível se informe onde você está e aonde você quer ir. E não se aventure sem conhecer.

um abraço

tchau

L. M.- (Boliviano)

Carta 26

O primeiro que você precisa saber é que muitas pessoas vão entender o que você fala, embora seja o mais ruim portunhol, mas muitos outros não vão entender nada.

Não ache que você está falando português e não fique bravo com eles.

Também precisa saber que embora o brasileiro seja um povo alegre e cordial existem algumas coisas que você não deve fazer, por exemplo: soar o nariz em público, chegar na casa de alguém sem avisar na hora do almoço ou da janta, falar muito pouco quando perguntam algo, rejeitar uma invitation diretamente, etc.

Lembre que o clima é diferente e que provavelmente você não vai ter inverno. Também lembre que na rádio a maior parte da música está em português.

Não esqueça que aqui o pão é só para o café da manhã, na comida ninguém come (para isso está o arroz).

M.- (Argentina)

Carta 27

Que jóia que você more no Brasil!!

Eu também quero residir aqui, porque é mais fácil viver do que no Japão.

Lá é mais desenvolvido do que aqui, mas sabe, fica mais estressado, né?

Aqui, as pessoas se importam das férias. A maioria das pessoas não trabalham nos fins-de-semana, e descansam com suas famílias ou parentes. Eu gosto deste costume. E tem vários lugares turísticos. Todo lugar tem a característica.

Quanto ao povo brasileiro, você vai se surpreender de que os brasileiros são vaidoso. E, se prepare para o costume que eles te dão o bolo e que eles não realizam as coisas que prometem.

Não fique quieta! Fale o que você quer, pensa, etc. Eles não percebem sem que você fale, ou seja, não percebem seu sentimento como nós entendemos sem falar.

Todavia, eles são legais!!

O português é bem diferente do japonês, mas vale a pena aprende-lo!!! Espero que a gente se veja no Brasil.

Beijos,

(Japonesa)

Carta 28

Eu acho que brasileiros são muito simpático.

Para mim Brasil é muito interessante, porque tem festa, tem discoteca etc...

Eu gosto muito de cultura de Brasil.

Mas, eu desejo que Brasil preciso mais educação e ordem.

Y. S.- (Japonesa)

Carta 29

Existe um sistema de governo diferente no Brasil.

Pessoas colocam muito importante nos relacionamentos pessoais.

Precisa ter muito paciente porque você vai espera na fila.

Você não pode ser muito direto com as pessoas, elas vão ser muito ofendido.

Não pode jogar papel higiênico no vaso.

Brasileiros comem bastante carne, arroz e feijão.

Quando você compra alguma coisa numa loja tem 2-3 rapazes para levar sua compra.

Não pode chama muito atenção de fato que você é um americano.

Não leve muito dinheiro no seu bolso.

R.- (Norte-Americana)

Carta 30

Você melhor começar a estudar português agora, porque normalmente brasileiros não entendem ou falam inglês.

De resto, você não precisa se preocupar; os brasileiros são tranquilos e divertidos, eles ajudarão você caso você tenha problemas. Se você trabalhar, a sua vida aqui não vai ser muito estressada (exceto trânsito, o que é horrível).

Os brasileiros falam muito, para eles o silêncio é desagradável. Prepare-se responder a muitas questões sobre Finlândia, porque eles só conhecem o Kimi Raikkönen e são muito curiosos. Não leve muitas roupas, porque você não vai passar frio aqui.

Abraço

(Finlandesa).

Carta 31

Eu acho que você vai ter que mudar o pensamento como eu fiz...

Aqui as pessoas são muito boas mas não dá pra confiar igual do que no Peru, falaram muitos casos de assassinatos em brigas e pelas meninas e drogas, aqui as pessoas gostam muito de andar em galera não como a gente em um círculo muito fechado.

Mais Brasil é um lugar onde você pode viver, e a cidade onde eu moro é uma cidade pra viver bem, sem medo como nas outras cidades maiores do Brasil. As pessoas são muito mais liberais, as meninas estão a fim de falar com desconhecidos, é algo excelente enxergar as meninas te procurar pra fazer algumas coisas você entende.

Tchau

H.- (Peruano).

Carta 32

Você queria saber como minha vida é no Brasil.

Curitiba é um lugar bonito mais é um pouco mais sujo do que nossa cidade lá.

Eu gosto muito mais das pessoas aqui do que lá. Eles são mais amigáveis e muito mais festeiros. Eu não tenho embaraço pra falar português por causa que as pessoas gostam muito dos estrangeiros e eles têm paciência. O único coisa que eu não gosto no Brasil são as estradas.

Elas têm muitos buracos. Mas eu gosto muito de viver aqui no Brasil.

V. B. S.- (Canadense)

Carta 33

Principalmente vai ter que trazer dinheiro, muito dinheiro porque o transporte urbano e interestadual é muito caro, e como tem que viajar muito, você vai precisar.

Vai precisar também livros em espanhol porque quando você fica com saudade é bom ter um livro lindo perto de você.

Precisa de trazer roupa de inverno se você vai morar em Curitiba e um guarda-chuva é indispensável. Mas se você vai para Aracaju só tem que trazer bikini e câmera de foto. A verdade a câmera de foto é indispensável desde que você cruza a fronteira do Brasil porque tem que conhecer as Cataratas do Iguazú sim ou sim.

É necessário e importante que você não esqueça trazer música da Argentina e em espanhol, todos os brasileiros querem conhecer nossa música.

É imprescindível e inesquecível que você traga yerba mate (erva mate) porque para tomar chimarrão você vai sofrer, a erva aqui é muito, muito ruim. E o mesmo acontece com os alfajores- traga em quantidades industriais.

Seguramente faltam um monte de coisas, mas com todas essas coisas você vai ficar muito bem e vai conhecer brasileiros bem legais.

G. G. G.- (Argentina)