



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

Márcia Vanessa dos Santos Souza

**AS CONSTITUIÇÕES DO *ETHOS* ESPECULAR DE ESTUDANTES
ESTRANGEIROS/AS NO APRENDIZADO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA DENTRO DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ENSINO**

**Maceió
2017**

MÁRCIA VANESSA DOS SANTOS SOUZA

**AS CONSTITUIÇÕES DO *ETHOS* ESPECULAR DE ESTUDANTES
ESTRANGEIROS/AS NO APRENDIZADO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA DENTRO DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto
Maior Siqueira Lima.

**Maceió
2017**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S729c Souza, Márcia Vanessa dos Santos.

As constituições do *ethos* especular de estudantes estrangeiros/as no aprendizado de português como segunda língua dentro de uma perspectiva dialógica de ensino / Márcia Vanessa dos Santos Souza. – 2017.

140 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.

Dissertação (mestrado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 116-123.

Apêndice: f. 124-125.

Anexos: f. 126-140.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Ethos. 3. Perspectiva dialógica.
I. Título

CDU: 81'243:37

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGL
-------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA VANESSA DOS SANTOS SOUZA

Título do trabalho: "AS CONSTITUIÇÕES DO *ETHOS* ESPECULAR DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS/AS NO APRENDIZADO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA DENTRO DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ENSINO"

DISSERTAÇÃO aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:



Profa. Dra. Eliane Barbosa da Silva (Ufal)



Profa. Dra. Marinaide Freitas (Ufal)

Maceió, 23 de novembro de 2017.

A todos os (des)encontros da vida que me
(re)construíram como filha, irmã, amiga,
aluna, professora, orientanda e
pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de aprendizado intelectual e emocional;

À minha família pelo incentivo, em especial à minha mãe, Rosa, pelo apoio incondicional;

À professora Rita Souto pela confiança, motivação e conselhos em todos os momentos do processo de estudo. Conselhos que foram fundamentais para o meu amadurecimento profissional e pessoal. Sou muito grata também pela amizade que surgiu nessa caminhada;

À minha amiga-irmã, Maciene Alves, pelo incentivo para entrar no mestrado, atenção e carinho nessa jornada.

Às minhas amigas de turma do mestrado, em especial à Lilian e à Rozi, pelas contribuições intelectuais, carinho e apoio emocional para trilhar esse caminho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística por compartilhar o conhecimento;

À Prof^a Marinaide Lima de Queiroz Freitas pela oportunidade de conhecer um pouco sobre Cultura na Educação por meio da disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e também pelas considerações feitas sobre este estudo;

À Prof^a Eliane Barbosa da Silva pelas suas sugestões e reflexões acerca dos termos *Língua Estrangeira* (LE) e *Segunda Língua* (L2), que foram fundamentais para o desfecho deste estudo, por me fazer repensar o caminho da análise dos dados;

Ao Programa Especial de Bolsas de Pós-Graduação: Acordo de cooperação técnica CAPES/FAPEAL, pelo apoio financeiro;

Enfim, agradeço a todos/as que de alguma forma fizeram parte dessa etapa da minha vida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa-múndi	60
Figura 2. Tirinha da Mafalda (Aula do dia 21 de janeiro de 2016)	75
Figura 3. Tirinha da Turma da Mônica (Aula do dia 21 de janeiro de 2016).....	76
Figura 4. Cartão de natal (Aula sobre o subjuntivo no dia 04 de fevereiro de 2016)	78
Figura 5. Pobreza (Aula do dia 04 de fevereiro de 2016)	79
Figura 6. Fome (Aula do dia 04 de fevereiro de 2016)	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Questionário 1 (aplicado no dia 27 de novembro de 2015)	67
Quadro 2. Questionário 2 (aplicado no dia 1º de abril de 2016)	70
Quadro 3. Questionário 3 (aplicado no dia 1º de abril de 2016)	71
Quadro 4. Entrevista (realizado entre 28 de março e 19 de abril de 2016)	73
Quadro 5. Questionário 1 (questão 44)	85
Quadro 6. Questionário 3 (questão 2)	86
Quadro 7. Questionário 1 (questão 19)	88
Quadro 8. Questionário 1 (questão 36)	90
Quadro 9. Relato pessoal de Tatiana	94
Quadro 10. Excertos do Relato pessoal de Tatiana	95
Quadro 11. Questionário 2 (questão 3)	96
Quadro 12. Relato pessoal de Íris	99
Quadro 13. Transcrição do trecho da aula do dia 14.01.2016	101
Quadro 14. Questionário 1 (questão 20)	107

“A inscrição numa língua deixa inevitavelmente marcas.”
(ECKERT-HOFF, 2010)

RESUMO

Dentro de uma perspectiva dialógica de ensino, foram analisadas práticas de ensino/aprendizagem de Português como Segunda Língua (PL2) e construções discursivas do *ethos* especular emergentes nesse contexto. A partir dessas considerações, este trabalho objetiva refletir sobre o *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) de discentes estrangeiros/as num contexto dialógico (BAKHTIN, 2014) de ensino/aprendizagem de Português como Segunda Língua (PL2). Para isso, perguntou-se: Como se desenvolvem as práticas da perspectiva dialógica de ensino no contexto de PL2? Qual *ethos* especular foi constituído dentro dessa prática dialógica de ensino de PL2? Quais propostas de ações para o ensino de PL2 podem ser desenvolvidas a partir da observação das construções do *ethos* especular? Esta pesquisa previu o trabalho com a linguagem como construção social (BAKHTIN, 2014; MOITA LOPES, 2002; MAINGUENEAU, 2008), visto que partiu não só da inscrição do sujeito como autor de seu discurso, mas principalmente de sua relação com o outro, que, no caso, apresentou diferenças culturais (WOODWARD, 2014) em razão do contexto no qual estavam inseridos. A pesquisa possui caráter qualitativo de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1989; 1995), uma vez que busca compreender os significados e os valores socioculturais apresentados na coletividade, dentro da perspectiva interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). A construção dos dados ocorreu em uma sala de aula do curso de extensão “*Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros*” (FALE/PROEX/UFAL), que teve o objetivo de trabalhar alguns gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) do contexto acadêmico, a priori, instigados por discussões sobre alguns temas sociais, no período de janeiro a março de 2016. Como resultado da análise e da interpretação dos dados, será apresentado o processo de um ensino baseado numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003; 2014), a constituição de *ethos* especular do/a estudante de PL2 (SOUTO MAIOR, 2009) e propostas de ações para o desenvolvimento de um ensino sensível, segundo a concepção da Pedagogia Culturalmente Sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2001). Como reflexão dessa perspectiva de ensino, o *ethos* constituído nesse contexto mostrou que os significados das palavras podem ser construídos por meio do encontro com o *outro*, estimulando, assim, a aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, observou-se a importância de o/a docente instigar a curiosidade e o desejo de encontro com a outra cultura por meio de práticas que proporcionem uma ligação especular das imagens no jogo discursivo, a fim de que os/as estudantes possam interagir pela/na segunda língua de forma dialógica.

Palavras-chave: Perspectiva dialógica; Português como Segunda Língua; *Ethos* especular; Ensino sensível.

ABSTRACT

Within a teaching dialogic perspective, practices of Portuguese's teaching as a second language (PL2) and discursive constructions of the emerging specular ethos were analyzed in this context. From these considerations, this work aims to consider on the specular ethos (SOUTO MAIOR, 2009) of foreign students in a dialogic context (BAKHTIN, 2014) of Portuguese's teaching and learning as a second language (PL2). In this sense, it was asked: How are the practices of teaching dialogic perspective in the context of PL2 developed? Which specular ethos was built within this teaching dialogic practice of PL2? Which proposals of actions for the teaching of PL2 can be developed from observing the construction of the specular ethos? This research predicted the work with the language as social construction (BAKHTIN, 2014; MOITA LOPES, 2002; MAINGUENEAU, 2008), since it departed not only from the inscriptions of the subject as the author of his speech, but mainly of his relationship with the other, which, in the case, presented cultural differences (WOODWARD, 2014) due to the context in which he was inserted. This research has a qualitative character of ethnographic nature (ANDRÉ, 1989; 1995) since it aims to understand the meanings and socio-cultural values presented in the collectivity, within the interpretative perspective of Applied Linguistics (MOITA LPES, 2006). The construction of the data occurred in a classroom during an extension course "Textual Production: Portuguese for Foreigners" (FALE/PROEX/UFAL), which was intended to work some discursive genres (BAKHTIN, 2004) in the academic context, a priori, incited by discussions on some social issues in the period from January to March 2016. As a result of the analysis and interpretation of the data, the teaching processing based on a dialogic perspective (BAKHTIN, 2003; 2014), the constitution of specular ethos of PL2's student (SOUTO MAIOR, 2009) and proposals of actions for the development of a sensitive teaching, according to the conception of Culturally Sensitive Pedagogy (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2001). As a reflection of this teaching perspective, the ethos constituted in this context showed that the meanings of words can be constructed through the encounter with the other, thus stimulating the learning of a second language. In addition, it was observed the importance of the teacher instigate the curiosity and the desire to encounter with the other culture through practices that provide a specular link of the images in the discursive game, so that the students can interact in a second language in a dialogic way.

Keywords: Dialogic Perspective; Portuguese as Second Language; Specular Ethos; Sensitive Teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	23
2.1 A perspectiva dialógica da Língua(gem)	23
2.2 <i>Ethos</i> numa relação de alteridade	26
2.3 Panorama histórico do ensino de Português como segunda língua	30
2.4 <i>Desestrangueirização</i> da língua: a construção dos significados na segunda língua	33
3. PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ENSINO DE PL2: ABORDAGEM GÊNERO-DISCURSIVA	37
3.1 Culturas no contexto de ensino	41
3.2 Língua e cultura: modos de (re)agir e pensar	45
3.3 Pedagogia Culturalmente Sensível no ensino de português como L2	47
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	52
4.1 A Linguística Aplicada no ensino/aprendizagem de PL2	52
4.2 Pesquisa qualitativa: Contexto e interpretação	53
4.2.1 Contextualização da sala de aula de PL2	54
4.2.2 Os sujeitos participantes	55
4.2.3 O papel do/a pesquisador/a: estranhamento e neutralidade	60
4.3 Pesquisa de carácter etnográfico e Procedimentos	62
4.3.1 Observação participante	63
4.3.2 Aplicação de questionários	66
4.3.3 Realização das entrevistas	71
4.3.4 Processo de produção de textos escritos	74
4.4 Cruzamento de dados	82
4.4.1 Critérios de seleção para a análise de um contexto de PL2	82
5. REFLEXÕES SOBRE UM CONTEXTO DE ENSINO DE PL2	84
5.1 Construção da segunda língua pelo ato de dizer para o outro	84
5.1.1 Pela necessidade de dizer: <i>relato</i>	91

5.2 <i>Ethos</i> do/a estudante de PL2: propostas de ações para a desmistificação de dizeres	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	124
ANEXOS	126

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa compreende o ensino de Português como Segunda Língua (PL2) a partir da ideia de que “toda língua que ele [sujeito] tiver aprendido em seguida, por exemplo, na escola e não mais no meio próximo onde ele foi criado” (MARTINEZ, 2009, p. 24) será a segunda língua, podendo ser também a terceira, a quarta e assim por diante. Ou seja, será chamada de segunda língua todas as línguas que o sujeito vier a aprender após a língua materna *no contexto social onde ela é falada* (MENDES, 2010).

Diante dessas considerações a respeito do termo que será utilizado durante este estudo, sabe-se que o ensino/aprendizagem¹ de Português como Segunda Língua (PL2) vem aumentando no Brasil nos últimos anos e isso se deve à influência de alguns fatores ocorridos no cenário econômico, como, por exemplo: o país entrou numa posição de país emergente no início do século XXI; destacou-se no Mercosul pela sua atuação possuindo a maior economia; e entrou para os chamados BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) em 2010, grupo de países que se destacaram pelo rápido desenvolvimento econômico (ALMEIDA FILHO, 2011; MEYER, 2015). Além dessas razões, houve também a realização da Copa do Mundo em 2014 e dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos em 2016.

A relação do cenário econômico com o interesse pela aprendizagem de português se deve ao fato de que as pessoas buscam aprender a língua, principalmente, para fins profissionais sendo também procurada por interesses culturais. Percebe-se esse fato pelos investimentos de empresas transnacionais no Brasil que geraram certa visibilidade para o país “na esfera cultural/educacional” (MEYER, 2015, p. 10), o que influenciou também na abertura de Centros Culturais Brasileiros (CCBs)², no exterior, para a propagação da língua portuguesa (vertente brasileira) e de tudo que compõe a cultura brasileira por meio de seminários, exposições, concertos, palestras e oficinas.

Desse modo, com a crescente demanda de alunos/as para estudar português no Brasil como segunda língua, tornou-se necessário refletir sobre o processo de

¹ Ensino/aprendizagem é um termo utilizado nesta pesquisa por considerar o ensino como ação de estimular/proporcionar o desenvolvimento do conhecimento humano, seja de especificidades de campos disciplinares, seja de aspectos transversais que compõem esses campos, e a aprendizagem como seu correlativo que se encontra como ação imbricada no primeiro processo.

² Mais informações: <http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil> acesso em 03 de março de 2016.

ensino/aprendizagem dessa área em um dos ambientes que mais recebe alunos/as estrangeiros/as – a universidade federal – através de programas de intercâmbio para fazer pós-graduação e/ou pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)³ (ALMEIDA FILHO, 2011; MENDES, 2010).

Esse programa de intercâmbio surgiu em meados da década de 1960⁴ como forma de regularizar o intercâmbio no Brasil e as condições dos/as estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. Por meio dele, o Brasil recebe alunos/as oriundos/as de países subdesenvolvidos como forma de investir na educação acadêmica de cada um/a para, posteriormente, se tornarem agentes ativos/as em seus países. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores⁵ (MRE), estudantes de 57 países participam atualmente desse programa, todos/as eles/as são de países da África, América Latina e Caribe, Ásia e Oceania.

Diante dessa realidade e da experiência profissional da pesquisadora, proporcionada por ter sido professora de uma escola privada de Português para Estrangeiros em Maceió-AL, na qual o ensino era direcionado a pessoas que tinham o objetivo de visitar o país por um curto período de tempo a fim de aprender o português e conhecer pontos turísticos, alguns interesses foram despertados. Um deles estava relacionado ao desenvolvimento de um ensino/aprendizado dentro do contexto acadêmico, pelo fato de perceber a necessidade de propostas associadas ao estudo de gêneros acadêmicos em/pelo português, pois muitos/as discentes estrangeiros/as vêm estudar no Brasil por um período longo.

Dessa forma, a partir desse interesse pessoal em ensinar português dentro de uma realidade acadêmica, foi construída uma proposta de ação pela Faculdade de Letras (FALE/PROEX/UFAL) como forma de desenvolver um estudo de gêneros acadêmicos, por entender que os/as alunos/as estrangeiros/as de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) buscavam o desenvolvimento na língua portuguesa para fins acadêmicos, principalmente.

Com isso, o primeiro curso de extensão ocorreu no período de setembro a outubro de 2014 na Casa de Cultura Luso-Brasileira (CCLB/Ufal) e era intitulado *Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros*; ele tinha o intuito de desenvolver o estudo de gêneros acadêmicos, como já mencionado, com

³ Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/pec-g> acesso em 03 de março de 2016.

⁴ Informação retirada do site <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab1> acesso em 09 de setembro de 2016.

⁵ <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab1> acesso em 09 de setembro de 2016 às 15h35.

alunos/as estrangeiros/as. Como foi um curso requisitado pelos próprios participantes, outro curso de extensão foi realizado na Faculdade de Letras, intitulado *Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros*⁶ (FALE/PROEX/UFAL) com o objetivo de desenvolver uma proposta dialógica de ensino, após algumas reflexões que surgiram durante o primeiro curso em 2014.

Para desenvolver uma perspectiva dialógica, como proposta de ensino de PL2, foi necessário conhecer, primeiramente, o embasamento teórico dessa proposta que vem sendo desenvolvida por alguns autores, como, por exemplo, Machado (2014), ao defender um ensino de Língua Portuguesa no qual considera um trabalho focado em produção de gêneros discursivos com o objetivo de manifestar a comunicação entre os interactantes pelo contexto social onde os sujeitos são considerados interlocutores críticos. Nesse aspecto, a autora ainda afirma que “o foco para o ensino dos diferentes textos apresentados em sala de aula precisa estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem” (MACHADO, 2014, p. 35).

Nesse sentido, será possível considerar um ensino voltado à prática, relacionado com a teoria, em que os discursos produzidos em sala de aula são utilizados como ponte para induzir o dialogismo. Diante desse aspecto, considera-se um ensino no qual os interesses e as demandas relacionadas à aprendizagem de português como segunda língua se desenvolvem a partir de um planejamento para a produção textual acadêmica⁷, dentro de uma visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; 2014), abordando um estudo de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; RODRIGUES, 2005), por meio de discussões temáticas que são construídas a partir do levantamento de sugestões expostas no próprio questionário de sondagem e de temas que surgem ao longo das aulas.

Ou seja, nessa perspectiva de ensino, surge a necessidade de fazer um levantamento de interesses e de percepções dos sujeitos envolvidos, por entender que as propostas para a sala de aula precisam ser coerentes com os conhecimentos de mundo ou imagens dos/as estudantes, porque, nesse espaço, objetiva-se uma

⁶ Esse curso ocorreu no período de 14 de janeiro a 01 de abril de 2016, totalizando 30h/aula.

⁷ Pensava-se ser essa uma necessidade inicial, mas depois da primeira aula foi percebida a necessidade de produzir outros tipos de gêneros em sala de aula como, por exemplo, produzir relatório pessoal e/ou carta para compreender aspectos microlinguísticos e macrolinguísticos da língua em processo de construção.

interação social em que os sujeitos possam se construir na palavra (SOUTO MAIOR & LIMA, 2017).

Nesse entendimento, o planejamento do curso foi baseado numa concepção de que a língua(gem) é dialógica (BAKHTIN, 2014), por considerar que o aprendizado de uma língua é construído de acordo com a necessidade de dizer/escrever para o outro no/pelo contexto no qual o/a estudante está inserido/a. Como exposto anteriormente, a língua que antes era estrangeira começa a passar pelo processo de *desestrangeirização*⁸ (ALMEIDA FILHO, 1993) pelo fato de os sujeitos, ao interagir na segunda língua (português), estarem (des)(re)construindo discursos em português, por exemplo, por meio da interação verbal⁹.

Nesse processo, o ensino/aprendizado ocorre por meio da reflexão sobre seu uso social, com a noção de que esses sujeitos escrevem partindo de possíveis leituras, considerando as características do gênero utilizado, a sua própria intencionalidade e suas inferências sobre o mundo em que se está vivenciando.

Nesse sentido, ao dizer para o outro aquilo que sente necessidade, a língua que era do outro passa a ser sua também, carregada de sentidos, únicos e irrepetíveis no discurso (BAKHTIN, 2014), construídos na própria interação verbal. Por isso, a partir da perspectiva dialógica da linguagem, empreendida nesse estudo, busca-se compreender esse processo de ensino/aprendizagem em que é por meio da interação verbal (BAKHTIN, 2014), abordada pelo estudo dos gêneros discursivos, que o/a aluno/a constrói a segunda língua.

Acredita-se que não é apenas por meio da memorização de regras gramaticais, baseada na exposição de normas, que o/a discente irá aprender e se desenvolver na língua, mas sim pela necessidade de interagir com o outro, o que vai fazer com que essa segunda língua se construa e faça parte do sujeito. Toda a sistematização normativa pode ser apresentada na medida em que essa interlocução vai sendo construída como forma de aperfeiçoamento do aprendizado. Assim, o ensino se torna de fato significativo para o sujeito.

⁸ Para Almeida Filho (1993), *desestrangeirização* é um processo pelo qual o/a aluno/a, que está aprendendo uma segunda língua, passa ao entrar em contato com a língua do outro, reagindo e reconstruindo essa língua por meio dos significados socioculturais.

⁹ De acordo com o pensamento bakhtiniano, a língua é produto da interação verbal, na qual o sujeito se constrói na língua e a língua no sujeito em um determinado contexto social, que se concretiza através das enunciações (BAKHTIN, 2003; 2014).

O aprendizado na segunda língua por meio de regras gramaticais traz à tona reflexões acerca de um ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)¹⁰ em que a gramática é “situada apenas em relação às regras de correção linguística” (NÓBREGA, 2013, p. 316) no processo de aprendizado, uma vez que os/as alunos/as memorizam pensando que assim poderão se comunicar. Nóbrega se contrapõe a esse tipo de ensino, porque, segundo ela, “afasta o aluno de seu papel de usuário da língua e exige que ele receba de forma passiva as nomenclaturas e regras gramaticais rigidamente fixadas” (p. 318), fazendo com que a língua seja engessada e o/a discente não consiga transitar nela e por ela.

Isso não quer dizer que não seja importante conhecer as normas gramaticais da segunda língua, mas que dependerá da maneira como ela será abordada, como dito acima. Como nesse estudo a língua é considerada um produto da interação verbal (BAKHTIN, 2014), leva-se em conta o estudo da gramática, dentro das situações de uso social instigadas pela curiosidade dos/as alunos/as. Essa curiosidade dos alunos pela língua e a cultura que estão sendo aprendidas pode ser trabalhada por meio de propostas de ações baseadas num ensino sensível (BORTONI-RICARDO, DETTONI, 2001; MENDES, 2011).

Esse ensino sensível é entendido como uma proposta em que a língua é mediadora das relações entre os sujeitos, uma vez que ela se desenvolve nas relações sociais como lugar de interação (MENDES, 2011).

Desse modo, a compreensão das normas pode se desenvolver por meio das estruturas sintática, semântica e fonológica, observadas pela leitura e pelo processo de produção de textos, ao considerar uma *abordagem gênero-discursiva*.

Essa *abordagem gênero-discursiva* é compreendida como um estudo de língua baseado em leitura e prática de produção textual de diversos gêneros discursivos, a partir da ideia de que os sujeitos se inscrevem na língua pela necessidade de dizer para o outro aquilo que os perturba ou incomoda na língua em processo de aprendizagem, materializando-se, assim, em gêneros.

Além disso, a produção de gêneros discursivos é atrelada ao fato de que, ao estar imerso em um país estrangeiro, alguns aspectos culturais surgem pelos discursos devido às diferenças encontradas no dia-a-dia. Aprender a língua do outro,

¹⁰ O termo PLE (Português como Língua Estrangeira) significa o processo de aprendizado da língua fora do contexto real de uso dessa língua. Por exemplo: Aprender Português num país em que a língua nacional é o inglês.

segundo Eckert-Hoff (2010), significa que haverá “sempre um conflito entre o desejo e a falta, entre o estranho e o familiar” (p. 104), portanto, nesse processo, o/a estudante sempre terá o que dizer para o outro sobre essas inquietações que surgem nesse lugar estrangeiro.

Nesse sentido, a intenção de dizer para o outro aquilo que o faz refletir pode ser associada, de acordo com Nóbrega (2013), à:

vários recursos suprasegmentais – tom de voz, pausas, entonação, velocidade – e paralinguísticos – gestos, olhares, movimento corporal [...] – [que] têm valores culturalmente marcados [em cada língua(gem)].
(p. 319)

Esses recursos suprasegmentais e paralinguísticos são ressignificados pela alteridade, pois, como a *alteridade* é o movimento de construção de si no outro e vice-versa, dando a ideia de se alterar no outro, o sujeito se (re)constrói no outro por meio do contato, que também está embasado pela necessidade de dizer sobre o diferente do outro em relação a si.

Nesse processo de *alteridade*, constitui-se um *ethos* do/a estudante de PL2, motivado por embates culturais/conflitos culturais (DOURADO & POSHAR, 2010; ECKERT-HOFF, 2010). Empenha-se o termo embates culturais ou conflitos, neste estudo, a partir das reflexões de Niederauer (2010) e de Dourado e Posshar (2010) quando dizem que, nas práticas de linguagem, discursos sobre valores e crenças surgem na sala de aula devido à visão de mundo que cada sujeito possui pela sua língua-cultura (KRAMSCH, 1998) de origem em relação à visão de mundo da língua-cultura do outro, causando conflitos de opiniões, ou melhor, conflitos culturais.

Esses conflitos não apenas causam estranhamento, mas também discussões que são problematizadas pelos/as discentes em sala de aula em relação à língua e aos aspectos culturais encontrados nesse espaço do outro, como será apresentado na análise deste trabalho. Em razão disso, cabe ao/à professor/a refletir sobre propostas de ações – baseadas na concepção da Pedagogia Culturalmente Sensível¹¹ – para a construção da segunda língua, a fim de desmistificar padrões criados por cada sujeito que podem interferir em seu aprendizado e em suas atitudes em relação ao outro.

¹¹ Esse termo se originou nos estudos de Erickson (1987), ao tratar de um ensino em que o/a professor/a utiliza *andaimes*, ou melhor, questionamentos em cima de perguntas ou reflexões dos/as alunos/as a fim de instigar a interação.

Enfim, no processo de aprendizagem de PL2, dentro de uma perspectiva dialógica de ensino, pôde ser observado o surgimento de imagens sobre a segunda língua por meio de comparações, analogias e dessemelhanças sobre o *eu* em relação ao *outro*, reveladas através de enunciações pelos/as estudantes de PL2. Esses discursos foram analisados através do desvelamento do *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009), por entender que, antes de construir a imagem que se tem do outro, o sujeito constrói essa imagem baseada no próprio *ethos*, como uma referência, que só é desvelado no ato de dizer para o outro. Nesse aspecto, segundo Mendes (2010), buscar a compreensão de uma língua significa “manipulá-la para a expressão de ideias e visões de mundo particulares [...]” (p. 65).

Portanto, são nessas relações discursivas que as constituições do *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) podem ser (des)(re)construídas a partir do outro (posicionamentos ideológicos¹² distintos do seu), por considerar que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si” (AMOSSY, 2005, p. 9) quando se olha para o outro. Nesse sentido, Souto Maior (2009, p. 81) afirma que esse *ethos* especular “revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação etc., a partir do contraponto interdiscursivo com qualquer uma das outras formas de *Ethos*”.

Ao considerar que o *ethos* especular “revela construções simbólicas de determinada cultura”, o reflexo de imagens construídas nos discursos dos/as alunos/as sobre o outro partem de si como parâmetros de avaliação de acordo com sua construção cultural, podendo implicar no aprendizado da segunda língua que se está construindo no momento. Desse modo, é importante que o/a docente tenha uma postura sensível para que determinadas construções de *ethos* não interfiram no processo de aprendizado, mas, pelo contrário, que essas imagens sejam formas de “estabelecer vínculos entre os conhecimentos de mundo e de si” (SOUTO MAIOR & LIMA, 2017).

Entende-se, assim, que indagações que surgem em sala de aula fazem com que os sujeitos questionem sobre a língua e as práticas culturais do outro. Se o/a docente não perceber essas reflexões, pode generalizar certas práticas culturais, bem como instigar preconceitos, em vez de instigar reflexões como ponte para desenvolver o aprendizado na segunda língua e (re)pensar novas maneiras de ver o

¹² Posicionamentos ideológicos (ou posicionamentos culturais, nomeado mais à frente) são visões de mundo que cada sujeito possui a partir do seu contexto social do país de origem.

mundo à sua volta pela existência das diferenças. É por meio de reflexões pelo português, por exemplo, que as palavras são significadas e ressignificadas de acordo com os discursos pronunciados em determinado contexto, assim como diz Bakhtin (2014) sobre as palavras, quando afirma que:

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (p. 98-99)

Nesse sentido, *enunciar* é construir significados na língua. Logo, é pela enunciação que se aprende outra língua, porque “aprender a falar significa aprender a construir enunciados [significados]” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Conseqüentemente, posicionamentos ideológicos são revisitados como forma de tentar se encontrar na língua do outro ao mesmo tempo em que se busca o encontro com o seu próprio eu “de origem”, mas mesmo não sendo possível o encontro com o eu, porque somos seres ideologicamente (re)construídos de acordo com cada encontro no decorrer da vida social, o sujeito busca procurar esse encontro pelos discursos e assim se torna sempre outros.

Em razão disso, os sujeitos são ideologicamente construídos pela relação sujeito-sociedade = signo, uma vez que o *signo* é ideológico por ser um “fragmento material” (BAKHTIN, 2014, p. 33) da realidade social, interligado aos sujeitos que participam dessas construções ideológicas. Assim sendo, ele é um espaço de conflito e de luta na arena social nos “encontros ideológicos” (TORQUATO, 2014, p. 219).

Posto isso, os significados no processo de construção de uma segunda língua vão ocasionando, muitas vezes, um estranhamento¹³ por levar em conta as referências sociais (padrões culturais) de cada um, visto que as suas decisões e/ou ações são pautadas em decisões e/ou ações do seu país de origem.

Ademais, nesse processo, o que é considerado comum do seu contexto local pode ser desmistificado e repensado em outro contexto distinto do seu. Nesse ver a si mesmo a partir do outro, volta-se a ver o outro novamente como um estranho aos padrões culturais, desvelando isso na enunciação através das constituições do *ethos* especular.

¹³ Entende-se estranhamento como um processo de desmistificar ou desnaturalizar algo que foi posto como uma construção pronta e acabada de determinado contexto em que se vivencia.

Partindo das considerações a respeito do processo de ensino/aprendizagem de PL2, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987), por trabalhar numa perspectiva processual de observação dos fenômenos e porque “ela não se preocupa nem subsidiariamente das ‘causas’, nem das ‘consequências’ da existência dos fenômenos sociais, mas das características deles, já que sua função principal é descrever” (TRIVIÑOS, 1987, p. 126). Em outras palavras, devido ao caráter processual do fenômeno investigado, não investimos em explicações de causa e efeito, mas na descrição dos pontos que compõem a história do processo. No entanto, não nos limitamos a descrever o fenômeno investigado, mas também o interpretamos a partir do referencial teórico utilizado.

Diante disso, propõe-se fazer um estudo descritivo e interpretativo (MOITA LOPES, 1996) sobre o contexto de sala de aula de português como segunda língua, no qual os objetivos traçados partem de questionamentos sobre como se dá esse processo de ensino pela perspectiva dialógica da linguagem e qual *ethos* surgiu nesse contexto, a fim de pensar em propostas de ações que podem desmistificar “verdades”¹⁴ das práticas culturais, diante de discussões e problematizações na segunda língua.

Este estudo se desenvolve no campo da Linguística Aplicada por buscar compreender o processo de ensino/aprendizagem de língua pelo ponto de vista processual (MOITA LOPES, 1996), que diz respeito à observação do processo interacional da língua oral e escrita, levando em conta a perspectiva do sujeito participante no contexto social.

Sendo assim, considerando o fato de os sujeitos estarem inseridos num contexto social onde se fala a língua do outro (até então), serão caracterizados os fenômenos sociais a partir dos aspectos que dizem respeito à aprendizagem de uma segunda língua no Curso de Extensão “*Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros*” (FALE/PROEX/UFAL).

Este curso teve a duração de 12 semanas, incluindo matrícula presencial e encerramento, e foi composto por 8 alunos/as que faziam parte de programas de pós-graduação como também do PEC-G, vindos de países como: Angola (1), Timor Leste (3), Irã (1), México (1), Venezuela (1) e Peru (1). As aulas foram compostas

¹⁴ Significa desnaturalizar imagens construídas pelo eu, no encontrar com o outro, a partir de reflexões sobre práticas culturais que cada sujeito possui.

por discussões temáticas¹⁵, tornando-se um dos pilares para a compreensão discursiva na segunda língua e produção de gêneros discursivos, inicialmente acadêmicos, mas, em seguida, de outras esferas das relações sociais, tais como: relato, entrevista, carta, resumo e resenha.

Diante disso, este estudo busca contribuir para o campo da LA e outros campos com reflexões que dizem respeito ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua, de modo que possam surgir mais pesquisas relacionadas ao ensino de línguas, visto que, atualmente, poucos pesquisadores se dedicam ao estudo do processo de ensino/aprendizagem de Português como Segunda Língua (PL2). E, acima de tudo, almeja-se que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento do processo linguístico-cultural de aprendizagem dos envolvidos pelos encontros *dialógicos* realizados.

Desse modo, a fim de desenvolver esse estudo, os seguintes objetivos específicos foram elaborados:

1. Descrever práticas da perspectiva dialógica de ensino no contexto de Português como Segunda Língua (PL2);
2. Identificar o *ethos* especular dentro dessa prática de ensino de PL2;
3. Apresentar propostas de ações para o ensino de PL2 que podem ser desenvolvidas a partir da observação das construções do *ethos* especular.

Diante desses objetivos específicos, as questões norteadoras foram elaboradas de acordo com o que o contexto estava apresentando para a pesquisadora:

1. Como se desenvolvem as práticas da perspectiva dialógica de ensino no contexto de PL2?
2. Qual *ethos* especular foi constituído dentro dessa prática dialógica de ensino de PL2?
3. Quais propostas de ações para o ensino de PL2 podem ser desenvolvidas a partir da observação das construções do *ethos* especular?

¹⁵ Os temas para discussão foram selecionados a partir do questionário de sondagem para elaborar as aulas de acordo com os seus interesses.

Portanto, a partir do que foi discutido e dos objetivos supracitados, o trabalho foi organizado em seis seções. A primeira seção é destinada à introdução da pesquisa, expondo a problemática de onde parte, definindo o objeto de estudo, indicando os principais conceitos que são abordados ao longo do trabalho e estabelecendo os objetivos a serem alcançados. As duas seções seguintes tratam da fundamentação teórica deste estudo, abordando: os pressupostos teóricos sobre a língua(gem), *ethos* especular, ensino de Português como Segunda Língua (PL2), perspectiva dialógica de ensino, língua e cultura e Pedagogia Culturalmente Sensível (PCS). Na quarta seção, são tratados os aspectos metodológicos e os procedimentos que foram realizados para a construção e para a análise dos dados da pesquisa. Na quinta seção, as práticas que ocorreram no ambiente de ensino de PL2 são descritas e interpretadas por meio do método interpretativista da Linguística Aplicada. Por último, na sexta seção, são apresentadas reflexões sobre o ensino de PL2.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção traz posicionamentos conceituais no que diz respeito à língua(gem), ao *ethos* especular, ao panorama histórico sobre o ensino de Português como Segunda Língua (PL2) e à noção de *desestrangeirização*. O primeiro tópico apresentará a concepção de língua(gem), assumida dentro da perspectiva dialógica, citando autores como Bakhtin (2003; 2014), Brait (2005) e Geraldi (2009). No segundo tópico, será tratado o conceito de *ethos* especular, apresentando autores como Maingueneau (2015), Souto Maior (2009), Amossy (2005) e Charaudeau (2006). No terceiro tópico, será apresentado um panorama histórico sobre o ensino de português como segunda língua, baseando-se nas pesquisas de Almeida Filho (1992; 1993; 2011). E, por último, no quarto tópico, o conceito de *desestrangeirização* e a construção dos significados na segunda língua serão discutidos a partir dos estudos de Almeida Filho (1993), Mendes (2011; 2015), Revuz (1998), Bakhtin (2003; 2014) e Mey (1998).

2.1 A perspectiva dialógica da Língua(gem)

De acordo com a concepção bakhtiniana, a língua(gem) é constituída socialmente por meio da enunciação, como produto da interação. Segundo Brait (2005), as “formas de construção e instauração do sentido” (p. 88) acontecem na língua como resultado de o sujeito se (re)construir por meio dos fatores sociais que interferem na relação eu e outro.

Bakhtin (2014) afirma que a língua(gem) faz parte da comunicação verbal concreta, não como um sistema abstrato das formas linguísticas que não evolui (objetivismo abstrato), ou que pertence ao psiquismo individual dos falantes sendo expresso no meio social (subjativismo individualista), mas ao contrário, dado que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2014, p. 127)

Dessa forma, a *expressão* é motivada por fatores sociais, pelos quais o sujeito constrói suas enunciações para o interlocutor. A expressão não é organizada pelo conteúdo interior, como orienta o subjetivismo individualista, mas é a expressão que “*organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2014, p. 116, *grifo do autor*), de acordo com o meio social. No processo de o sujeito se dirigir ao interlocutor, é importante considerar que é criado “um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (BAKHTIN, 2014, p. 116).

Ou seja, a expressão é resultado da construção de uma ideia sobre o outro e sobre o contexto social em que o interlocutor está inserido a fim de que a comunicação seja realizada através de enunciações. Segundo Bakhtin (2014), a *enunciação*

é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não [...]. (BAKHTIN, 2014, p. 116)

Dessa forma, a língua(gem) é constituída na interação verbal, na qual tanto os interlocutores quanto os fatores sociais são responsáveis pelas condições de comunicação entre os sujeitos. De acordo com Geraldi (2009), parafraseando Bakhtin (1976), compreende-se que esses sujeitos se constituem no/pelo outro à medida que vão interagindo entre si, porque

sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (GERALDI, 2009, p. 18)

Sendo assim, o sujeito que está aprendendo uma segunda língua vai se (re)construindo socialmente, o que também ocorre no processo de aprendizagem da língua nativa. Essa (re)construção se realiza na interação verbal entre um *eu* e um *outro* (BAKHTIN, 2003; 2014), partindo do princípio de que, para se comunicar, é necessária a existência de locutores-interlocutores participantes de um determinado

contexto social onde a língua atuará e, assim, haverá a constituição de *signos*¹⁶ numa relação dialógica.

Nomeia-se relação dialógica porque os enunciados¹⁷ não são monológicos, e sim sociais e dialógicos. De acordo Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Por esse motivo, a língua não é considerada nesta pesquisa como um instrumento de comunicação que pode ser separado do falante nos estudos linguísticos, uma vez que, mediante a crítica dirigida por Bakhtin (2003) a Saussure, língua e linguagem não são inseparáveis dos sujeitos falantes, pois elas estão interligadas no meio social e nos sujeitos interactantes em forma de comunicação.

Entendendo da forma como foi apresentada acima, a língua é viva, ativa e participante no contexto social em que é dialogada, por sujeitos sociais em constante (re)construção no/pelo *outro*. E, dessa feita, ela se realiza na interação verbal, visto que sendo produtora de sentidos do contexto sócio-histórico, é constituída na relação locutor-interlocutor a partir do/no meio social em forma de enunciados. Portanto, nesse encontro com o outro na interação verbal, o *signo* é internalizado, e é devido a sua relação com a ideologia que ele reflete e refrata a realidade social dos sujeitos envolvidos na sociedade (BAKHTIN, 2003; 2014).

Em consonância, Bakhtin (2014) afirma que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (p. 99). Portanto, a palavra é um signo *neutro*, porque “em relação a qualquer função ideológica específica pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN, 2014, p. 37), e quando usada em determinado contexto social, ela é carregada de sentidos e valores que são dados naquele meio social, então perde sua neutralidade.

Segundo Bakhtin (2014, p. 31), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo”. Desse modo, conclui-se que os sujeitos interactantes são responsáveis

¹⁶ São produtos ideológicos que fazem parte de uma realidade social (BAKHTIN, 2014).

¹⁷ Compreende-se enunciado como um “elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Além disso, o mesmo autor afirma que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 283), portanto, os enunciados são formas não repetidas do uso real da língua.

por construir o significado pela/na língua (falada e/ou escrita), dentro de um contexto social específico.

No item a seguir, tratar-se-á das discussões sobre a construção do *ethos* e a relação de alteridade estabelecida nesta construção.

2.2 *Ethos* numa relação de alteridade

O conceito de *ethos* surgiu na retórica antiga por meio dos estudos de Aristóteles, especificamente ao apresentar em sua obra Retórica uma *technè* com o objetivo de analisar o que seria persuasivo para cada tipo de indivíduo. Nessa técnica, considerava-se que a aparência do orador estava ligada à escolha dos seus argumentos e a forma como enunciavam, revelando assim suas próprias características (MAINGUENEAU, 2015).

Nessa acepção, o filósofo dividiu os tipos de discurso em três categorias: *logos* (razão), *pathos* (paixão) e *ethos* (caráter). O *logos* se refere à razão e é o elemento que torna possível o convencimento do público pelo discurso fundamentado em argumentos; o *pathos*, segundo ainda o autor, pertence aos aspectos da paixão e objetiva, por meio da emoção, a sedução do auditório; e o *ethos* estaria ligado ao caráter do orador, às suas escolhas de apresentação.

Ainda na retórica antiga, o termo estava ligado ao caráter que o locutor assumia para influenciar o seu auditório e ganhar confiança, mesmo que não estivesse falando a verdade. Barthes (1970 *apud* AMOSSY 2005, p. 10) comenta que a arte de persuadir estava ligada aos:

traços do caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu *jeito* [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo.

Já nos estudos atuais sobre *ethos*, de acordo com Maingueneau (2015), o termo está ligado ao ato da enunciação e é apresentado no momento da fala, construído pelo interlocutor numa dada interação, enquanto, na retórica, ele era relacionado à eloquência para se dirigir a um público específico.

A partir dos anos 1980, Maingueneau (2015) iniciou os estudos sobre o uso desse termo relacionado às problemáticas do discurso, o que trouxe à tona um novo posicionamento sobre *ethos*, afirmando que esse:

- é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sóciodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2015, p.17)

De acordo com esse posicionamento, a definição de *ethos* ultrapassa o “domínio da argumentação” (MAINGUENEAU, 2015, p. 17), ele está relacionado a uma análise discursiva em que os sujeitos aderem uma imagem por meio do seu próprio discurso, oral ou escrito. É possível perceber que, ao se posicionar sobre o outro, o sujeito também adere uma imagem de si por mostrar contrapontos sobre o seu próprio *eu*, constituindo, assim, a imagem de si em contraponto com a imagem do outro e vice-versa, a partir de suas escolhas linguísticas no ato da interação verbal. Desse modo, conforme Amossy (2005),

seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. (AMOSSY, 2005, p. 9)

Portanto, o propósito de investigação sobre *ethos* é alcançado através da observação de indícios linguístico-discursivos (MAINGUENEAU, 2015), encontrados na interação entre interlocutores. Como dito, o sujeito constrói na enunciação a sua própria imagem e também a imagem do outro no seu discurso, que podem ser observadas pelas marcas discursivas, como afirma Maingueneau (2015, p. 16):

na elaboração do *ethos*, interagem fenômenos de ordens muito diversas: os índices sobre os quais se apoia o intérprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e a modulação... O *ethos* se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente.

Nessa acepção, as imagens se constroem pelas relações que existem entre locutor e interlocutor que são desveladas pelas escolhas linguísticas. Esse *ethos* é

constituído também como resultado da “formação” cultural que cada sujeito possui, através de reflexões e questionamentos a respeito de práticas culturais encontradas no outro lugar. Portanto, como num “jogo de espelhos” (SOUTO MAIOR, 2009), o sujeito vê o outro a partir da sua avaliação sobre o que considera como um “padrão” cultural. No entanto, nessa avaliação, esse sujeito se (re)constrói pelo fato de (re)visitar seus “padrões” culturais e, como consequência disso, o que era considerado uma referência cultural, pelas suas práticas culturais, é (re)pensado e (re)avaliado. De acordo com Souto Maior (2009), o *ethos* especular ocorre quando:

o que o sujeito constrói de representações do outro, seja esse outro uma pessoa, uma profissão, uma comunidade, uma cultura etc. e o que isso significa em si [...] revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação, profissão etc., a partir do contraponto interdiscursivo com qualquer uma das outras provas argumentativas. (p. 79 e 81)

O desvelamento do *ethos* especular é apresentado pelos contrapontos interdiscursivos, como forma de avaliar o outro a partir do eu. Isso acontece quando esse eu é confrontado pela construção do outro. Segundo Bakhtin (2003, p.13-14), “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista do outro [...] [e] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro”.

O *ethos* especular não é uma propriedade exclusiva do enunciador, ele é uma imagem que é transvestida a partir do olhar do outro sobre o eu e/ou do olhar do eu sobre o outro. Esse *ethos* é constituído no encontro com o/s outro/s, relacionando-se, portanto, “ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê” (CHARAUDEAU, 2006, p. 115).

Portanto, o cruzamento de olhares é desvelado pelo discurso daquele que se posiciona sobre o outro, através de contrapontos linguístico-discursivos, apresentados nas enunciações. A construção da imagem especular é ação no mundo por apresentar constituições de práticas culturais, por exemplo, relacionadas ao contexto em que o sujeito está inserido.

Dessa forma, como a língua é uma prática social, os sujeitos interactantes agem construindo significados que são revelados nas enunciações. Portanto, compreender o *ethos* especular desses sujeitos é buscar:

analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos. (MOITA LOPES, 2002, p. 31)

Sabe-se que sujeito e significado estão imbricados numa relação em que imagens são reveladas como produto social dessa interação verbal. Charaudeau (2006), em seu livro “Discurso político”, traz uma discussão sobre *ethos* e imaginário social ao comentar que o sujeito constrói representações sociais de determinado grupo social pelo fato de criar uma imagem na coletividade como uma representação homogênea. Esse fato ocorre porque se julga como traço de identidade as formas similares desse grupo perante o outro, assim, a representação social se “*corporifica*”. Isso ocorre porque, segundo Maingueneau (2015),

o destinatário a identifica apoiando-se num conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente em estereótipos que a enunciação contribui para confrontar ou transformar: o velho sábio, o jovem executivo dinâmico, a mocinha romântica... (p. 18)

Nesse sentido, o *fiador*¹⁸ torna-se parte integrante desse movimento na enunciação, ele é responsável por constituir seus traços psicológicos e sociais se revestindo na corporalidade, que é associada à “compleição física e a forma de se vestir” (MAINGUENEAU, 2008, p. 65), para o interlocutor. Além disso, o *ethos* é composto por uma *vocalidade* que é atribuída ao *tom*, tanto na oralidade quanto em qualquer texto escrito, relacionada ao corpo que enuncia seu discurso. Portanto, analisar o *ethos*, que é constituído no discurso, requer certa prática sobre o que se está enunciando e para quem esse discurso está sendo direcionado, pois, segundo Maingueneau (2008):

cada tomada da palavra implica, ao mesmo tempo, levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro e a estratégia de fala de um locutor que orienta o discurso de forma a sugerir através dele certa identidade. (p. 59-60)

Por isso, dentro de uma sala de aula de PL2, percebe-se que os discursos constituídos sobre o outro são compostos por imagens socioculturais baseadas nas

¹⁸ Imagem construída pelo co-enunciador a partir de indícios linguístico-discursivos liberados na enunciação.

construções ideológicas dos sujeitos, a partir do contexto onde se passou a maior parte do tempo. Sendo assim, objetiva-se analisar o *ethos* especular como forma de compreender quais são essas imagens construídas e quais propostas de ensino poderiam ser mobilizadas no ensino de PL2 pela perspectiva dialógica.

A seguir, apresenta-se a discussão sobre o panorama histórico do ensino de PL2 com o objetivo de compreender o percurso histórico dessa área de ensino no Brasil.

2.3 Panorama histórico do ensino de português como segunda língua

Almeida Filho (1992; 2011) faz um apanhado histórico sobre o ensino de português como língua estrangeira¹⁹ no Brasil, que é datado desde o início do século XVI, época em que os portugueses (jesuítas) chegaram ao país para ensinar a sua língua aos índios com o objetivo de catequizá-los. Logo em seguida, ainda segundo o autor (op. cit.), surgiram colégios jesuítas, direcionados à elite brasileira, que ensinavam o Latim e o Grego pelo método de *gramática* e *tradução* – concentrava-se na aprendizagem da língua por meio da tradução e do estudo de aspectos gramaticais, pois entendia que aprender uma língua estrangeira era conhecer regras gramaticais e traduzir renomados autores estrangeiros, além de ler e analisar seus textos.

A partir da década de 1930 (momento em que foi criado o Ministério da Educação, chamado na época de “Educação e Saúde”), foram construídas as universidades e cursos, como filosofia, ciência e letras, que começaram a fazer parte do nível superior brasileiro, sendo assim, as línguas modernas superaram o Grego e o Latim (ALMEIDA FILHO, 1992).

Desse período até os dias atuais é que se pode construir uma história do ensino de Português como língua estrangeira no contexto universitário, mesmo sabendo que “tem uma história muito mais longa de quase cinco séculos, no esforço

¹⁹ O termo “Português como língua estrangeira” (PLE) é utilizado nesse tópico por fazer acepção aos autores que consideram em seus estudos que tanto Português como língua estrangeira (PLE) como Português como Segunda Língua (PL2) significam a aprendizagem de outra língua após a sua nativa/língua materna. No entanto, essa pesquisa considera apenas o termo “segunda língua” por entender que a aprendizagem dela está ligada à construção interacional pelo/no contexto onde se fala.

de religiosos principalmente pelo ensino de Português a membros das nações indígenas” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 12).

Portanto, essa necessidade de se construir e historicizar essa área de ensino de Português no Brasil surgiu desde a vinda dos jesuítas ao país. Almeida Filho (2011) comenta que o ensino de Português como língua estrangeira (PLE) tem um marco simbólico iniciador com a publicação, em Porto Alegre, do livro didático “O Ensino de Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchant, em 1956. Esse livro foi publicado a partir da experiência da autora e, daí em diante, outros livros vieram a ser publicados com o objetivo de ensinar Português para Estrangeiros para alunos/as imersos no Brasil.

Ainda de acordo com Almeida Filho (2011), na década de 1960, o ensino de PLE se restringia às missões diplomáticas direcionadas, principalmente, aos norte-americanos, ao público do consulado e a algumas instituições pioneiras, na época a Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Devido à dificuldade de encontrar pessoas que falassem outras línguas estrangeiras durante a II Guerra Mundial, o governo americano solicitou que as universidades desenvolvessem programas de ensino de línguas estrangeiras focados nas práticas orais (produção e compreensão) – método *audiolingual*. Esse método *audiolingual* foi considerado na época como um método científico por se aplicar um suporte teórico no planejamento dos cursos e materiais didáticos nesse ambiente universitário. As práticas orais eram desenvolvidas por meio da memorização e repetição de frases, além de ensinar os aspectos culturais daquela língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1992; NÉDIO, 2015).

Ainda citando o pesquisador Almeida Filho (1992), nas décadas de 1970 e 1980, prevaleceram “de maneira geral os métodos oriundos da abordagem centrada na forma linguística” (p. 12). Mas foi na década de 1980 que surgiram novas possibilidades de ensinar e aprender uma língua estrangeira a partir dos estudos de Widdowson (1978), com a publicação do livro “Teaching Language as Communication”, traduzido no Brasil como “O ensino de línguas para a comunicação” pelo então professor e pesquisador Almeida Filho, no início da década de 1991, moldando, assim, o ensino de Português como língua estrangeira (PLE).

Em 1970, as propostas comunicativas na Europa (Escócia e Inglaterra, especificamente) surgiram como um novo rumo na história do ensino de línguas estrangeiras contrapondo-se com os métodos anteriores, sendo principalmente uma

crítica ao ensino *audiolingual*, o qual objetivava aprender uma língua estrangeira pela comunicação oral, primeiramente, para em seguida desenvolver práticas de leitura e escrita. A abordagem comunicativa, nome dado ao tipo de ensino focado nas formas de comunicação de uso da língua, preocupa-se com “o próprio aluno como sujeito ou agente no processo de formação através da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 13), ela deixa de lado o ensino da forma estrutural para direcionar o/a aluno/a a dar sentido à própria comunicação na língua estrangeira.

De acordo com Widdowson (1991), na sua pesquisa, sobre o aprendizado de uma língua para a comunicação, diz que:

saber uma língua é tido frequentemente como a posse de um conhecimento das formas corretas mas por si só esse conhecimento resulta de pouca utilidade. Ele tem de ser complementado por um conhecimento de uso apropriado. (p. 36)

Para o autor citado, o ensino de uma língua estrangeira deve ser baseado no uso comunicativo em que o/a professor/a centra o aprendizado dos/as alunos/as naquilo que o torna mais próximo da realidade deles/as, conduzindo seu aprendizado por meio da participação comunicativa na sala de aula.

Almeida Filho (1992) comenta que antes do surgimento dessa abordagem, nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de PLE estava crescendo nos ambientes universitários nos EUA. Esses cursos tinham sido criados no exterior como forma de propagar a língua portuguesa para fins econômicos. Para isso, criaram um Departamento de Português na Universidade de Georgetown, em Washington, onde foram produzidos materiais didáticos por Rameh & Abreu (1971). Outro exemplo foi a produção da série “Modern Portuguese” (1971), “encomendada pela Modern Language Association of America (MLA) a autores brasileiros e norte-americanos sob a liderança do linguista aplicado brasileiro Francisco Gomes de Matos” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 13).

No entanto, ainda segundo Almeida Filho (1992), foi na década de 1980 que surgiram materiais didáticos, produzidos no Brasil por nacionais para um público estrangeiro que estava em imersão para aprender o Português, tais como: *Português para falantes de espanhol* (Lombello & Baleeiro, 1983), *Falando... Lendo... Escrevendo português: um curso para Estrangeiros* (Lima & Iunes, 1981), *Tudo bem* (Ramalhete, 1984) e *Fala Brasil* (Coudry & Fountão, 1989) (ALMEIDA

FILHO, 1992). Diante disso, houve um interesse por parte dos autores, professores e pesquisadores em buscar estudos para desenvolver essa área de ensino nas universidades brasileiras.

Com o desenvolvimento da abordagem comunicativa no Brasil na década de 1990, houve um rompimento na história do ensino de Português como língua estrangeira, isso porque essa época “abriu espaço para o interesse na abordagem como ordem superior e mais abstrata de teoria com a qual sustentar o ensino, a formação e a pesquisa aplicada no âmbito do ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 62). Por isso, várias pesquisas têm sido desenvolvidas a partir da compreensão da abordagem comunicativa como direcionamento de um ensino centrado no sujeito como agente principal na aprendizagem de uma língua estrangeira, na qual se valoriza a interação entre os sujeitos no contexto de um modelo de uso comunicativo.

No próximo tópico, a *desestrangeirização* da língua será discutida com o objetivo de entender como se dá esse processo de aprendizagem da segunda língua, uma vez que outras maneiras de trabalhar o ensino/aprendizagem vêm se desenvolvendo aos poucos nas universidades brasileiras.

2.4 Desestrangeirização da língua: a construção dos significados na segunda língua²⁰

Segundo Almeida Filho (1993), quando se fala em língua estrangeira tem-se a percepção de “línguas estranhas ou línguas de estranhos que permanecem como tal mesmo depois do contato na aprendizagem” (p. 07). Além disso, ser *estrangeiro/a* tem o tom valorativo de aquele/a que não pertence a determinado contexto social e conseqüentemente não “domina” a língua do outro, que, nesse caso, seria o Brasil e sua língua nacional²¹, respectivamente.

Isso ocorre pelo fato de determinado lugar ainda ser *estranho* para as pessoas que vêm de outro país, assim como para as pessoas que as recebem, em

²⁰ Considera-se o termo “segunda língua” de acordo com Mendes (2010) ao afirmar que é chamada segunda língua porque os sujeitos interactantes estão imersos no lugar onde se fala essa língua. Além disso, é aquela língua “aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua” (REVUZ, 1998, p. 215).

²¹ Considero língua nacional, baseado em Bakhtin (2003; 2014), como a língua oficial de um país.

decorrência das diferenças culturais (WOODWARD, 2014; MENDES, 2011; 2015), que são justificadas de acordo com a prática cultural²² de cada sujeito. Mas, ao participar do contexto social *estranho* ao seu, a língua nacional e as práticas culturais passam por um processo de *desestrangeirização* (ALMEIDA FILHO, 1993), ou seja, esse ambiente, aos poucos, deixa de ser estranho, como consequência de reflexões que surgem pelo contato com o outro.

Dessa forma, o sujeito busca compreender a língua do outro através dos significados que podem ser equivalentes aos significados que foram construídos no seu contexto social. No entanto, essa compreensão ocorre pelo contexto social em que se encontra no momento, por meio da interação verbal. Nesse processo de busca pela compreensão da língua do outro, a significação ocorre como “efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 2014, p. 137). Sendo assim, a compreensão está interligada à ideologia construída no contato com o outro numa realidade social. Portanto, a língua representa a realidade social dos sujeitos interactantes por meio da *enunciação*, como dito anteriormente.

Por isso, para um sujeito aprender uma segunda língua, é necessário que haja de certa forma uma *desestrangeirização*, no sentido discutido até aqui, e, conseqüentemente, o contato com o outro, para que os signos daquela outra língua sejam compreendidos através do contexto de uso real, uma vez que para o locutor o que importa não é como se usa a forma linguística, mas sim como essa forma linguística se configura no contexto social onde ela é falada, a depender da situação concreta, tornando-se, assim, signo compreendido naquela interação social.

Desse modo, o interlocutor poderá compreender, através do contexto concreto, a significação em cada enunciação (BAKHTIN, 2014), pois até para uma pessoa da mesma comunidade linguística, a forma linguística é “como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo” (BAKHTIN, 2014, p. 96). Por isso, para compreender a palavra que o locutor emite, é necessário não somente reconhecer o sinal, mas sim compreender o enunciado, pelo fato de ser o produto da língua dentro de um determinado contexto e de uma determinada realidade social, ocorrendo assim, a compreensão da língua em uso. Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma:

²² Entende-se como costumes construídos por cada sujeito como forma de expressão social (LARAIA, 1986; CUCHE, 2002), que são desveladas nos discursos.

nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados. (p. 283)

Um sujeito que está em processo de aprendizagem de uma segunda língua pode pensar que o mais importante é aprender as palavras e seus respectivos significados “dicionarizados”, como se isso fosse uma necessidade intrínseca e primordial para a comunicação. No entanto, sabe-se que a língua pode e deve ser construída “na enunciação da fala” (BAKHTIN, 2014, p. 95), ou seja, como por uma realidade social do locutor, ela é construída de acordo com as suas necessidades no contexto da enunciação da fala, porque os significados construídos nas enunciações são únicos e irrepetíveis, carregados de ideologia.

Desse modo, mesmo que as palavras fossem aprendidas de forma isolada, de acordo com os significados emitidos pelos dicionários, seria ainda necessário que o/a aprendiz as utilizasse a partir da sua realidade social para que o significado fosse constituído pelo meio social e por ele/ela mesmo/a, através da relação *eu-outro*. A partir dessa ideia, Bakhtin afirma que nesse processo “de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua” (BAKHTIN, 2014, p. 97).

Então, para que se torne língua, é fundamental que o sujeito se familiarize com as formas linguísticas utilizadas em situações concretas de uso, porque a língua(gem) faz parte da sociedade, assim como do sujeito, de forma equiparada como uma construção social através da ideologia. Essa perspectiva é exposta nas discussões que Mey (1998) levanta sobre língua e sociedade, ao dizer que a língua:

se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo”, ou do que quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca. (MEY, 1998, p. 76)

Por isso, o/a estudante de uma segunda língua precisa ter contato com o outro *estrangeiro* através de enunciados concretos para que a língua seja

*desestrangeirizada*²³ (ALMEIDA FILHO, 1993) e se torne língua para aquele sujeito. Somente dessa forma, os significados serão construídos gradualmente por meio desse encontro entre locutor-interlocutor, pelos enunciados, estimulando, assim, o diálogo pela/na segunda língua.

Conclui-se, nessa seção, que a relação do sujeito interactante com a segunda língua ocorre de forma processual e construtiva. Além disso, sabe-se que, nesse processo, muitas questões são levantadas a respeito da língua, cultura e do *ethos*, pelas relações estabelecidas no ambiente social. Por esse motivo, as construções imagéticas podem ocasionar implicações na aprendizagem da segunda língua, mas, conseqüentemente, o/a professor/a pode se valer disso como uma forma de instigar a comunicação na segunda língua.

Para apresentar as discussões sobre língua e cultura atreladas ao ensino, a seção seguinte trará reflexões sobre uma abordagem baseada nos estudos de Bakhtin (2003; 2014), Rodrigues (2005), Brait (2005), Leffa (1988), Mendes (2010), Dourado e Poshar (2010) Eckert-Hoff (2010) e Marchezan (2006).

²³ De acordo com Almeida Filho (1993), significa aquilo que antes era *estranho* para o sujeito vindo de outro país/outra realidade social passando a se tornar comum à medida que vai conhecendo a língua(gem) e fazendo parte dela como um construto social.

3. PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ENSINO DE PL2: ABORDAGEM GÊNERO-DISCURSIVA

Tomando discussões que foram tecidas sobre língua, *ethos* especular e ensino/aprendizagem de segunda língua como fundamento, essa pesquisa compreende uma perspectiva dialógica de ensino na qual os sujeitos buscam construir outra língua (a partir da interação social entre *eu* e *outro*) através da abordagem gênero-discursiva, na qual o estudo é baseado em leitura e produção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; RODRIGUES; 2005). Nesse processo, os aspectos do *ethos* especular são apresentados e podem servir de ponte para instigar a interação na segunda língua, como será discutido no tópico sobre Pedagogia Culturalmente Sensível.

Para compreender o processo de ensino/aprendizagem de L2, é necessário, primeiramente, atentar ao fato de que assumir uma abordagem de ensino em sala de aula significa se apropriar de uma perspectiva teórica sobre a língua, como diz Leffa (1988), essa abordagem “engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos” (p. 212).

Nesse estudo, o pressuposto assumido acerca da língua é sob a ótica dialógica em que se defende a ideia de que a língua “não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar de atualização do enunciado” (BRAIT, 2005, p. 93), assim, não se aprende uma língua memorizando estruturas e significados, mas sim de forma dialógica, construindo os enunciados por meio da necessidade de se dizer para o outro aquilo que o instiga no momento da fala dentro de uma situação histórica-social-cultural.

Dito isso, esse contexto de ensino é caracterizado pela *abordagem* do estudo de gêneros discursivos como materialização da língua em uso (BAKHTIN, 2003), pois, como a perspectiva dialógica é embasada no termo *diálogo*, por se referir a todo tipo de comunicação verbal, não somente no “sentido estrito do termo” (BAKHTIN, 2014, p. 127) como um diálogo face a face, considera-se, então, que o sujeito assume uma posição discursiva diante dos enunciados. Desse modo, a *perspectiva dialógica de ensino* de português como segunda língua é atrelada à *abordagem gênero-discursiva* por entender que a língua é uma construção social no meio em que se usa através do outro ou de outro(s) (sujeito, sociedade, língua,

culturas), levando em consideração que essa língua-discurso (BAKHTIN, 2003; 2014) é a forma de (re)agir no mundo social por meio dos gêneros discursivos.

Nessa concepção, os sujeitos se comunicam em forma de diálogos, mas não somente o diálogo constituído entre duas pessoas e sim o diálogo como uma resposta a outros enunciados, tanto de forma verbal como por meio da expressão facial, corporal e sons emitidos que são carregados de significados construídos no meio social. Sendo assim, esse tipo de ensino prevê a instância da comunicação pela segunda língua como primordial para que o locutor consiga compreender os significados na própria prática discursiva, visto que é o produto da interação (gênero discursivo) entre locutor-interlocutor expressando a realidade social.

Conseqüentemente, é nesse ambiente de sala de aula que surgem conflitos culturais (DOURADO & POSHAR, 2010; ECKERT-HOFF, 2010), gerando certos embates durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas, mas também, ao mesmo tempo, é o local onde se estimula a interação verbal em português como resultado disso. Esses conflitos surgidos pela interação ocorrem porque a língua expressa uma *realidade cultural* (KRAMSCH, 1998), principalmente quando os/as alunos/as não compreendem certos significados da língua por estar enraizados na cultura (MENDES, 2010), desse modo, o aprendizado pode se tornar mais árduo. Por outro lado, através desses conflitos culturais, surgem reflexões sobre o dia a dia no contexto em que se está vivenciando, o que resulta na aprendizagem da segunda língua. Diante disso, esse aprendizado ocorre de forma processual de acordo com essa vivência de cada um na língua-cultura, além das reflexões surgidas a partir da leitura e prática de produção textual nessa língua em processo de construção.

Considerando esses conflitos culturais construídos pelo *ethos* especular como resultado da vivência no país estrangeiro, compreende-se que os gêneros discursivos são constituídos nos enunciados proferidos ao longo dessas discussões. Isso porque, baseando-se na afirmação de Bakhtin (2003),

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Por esse motivo, o estudo de gêneros discursivos em português como segunda língua busca desenvolver as práticas de leitura e de produção textual por

meio do contexto de uso real da língua, que ocorrem nas interações sociais, a partir da exposição de temas que instigam discussões geradas pela necessidade do ato de dizer para o outro. Com isso, as opiniões são expostas em defesa de um ponto de vista, de acordo com a construção ideológica de cada um em relação à coletividade, visto que não é no “sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 95 *apud* RODRIGUES, 2005, p. 153) que os gêneros são materializados no estudo da língua.

Diante disso, faz-se necessário compreender os gêneros discursivos por eles mesmos como objeto de ensino ocorrido na “interação verbal social” (RODRIGUES, 2005, p. 153). Pois, através desse desenvolvimento no estudo dos gêneros discursivos, percebe-se que visões de mundo são apresentadas pelo *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) num movimento de *alteridade*, por entender que direcionamos nossos discursos para o outro, mas também como resultado de um *eu* que foi construído no outro, porque, segundo Bakhtin (2003),

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. (p. 294)

Portanto, o *eu* é reconstruído para (re)afirmar convicções que tinham sido fundamentadas pela primeira língua, mas como resultado do processo de aprendizado da segunda língua, essas convicções entram em conflito e por isso surge a necessidade de serem (re)pensadas e (re)construídas na interação verbal. Segundo Marchezan (2006), isso ocorre porque os diálogos sociais “reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade” (p. 118).

Sendo assim, define-se uma *perspectiva dialógica* de ensino que é caracterizada por um ambiente em que existe:

- A inscrição do sujeito dialógico (o discurso é sempre uma resposta em relação aos sujeitos interactantes, no contexto de sala de aula, e também pelo contato de trocas culturais no ambiente estrangeiro);
- O ensino/reflexão da normatização da segunda língua sem desconsiderar a variação;

- O trabalho com o gênero como “ato de dizer para o outro” (num movimento de *alteridade*), como trabalho situado e flexível;
- A relação de troca de experiências entre professor/a e aluno/a, considerando uma Pedagogia Culturalmente Sensível;
- A contextualização do ensino através de: sondagem de interesses, demandas contextuais, conhecimento prévio, posicionamentos culturais e indução para o diálogo na segunda língua.

A partir dessa caracterização da perspectiva dialógica, considera-se que o ensino é fundamentado na ideia de que o *enunciado* é

uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas sentido. (Isto é, um sentido pleno, relacionado com valor [...] e que requer compreensão *responsiva* que incluem si o juízo de valor). (BAKHTIN, 2003, p. 332)

Desse modo, os enunciados construídos na segunda língua são ações e reações (que refletem e refratam) pelo contexto em que os sujeitos vindos de outros países estão inseridos. Assim, através desse contexto de ensino, como um lugar onde surgem discussões sobre temas escolhidos de acordo com os interesses expostos nos questionários de sondagem e a partir de observações feitas durante as aulas, é possível observar a construção dos gêneros discursivos constituídos nas discussões orais e, concomitantemente, nas práticas de escrita, reafirmando novamente que existe o que dizer para o *outro*.

Por esse motivo, reflexões sobre as diferenças nesse ambiente “estranho” surgem como imagens de práticas culturais expostas pelos enunciados proferidos nessa segunda língua, constituindo, assim, imagens sobre si e sobre o outro que (não) dão sentido a cada sujeito. Para compreender essas imagens, sobre as práticas culturais, será necessário, primeiramente, levantar uma discussão sobre o conceito de culturas, que será apresentado no tópico seguinte.

3.1 Culturas no contexto de ensino

O conceito de *cultura* é amplo e complexo ao considerar o seu percurso em busca de uma definição, por isso, possui diferentes tendências e correntes epistemológicas (LARAIA, 1986). Sabe-se que a primeira definição, como conceito científico, surgiu no final do século XIX no livro *Primitive Culture* de Edward Tylor, publicado em 1871. Tylor sintetizou o termo para *Culture* em inglês como junção do

termo germânico *Kultur*, utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. (LARAIA, 1986, p. 25)

A junção desse termo, para o autor, que era um representante evolucionista, significava incluir “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 1986, p. 25), compreendendo, assim, que nessa concepção, *cultura* é um fenômeno natural por possuir causa e regularidade nos estágios de desenvolvimento ou evolução (LARAIA, 1986).

Antes do surgimento dessa definição, entre o final do século XIX e o começo do século XX, houve algumas tentativas de se construir esse conceito, porém a inspiração era buscada nas teorias do determinismo biológico e geográfico, defendendo a ideia de que a diversidade cultural era atribuída às diferenças genéticas e “as especificidades culturais dos povos eram condicionadas por diferenças do ambiente físico, da geografia circundante” (MENDES, 2015, p. 206), respectivamente. No entanto, não foi possível construir um conceito científico compreendendo que as diferenças existentes entre os seres humanos não podiam ser explicadas pela influência do aspecto biológico nem pelo meio ambiente.

Comparando a primeira definição científica de Edward Tylor e as definições que vêm surgindo no século XXI, a concepção de cultura evoluiu significativamente. Atualmente, de acordo com um dos conceitos da tradição antropológica, defendida por Geertz (2011), os significados culturais devem ser analisados no contexto social onde a cultura emerge por meio dos símbolos interpretativos, uma vez que o homem nasce disposto a apreender qualquer cultura. Segundo esse autor, entende-se que:

o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2011, p. 4)

Partindo dessa perspectiva, cada sujeito, ao mesmo tempo em que constrói seus valores, princípios, crenças e ideias do meio social, modifica e reconstrói os significados por esse contexto social em que está situado. Esses significados tecidos são os modos de ser e de agir, que são refletidos nas práticas discursivas a partir do processo de construção e reconstrução na *alteridade* (BAKHTIN, 2014). Como construção de *ethos*, as representações do outro não são estáticas nem bem delimitadas, elas são dinâmicas e se revelam nos discursos (MAINGUENEAU, 2015).

Outra vertente dessa discussão que também contribuiu para os estudos envolvendo a definição de cultura surgiu na década de 1960, a partir das pesquisas do sociólogo e antropólogo Roger Bastide. De acordo com Cuche (2002), segundo essa perspectiva teórica, não existe cultura em “estado puro”, toda cultura passa pelo processo de modificação e reconstrução de seus valores sociais. Para o autor, *aculturação* é o

o processo que cada cultura sofre em situação de contato cultural, processo de desestruturação e depois de reestruturação, é em realidade o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural. Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (CUCHE, 2002, p. 136-137)

Portanto, a partir desses estudos, considera-se que a cultura é um conjunto dinâmico e flexível. Não existem culturas puras *versus* mestiças, todas são culturas que passaram por algum processo de contato cultural, por isso, todas elas são mistas (MENDES, 2015). Nesse sentido, seguindo uma linha semiótica, Geertz (2011) assume a posição de compreender as culturas a partir de símbolos interpretáveis por fazer parte de “um contexto, algo dentro do qual eles [sistemas entrelaçados de signos interpretáveis] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (p. 10).

Essa abordagem semiótica considera que a cultura do outro deixe de ser estranha a partir do momento em que se começa a compreender quem “eu” sou e quem “ele/a” é e quem “nós” somos nesse contexto cultural. Esse ponto de vista faz com que o/a professor/a de língua reflita sobre o contexto de sala de aula de

português como segunda Língua como um espaço onde os sujeitos (des)(re)constróem os significados culturais *dialogando* na língua que se está construindo.

Esses significados são (re)construídos e apresentados pelo *ethos* especular por meio de constituições imagéticas reveladas a todo instante nos discursos desses/as alunos/as como forma de discutir o meio cultural onde eles/as se encontram. Através desse processo, a segunda língua vai se tornando parte dos indivíduos, interligando-se aos conhecimentos de mundo trocados nesse ambiente de ensino. Essas trocas culturais são embasadas pela noção de que existem várias culturas dentro de uma realidade social (KRAMSCH, 1998), no entanto, mesmo que essa pluralidade cultural seja apresentada como uma visão homogênea nacional (BHABHA, 2013), é fundamental não lançar mão de que ela é formada por um conjunto de “singularidades” por estar sempre em construção, desconstrução e reconstrução na vida em sociedade, senão, de acordo com Tilio (2009),

o uso do singular [do termo cultura] implicaria a existência de uma cultura única, em que um conjunto de características e definições serviriam para descrever igualmente todos os membros de um determinado grupo (ABBUD, 1998; KRAMSCH, 1998 *apud* TILIO, 2009). [...] Portanto, não é por pessoas partilharem algumas culturas que podemos classificá-las com o mesmo rótulo. (TILIO, 2009, p. 36)

Por isso, assume-se o termo *culturas* nesse contexto de ensino/aprendizagem de português como forma de não rotular que todos os/as brasileiros/as, por exemplo, possuem as mesmas práticas culturais. Vale ressaltar que mesmo que um/a “estrangeiro/a” fique surpreso com determinadas situações observadas no Brasil, essas situações serão levadas como “comuns” para boa parte dos/as brasileiros/as e não como “estranhas”.

Conforme Santos (1994), numa mesma região existem várias culturas, ocorrendo de umas serem mais destacadas e/ou “vendidas” do que outras. O autor trata sobre essa questão de forma e conteúdo da cultura portuguesa ao afirmar que:

as culturas nacionais, enquanto substâncias, são uma criação do século XIX, são [...] o produto histórico de uma tensão entre universalismo e particularismo gerido pelo Estado. O papel do Estado é duplice: por um lado, diferencia a cultura do território nacional face ao exterior; por outro lado, promove a homogeneidade cultural no interior do território nacional. (SANTOS, 1994, p. 47)

Essa discussão está atrelada a ideia de que uma imagem sobre práticas culturais é “vendida” para o exterior, como representação de uma cultura nacional. Sendo assim, para um/a estrangeiro/a, essa representação é vista como um todo, o que generaliza. No entanto, para quem está no território nacional, como nativos/as, sabe-se que existem vários tipos de práticas culturais.

A imagem de uma cultura homogênea, apresentada no exterior, muitas vezes, pode ser vista em materiais didáticos de português como segunda língua, com certas representações da cultura nacional regidas por quem mantém o poder (MENDES, 2010). Por exemplo, há certos discursos promovidos de que todos/as os/as brasileiros/as comem feijão e arroz diariamente (NIEDERAUER, 2010), mas será que é uma prática ocorrida no país inteiro? Mesmo que não, pode fazer sentido para muitos/as brasileiros/as, porque são variações de um mesmo padrão (LARAIA, 1986). Como afirma Niederauer (2010):

são materializações de nossa identidade que podem causar espanto aos estrangeiros, mas que são muito normais para nós, mesmo que pessoalmente não as pratiquemos”. (p. 105)

Por esse motivo, quando uma pessoa do exterior chega ao Brasil, por exemplo, independentemente de terem sido criadas imagens tidas como positivas ou negativas, vão surgir vários questionamentos e reflexões sobre as formas de cada um agir nesse ambiente. Porque ao se encontrar no país onde se fala a língua do outro (até então), o processo de aprendizado da língua é baseado e construído através de diferenças observadas entre “mim” e “você”.

Ao contrário dessa vivência, para classificar e uniformizar as culturas em uma cultura homogênea, surgem representações de certas imagens em materiais didáticos, por exemplo, para se ter uma representação cultural daquele país. Nesse caso, torna-se papel do Estado (SANTOS, 1994) apresentar uma imagem homogênea do país como forma de “vender” enquanto *nação* (BHABHA, 2013) – compreendendo como narração cultural, como afirma Bhabha (2013), aquilo que se constrói na temporalidade sobre as identificações culturais de cada país.

Essa forma de representar as culturas de um país ou de determinadas regiões pode ser compreendida pela ideia de que é “pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2000, p. 41 *apud*

NIEDERAUER, 2010, p. 105) como maneira de organizar o mundo social. No entanto, por outro lado, é necessário levar os/as discentes estrangeiros/as a uma reflexão sobre seus parâmetros culturais (CORACINI, 2007) quando surgem conflitos. É fundamental desmistificar sistemas de classificação entre “certo” e “errado” ou entre “bom” e “ruim”, pois as diferenças existem e cabe ao/a docente buscar uma forma de facilitar ou de contribuir a fim de ter um espaço amistoso.

Desse modo, os significados culturais serão (re)construídos e desvelados através das imagens especulares como resultado de discussões levantadas em sala de aula, devido às reflexões sobre o contexto em que os sujeitos estão situados. Pois, é pelas discussões que, de acordo com Niederauer (2010),

muito se pode revelar da cultura brasileira a partir da observação de universos microscópios, pela análise de pequenos quadros do cotidiano, pelo estudo do detalhe da prática social. (p. 104)

Sendo assim, ao mesmo tempo em que os significados culturais são (re)construídos, eles também são compartilhados e ressignificados pela/na própria realidade social. Além disso, como essas construções dos significados culturais são apresentadas pelo *ethos* especular, elas podem se tornar uma forma de aproximar ou de afastar o interesse em aprender a segunda língua, por isso, surge a importância de trabalhar uma Pedagogia Culturalmente Sensível, a qual será explicitada mais à frente nesse estudo. Antes disso, o tópico seguinte tratará sobre os termos língua e cultura como forma de expressão da realidade social.

3.2 Língua e cultura: modos de (re)agir e pensar

Baseando-se no que já foi discutido anteriormente sobre a definição do que é cultura e a relação dela no ensino, sabe-se que todas as culturas são construídas e reconstruídas pela realidade social (DOURADO & POSHAR, 2010) dos sujeitos, e por isso, a língua torna-se o meio pelo qual essa realidade é expressa nos discursos, desse modo, como explica Mey (1998), ela se

relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo”, ou do que

quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca. (p. 76)

Portanto, através da língua e por ela mesma, as culturas são “materializadas” nos discursos, compreendendo que “através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 2014, p. 117). Dessa maneira, o sujeito expressa as culturas por meio da língua, e quando se está em processo de aprendizagem de uma segunda língua, ele também constrói, desconstrói e reconstrói outros modos de pensar e de agir nessa língua-cultura como forma de expressão da realidade onde está situado (MENDES, 2010), sendo esse processo desvelado pelo *ethos* especular.

Quando os sujeitos se encontram em uma situação de imersão no país onde se fala a língua do outro, até então, eles questionam seus parâmetros culturais (CORACINI, 2007). Desse modo, é necessário que o/a docente pense em maneiras de instigar reflexões a fim de desnaturalizar padrões culturais, reconstruindo, assim, outras visões de práticas culturais pelo contexto de uso da língua.

Portanto, a língua-cultura (MENDES, 2010) é construída continuamente pelos enunciados através da *alteridade* (BAKHTIN, 2014), que acontece na (re)construção de si pelo/no outro, conseqüentemente, surgem interpretações das culturas pelo *ethos* especular como forma de ação no mundo, levando em conta que as culturas são plurais e se constituem nas práticas discursivas como forma de expressão ideológica do seu contexto social. Em relação a isso, Dourado e Poshar afirmam que:

Conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que ela é socioculturalmente construída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir. Essa cultura, denominada invisível; cultura que se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua. [...] Essa visão denuncia não apenas a indissociação língua e cultura, mas, sobretudo, a cultura como sendo constitutiva da língua. (2010, p. 42)

De acordo ainda com essas autoras, língua e cultura estão interligadas e são construídas pelos valores sociais que são fornecidos no contexto a partir das práticas discursivas. Isso acontece pelo fato de o ser humano ter consciência e ser “apto” a aprender qualquer língua e a se adaptar a qual(is)quer “padrão(ões)” cultural(is) ideologicamente falando de acordo com suas identificações culturais. De acordo com Kramsch (1998), “a língua é o principal meio pelo qual conduzimos

nossas vidas sociais. Quando usada em contextos de comunicação, ela é ligada à cultura em múltiplas e complexas formas”²⁴ (p. 3, tradução nossa). Além disso, língua e cultura são carregadas de princípios, crenças, formas de agir e de pensar sobre o ambiente em que se vive por meio de um processo de repetição dos seus antepassados, passando também a (re)definir seus próprios conceitos desse meio social como algo natural, individual e racional dentro da coletividade social.

Para que esse processo de aprendizagem se torne um ponto de partida para a desmistificação de certos “pré-conceitos” sobre o meio em que se está vivendo, é necessário, primeiramente, que o/a professor/a possa utilizar uma Pedagogia Culturalmente Sensível como uma maneira de instigar a reflexão a partir dos discursos emitidos em sala, bem como inquietar os/as discentes sobre seus padrões culturais a fim de compreender que as diferenças existem e podem ser respeitadas ao entender que as culturas são plurais. No tópico seguinte será explanada essa Pedagogia baseada nos estudos de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) e Erickson (1987).

3.3 Pedagogia Culturalmente Sensível no ensino de português como L2

O contexto de ensino de português como segunda língua é recheado de diferentes culturas e de diferentes línguas-mãe. Por esse motivo, torna-se tarefa do professor desenvolver “estratégias [propostas] intuitivas ou intencionais” (BORTONI-RICARDO & DETTONI, 2001, p. 83) no ensino dessa língua como ações de uma pedagogia culturalmente sensível para que certos conflitos culturais não interfiram no processo de aprendizagem nesse ambiente.

O termo *Pedagogia Culturalmente Sensível* se originou nos estudos de Erickson (1987) ao tratar de um ensino em que o/a professor/a utiliza *andaimas*, ou seja, questionamentos em cima de perguntas ou reflexões dos/as alunos/as, apoiadas nos discursos para instigar a comunicação e o conhecimento de forma crítica-reflexiva. Por exemplo, como nesse estudo de PL2 surgem imagens (*ethos* especular) que apresentam certos embates culturais no processo de aprendizagem

²⁴ “Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways” (KRAMSCH, 1998, p. 3).

da segunda língua, torna-se importante desmistificar certos discursos, muitas vezes “fossilizados” ou estereotipados sobre o ambiente estrangeiro e que podem gerar intolerância sobre o outro em relação às práticas culturais ou até mesmo dificuldades no processo de aprendizagem da segunda língua.

Portanto, para trabalhar essas questões interculturais²⁵ como uma maneira de instigar reflexões sobre o meio social, bem como de incitar a construção da língua falada e escrita, surgem intervenções realizadas pelo/a professor/a de acordo com a observação dos aspectos linguísticos e interculturais apresentados nas aulas a fim de trabalhar a multiplicidade de visões de mundo.

Os conflitos culturais, gerados pela interculturalidade, surgem naturalmente porque nesse espaço existe um “encontro-confronto dialógico entre as várias culturas” (AZIBEIRO, 2003 *apud* MENDES, 2011, p. 3) que é apresentado pela língua em processo de aprendizagem. Nesse sentido, trazendo algumas reflexões de Niederauer (2010) sobre os posicionamentos dos/as alunos/as que são postos pelas situações corriqueiras vividas nesse ambiente social, a autora comenta que:

muitos dos questionamentos dos nossos alunos são baseados em suas observações do nosso cotidiano. Talvez nós, professores de PLE, não estejamos atentando o suficiente para a importância de explicações relativas a questões básicas da nossa cultura. Entendo por básicos aspectos relativos ao cotidiano, ao microscópio da cultura. (NIEDERAUER, 2010, p. 104)

Por isso, é necessário repensar a maneira como estão sendo tratadas essas observações que são levadas para a sala de aula sobre o cotidiano. Cabe ao/a professor/a, portanto, desenvolver propostas de ações em que se questione e reflita sobre quem “eu sou” e quem “é o outro” que entra em confronto com “minhas” visões de mundo, desvendando, assim, os motivos de forma pacífica e compreensível.

Esses posicionamentos sobre o outro são “altamente construtivos porque podem nos permitir olhar com ‘outros olhos’ a nossa própria cultura” (NIEDERAUER, 2010, p. 106), além de criar o desejo de compreender e tolerar as diferenças existentes no contexto social, pois elas não devem ser “hostilidade do outro, mas uma possibilidade que o outro pode abrir para o ‘eu’”. (NIEDERAUER, 2010, p. 106). Desse modo, os conceitos (re)criados sobre o outro a partir da constituição do *ethos*

²⁵ *Questões interculturais* são perguntas que surgem em um “encontro-confronto” (MENDES, 2011) nesse ambiente de ensino de português como segunda língua.

especular se devem ao fato de que essa segunda língua está sendo construída de forma dialógica por trazer discursos de *outrem*, reconstruindo assim novas possibilidades de pensamento.

Nessa acepção, partindo da ideia de *interculturalidade* como (des)encontros de concepções ideológicas sobre práticas culturais, compreende-se, então, que esse contexto dialógico de ensino é um lugar de interação entre sujeitos de diferentes culturas e de diferentes “línguas-mãe” que buscam construir uma segunda língua por meio dos seus próprios posicionamentos discursivos na língua em processo de *desestrangeirização* (ALMEIDA FILHO, 1993), no sentido de desconstruir “verdades” sobre sua maneira de pensar a realidade social.

Por isso, a importância de que o/a professor/a reflita sobre propostas interativas – maneiras de instigar intencionalmente reflexões a partir das construções de *ethos* especular – para que eles/as possam desenvolver naturalmente posicionamentos pela segunda língua, ocasionando, assim, a aprendizagem pela necessidade de dizer o que pensa sobre/para o outro na coletividade.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) comentam ainda que essas propostas de ações podem ser intuitivas na construção da língua quando o/a aluno/a fala e, em outro momento, o/a professor/a ou outro/a aluno/a monitora o uso dessa linguagem em busca da compreensão linguística, trazendo aqui para o ensino de PL2. Ademais, esses autores traduzem um excerto de Erickson (1987), no qual define uma pedagogia culturalmente sensível como um

tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores. (ERICKSON, 1987, p. 355 *apud* BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 82)

Nesse sentido, a *Pedagogia Culturalmente Sensível* deve ocorrer de maneira atenta por parte do/a professor/a, porque cabe a/à ele/a observar discursos que incitam a diferença entre nós (*eu-outro*) e se aproveitar disso a fim de desenvolver ações pedagógicas para que o/a aluno/a possa se posicionar mais sobre o que pensa diante dessas diferenças que são encontradas no ambiente ainda “estranho” e para que, com isso, nesse espaço *intercultural*, as diferenças entre professores/as

e alunos/as, e também entre alunos/as e alunos/as, tanto culturais quanto linguísticas, tornem-se uma (re)construção sóciodiscursiva.

Bortoni-Ricardo (2003), em outro artigo, ainda traz reflexões sobre como os/as professores/as trabalham o ensino de línguas através dessas ações interativas e intuitivas, objetivando construir o respeito e a solidariedade entre todos/as. Nesse estudo, são apresentados alguns exemplos da interação verbal entre os/as alunos/as e a professora da turma quando estão construindo um texto coletivo oralmente. Nesse momento, percebe-se que há alguns desvios linguísticos em relação à normatização da língua durante a elaboração textual.

Mesmo com a apresentação dos desvios gramaticais, a professora continua escrevendo até que os/as alunos/as percebem que podem utilizar a variação normativa da escrita nesse texto, assim, eles/as mesmos/as modificam o texto escrito ajudando uns aos outros. Desse modo, o/a professor/a trabalha com o objetivo de “aproveitar as experiências e vivências” (BORTONI-RICARDO 2003, p. 134) que cada sujeito traz do seu mundo, construindo assim conhecimentos na coletividade por meio dessa estratégia.

Além disso, são utilizados questionamentos instigando a participação coletiva num processo de construção do “terceiro lugar” (BHABHA, 2013; MENDES, 2011; KRAMSCH; 1993), onde essa pedagogia se estabelece, porque não é a perspectiva do *eu* e/ou do *outro*, mas sim a perspectiva (re)construída através da colisão dos dois lados num *entrelugar* (MENDES, 2011; ECKERT-HOFF, 2010), que é compreendido como um espaço que não é mais *meu* nem do *outro*, mas sim de nós como constituição de uma resignificação cultural ocorrida pela aprendizagem de uma nova língua que perturba o *eu* pelo não encontro de si nesse outro espaço.

Esse termo *entrelugar* é baseado nos estudos de Mendes (2011) e Eckert-Hoff (2010), ocorrido quando o sujeito sai de um espaço-cultural comum e começa a participar de outro espaço “estranho” ao seu. Nesse lugar “estranho”, não é possível se encontrar por causa das diferenças culturais que chegam a causar “choques” por não se reconhecer nos padrões culturalmente criados anteriormente. Mas, com o tempo, as adaptações surgem e chega um momento que eles/as não se veem totalmente como “pertencentes” nem ao lugar de origem, nem ao lugar “estrangeiro”, e, assim, esse sujeito pertence a um *entrelugar*.

Então, é nesse *entrelugar* que os participantes constroem respeito sobre as diferenças culturais que inevitavelmente foram descobertas pelos conflitos no

ambiente estrangeiro. E é diante disso também que a língua é construída pelo desejo de falar aquilo que incomoda em cada um, observando as construções linguísticas nessa segunda língua como parte do processo de aprendizado.

Portanto, diante do que foi discutido sobre os conceitos de língua(gem), *ethos* especular, perspectiva dialógica de ensino e culturas, pode-se afirmar que esse ensino de segunda língua está atrelado à *pedagogia culturalmente sensível* por considerar os aspectos interculturais existentes nesse ambiente como apoio sensível para constituir uma nova língua no contexto de uso real. Desse modo, a segunda língua poderá ser construída com o auxílio do/a professor/a como um/a mediador/a linguístico-cultural²⁶, apresentando sempre que as diferenças podem ser tratadas com respeito por meio da reflexão sobre as imagens construídas sobre o *outro* em relação ao *eu* (*ethos* especular).

²⁶ Ser um/a mediador/a linguístico-cultural é um papel assumido por um/a professor/a que se encontra no meio de uma (re)construção linguístico-cultural. Essa (re)construção é resultado do contato com outros sujeitos de diversas culturas, bem como de diversas maneiras de pensar pelas línguas que são compartilhadas num ambiente de ensino de português como segunda língua.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta seção trará esclarecimentos sobre como este estudo foi desenvolvido dentro dos conceitos metodológicos da pesquisa qualitativa de caráter etnográfico atrelada à linguística aplicada, área de pesquisa que trata de aspectos relacionados à língua(gem).

4.1 A Linguística Aplicada no ensino/aprendizagem de PL2

Este estudo é caracterizado por buscar respostas às questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de português como segunda língua, tendo como foco principal o uso da linguagem como interação social entre os sujeitos no contexto de sala de aula. Ele atua na área de investigação de Linguística Aplicada (doravante LA) de base interpretativista (MOITA LOPES, 1996), por entender o estudo da linguagem pelo ponto de vista processual, que está ligado ao fato de considerar o uso/usuário da linguagem no decorrer da interação verbal.

Dentro dessa perspectiva interpretativista, a pesquisa tem seu “foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Além disso, ela segue uma tendência etnográfica (ANDRÉ, 1995) a fim de buscar compreender o processo de aprendizagem de PL2 interligado às construções imagéticas que se constituem numa perspectiva dialógica da linguagem nesse ambiente de ensino.

Portanto, compreende-se a LA como um espaço onde a linguagem tem um papel principal na pesquisa desenvolvida por levar em consideração o espaço, o tempo e a cultura, resultante das práticas de uso da língua (KLEIMAN, 1998) no contexto social. Ainda de acordo com Kleiman,

a LA tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social. Isso implica que não somente o problema e as hipóteses sobre suas causas já fazem parte do arsenal do pesquisador quando seleciona um contexto de estudo. Essa seleção reflete, em geral, uma postura de crítica social e um objetivo de mudança da realidade social. (KLEIMAN, 1998, p. 61)

Desse modo, esta pesquisa busca não apenas descrever e interpretar o ambiente de ensino de PL2, mas também compreendê-lo, assumindo o posicionamento de apresentar reflexões à problemática desse local. Para isso, nos tópicos seguintes serão apresentados detalhes sobre o contexto e como se deram os procedimentos para a pesquisa.

4.2 Pesquisa qualitativa: contexto e interpretação

Com base nos estudos de Lüdke e André (1986) e Triviños (1987), a pesquisa qualitativa surgiu em meio à necessidade de se compreender aspectos da realidade social pela experiência, observação e análise, a fim de interpretar questões que pela perspectiva positivista não eram possíveis, como, por exemplo, os fenômenos sociais. Segundo Dilthey (*apud* ANDRÉ, 1995, p.16), esses “fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física e ou na biologia”. Dessa forma, para compreender os fenômenos sociais, foi necessário avançar nas pesquisas seguindo outra concepção e, para isso, de acordo com Triviños (1987, p. 116), “começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor ‘alternativas metodológicas’ para a pesquisa em educação”.

Ainda segundo Triviños (1987), até então, as pesquisas em educação eram baseadas na quantificação de dados que avaliavam o número de “analfabetos, repetentes, professores titulados e não titulados” (p. 116), sem poder avançar na interpretação dos dados. No entanto, a partir dessa necessidade de interpretar aspectos da educação no contexto social, surgiu a pesquisa qualitativa que se originou das práticas desenvolvidas por antropólogos e sociólogos em trabalhos realizados sobre a vida em comunidades (TRIVIÑOS, 1987). Com isso, as pesquisas na área de educação puderam avançar no sentido de se buscar a interpretação do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Assim, partindo do princípio de que a “pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), ela é considerada naturalística. Além disso, os problemas são estudados nesse mesmo ambiente em que os dados são construídos, tendo como foco a interpretação, pois o

papel do pesquisador é compreender os fenômenos sociais como forma de contribuir para as ciências sociais. Diante disso, esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, uma vez que se estuda o fenômeno no contexto social, caracterizando-se por ter “o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). Ademais, com aspectos advindos da etnografia com o objetivo de descrever e interpretar esses dados que, nesse caso, são dados registrados em uma sala de aula de PL2, com o objetivo de desvelar discursos que permeiam o processo de ensino/aprendizagem de língua.

4.2.1 Contextualização da sala de aula de PL2

Este estudo se enquadra na pesquisa qualitativa pelo fato de descrever e significar uma sala de aula composta por 8 alunos/as estrangeiros/as que objetivavam aprender português como segunda língua, bem como desenvolver práticas de escrita²⁷ nessa língua. Por esse motivo, preocupou-se em estudar o processo de ensino/aprendizagem através de: descrições do ambiente e dos discursos dos sujeitos que participaram da pesquisa, observação dos acontecimentos, registros de aulas nos diários, entrevistas, transcrições, questionários e produções textuais.

O grupo de estudantes foram pessoas que estavam dispostas a discutir sobre diversos assuntos relacionados ao meio social em que se encontravam naquele momento. Dentre 8 discentes, havia 3 timorenses, 1 iraniana, 1 mexicano, 1 angolano, 1 venezuelano e 1 peruana; grupo composto por 3 mulheres e 5 homens na faixa etária entre 21 e 57 anos. 4 deles faziam pesquisas nos cursos de pós-graduação (2 mestrandos e 2 doutorandos) e os outros 4 alunos/as estavam na graduação.

As aulas desse curso aconteceram na Sala dos Professores da Faculdade de Letras/UFAL. Antes de iniciar o curso, foi feito um levantamento, através de um questionário (Q1), para saber qual seria o melhor local para a realização das aulas, assim, o resultado foi que os 8 estudantes escolheram a Faculdade de Letras pelo fato de eles/as já estarem na Ufal, tornando-se o acesso mais fácil. Era uma sala

²⁷ O Anexo 1 apresenta o objetivo do curso de extensão, que se encontra no folder de divulgação para a formação da turma.

desconfortável para trabalhar com os/as alunos/as, visto que eram três cadeiras fixas e “amarradas” em cada fileira, totalizando cinco fileiras em cada lado da sala. Isso impedia a mobilidade dos/as alunos/as, bem como o trabalho da professora para fazer dinâmicas, leituras em grupo e discussões, mantendo uma imagem da relação estreita e fechada entre professor-aluno por causa dessa organização. Além disso, a sala era quente, pois o reflexo da luz do sol entrava até a metade da sala causando incômodo, e possuía apenas um ventilador que, quando ligado, atrapalhava a comunicação.

Em relação às cadeiras, era muito notável esse desconforto, principalmente quando os/as alunos/as, que sentavam na parte da frente, respondiam a algum colega que estava sentado na parte de trás. Por esse motivo, era necessário falar de costas para o colega, fazendo com que, muitas vezes, a professora da turma repetisse o discurso para os outros poderem entender. Essa sala está situada no prédio administrativo da FALE/UFAL, no primeiro corredor, ocasionando, também, uma separação dos/as discentes do curso de extensão com outros/as discentes que estudavam no bloco de salas de aula, do outro lado da rua.

Ademais, por causa da luz do sol, a imagem do projetor não era refletida na frente dos/as discentes, mas sim do lado esquerdo deles. Ou seja, todos/as ficavam encostados/as no apoio dos braços para poder acompanhar as aulas, pois boa parte da aula era exposta através do projetor. Só nos momentos de escrita ou de discussão que eles/as voltavam a sua posição “normal”.

Após essa descrição do espaço de onde aconteceram as aulas, serão caracterizados os sujeitos participantes presentes nesse local onde a pesquisa ocorreu, de acordo com as observações feitas pela professora da turma e pesquisadora deste estudo.

4.2.2 Os sujeitos participantes

Um desses alunos é o **Vinícius**²⁸, 31 anos, venezuelano e estava no Brasil há 5 meses²⁹. Era um aluno assíduo – das 12 semanas, faltou dois dias por motivo de aula no seu curso de pós-graduação – sentava sempre no mesmo lugar, primeira

²⁸ Pseudônimo relacionado com a primeira letra do seu país de origem. Nesta pesquisa foi feito isso como forma de memorizar e relacionar ao local de onde eles/as vieram.

²⁹ O período de tempo de que os/as alunos/as estavam no Brasil será contado até o dia da matrícula que ocorreu no dia 27 de novembro.

cadeira no canto esquerdo. Ele chegava sempre sorridente e permanecia assim durante toda a aula. Gostava de conversar com todos que estavam presentes, seus assuntos eram relacionados à política da Venezuela comparada com a do Brasil. Ele dizia que tinha uma vida de luxo no Brasil, uma vida que nunca conseguiria ter no seu país por causa da crise política e econômica, conseqüentemente. Ele comentava que em datas comemorativas chorava bastante por sentir falta da sua família, mas agradecia a Deus por ter encontrado amigos brasileiros que faziam companhia a ele. Em relação ao aprendizado de português, Vinícius disse que estudou, durante 7 meses, português na Venezuela, pois como ele tinha a intenção de fazer mestrado no Brasil, buscou aprender a língua no seu país de origem, porque falaram que para entrar no mestrado, ele precisava passar no exame de proficiência de língua (no caso, o CELPE-BRAS³⁰), no entanto, não cobraram esse certificado até aquele momento que estava cursando em seu mestrado.

Com espaço de uma cadeira no canto direito da mesma fileira, era o local que **Patrícia** sempre sentava, peruana, 29 anos, era assídua no curso – faltou apenas 1 dia por motivo de aula no curso de pós-graduação. Estava no Brasil há 4 anos e seis meses, já tinha feito mestrado (UFAL) e naquele momento estava na metade do doutorado. Era uma aluna introspectiva e ao mesmo tempo comunicativa, gostava de falar quando era questionada. Não se mostrava à vontade no Brasil e, especificamente, na UFAL. Ela dizia que era difícil conviver com os/as brasileiros/as porque não eram pessoas confiáveis para manter uma amizade. Patrícia gostava muito de escrever, durante o tempo de produção textual no curso, era a aluna que mais se dedicava à escrita. Ela disse que aprendeu a falar português no Brasil ao interagir com os/as brasileiros/as e pela prática de leitura pela cobrança nos estudos da sua pesquisa de mestrado e doutorado. Mas não se considerava uma pessoa fluente em português porque, segundo ela, de acordo com um trecho respondido no questionário de sondagem 1³¹ da pergunta “Você se considera uma pessoa fluente em Português?”, ela respondeu: “*Não. Fico nervosa e não consigo falar direito. Além de não conhecer algumas palavras.*” Essa resposta dela corresponde com a imagem de quando ela se apresentava para os/as colegas da turma. Ficava nervosa,

³⁰ “O Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil” (<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/> acesso em 19 de maio de 2017).

³¹ Mais à frente serão apresentados os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

apresentando um tom de voz trêmulo, e falava muito rápido com influência do seu sotaque vindo do espanhol peruano. Patrícia se mostrava ser prestativa, pois sempre que alguém tirava alguma dúvida ou perguntava algo, ela contribuía com suas reflexões ou opiniões sobre o que o/a colega ou a professora da turma estava perguntando.

Na segunda fileira, na cadeira do meio, sentava-se **Tatiana**, aluna timorense, 21 anos, que estava no Brasil há 2 anos e 7 meses, cursando a graduação pelo PEC-G. Foi a aluna mais assíduo do curso, às vezes só precisava sair mais cedo porque tinha aula no seu curso de graduação. Era uma pessoa comunicativa com a professora, alegre e se mostrava dedicada à graduação por se apresentar preocupada com as atividades cobradas no seu curso toda vez que se falava em gêneros acadêmicos nas aulas. Ela dizia que precisava aprender português de qualquer jeito, porque, caso contrário, não teria como escrever seu TCC, sua maior preocupação. O significado de aprender português, para Tatiana, estava ligado ao fato de conhecer as regras gramaticais, uma vez que ela já se comunicava bem nessa língua, pois estudou português durante sua formação escolar no Timor Leste com um professor brasileiro, de acordo com os comentários em sala.

Durante as discussões na sala, ela só participava quando era questionada pela professora, havia momentos em que todos estavam emitindo suas opiniões sobre práticas culturais vistas em Maceió e ela não manifestava o seu ponto de vista até o momento em que a professora perguntava o que ela achava. A professora achava estranha essa atitude por saber que ela não agia assim em outro curso de extensão ofertado em 2014.2 (com o mesmo objetivo de ensino de PL2), até o dia em que numa discussão sobre o uso das redes sociais, naquele curso, ela foi recriminada pela turma por dizer que era uma pessoa que gostava muito de usar redes sociais porque era uma maneira barata e prática para se comunicar com os/as amigos/as. Por esse motivo, nas últimas semanas do curso, a professora perguntou se tinha acontecido algo, ela respondeu que não, mas preferia ficar calada por perceber que algumas pessoas poderiam não respeitar seu ponto de vista. Aparentava que ela não estava à vontade com essa turma para conversar mais. Segundo ela, a adaptação ao Brasil nunca foi fácil e não via a hora de voltar para o seu país de origem e trabalhar para ajudar o seu povo que precisava de pessoas qualificadas em todos os setores econômicos.

Do lado esquerdo de Tatiana, sentava-se **Tiago**, timorense, 25 anos, cursando graduação pelo PEC-G. Estava no Brasil há 2 anos e 7 meses, mesmo tempo que Tatiana e **Tadeu**, também timorense e com 25 anos. Todos os três timorenses moravam na mesma república (próximo à UFAL) e vieram ao Brasil com o mesmo objetivo: fazer graduação e voltar para o seu país de origem assim que concluir seus cursos. Tiago e Tadeu só compareceram em 4 e 3 dias de aula, respectivamente. Eram alunos calados, não gostavam muito de questionar nem de expor suas opiniões. Tiago era mais participativo do que Tadeu, além de perguntar qual foi a atividade anterior que ele perdeu e de sempre justificar sua falta por e-mail ou na aula seguinte quando comparecia. Sua justificativa para as faltas era que seu horário na graduação estava chocando com o horário do curso de extensão.

Tadeu, quando ia às aulas, dizia sempre – com um riso de leveza para não ser chamado à atenção – que faltava porque acordava tarde. Não gostava de participar das aulas, nem de escrever os textos quando chegava o momento de escrever, mas sempre chamava a professora para tirar dúvidas sobre as atividades. Ele quase sempre se sentava na cadeira do lado esquerdo na fileira atrás de Tatiana. Era um aluno que tinha dificuldades de falar português, se expressava com muito esforço, diferentemente de Tiago que, como Tatiana, falavam português de forma mais fluente.

Em outra cadeira, do lado direito, na mesma fileira de Tadeu, sentava-se **Marcos**, um mexicano de 57 anos que veio para Maceió para fazer mestrado. Era um dos alunos mais participativos nas aulas. Gostava de sempre expor sua opinião, chegava às aulas sempre com alegria. Ele dizia que aprendeu a ser feliz no Brasil pela convivência com os/as brasileiros/as. No início das aulas, cantava músicas de Roberto Carlos enquanto a professora estava organizando o material para iniciar a aula. Quando foi perguntado onde aprendeu a letra da música, ele dizia que escutava no México através de um amigo e cantava como forma de aprender português, mas que não sabia falar nem escrever na língua. Por causa desse contato, muitas palavras em português eram pronunciadas de forma mais fluente.

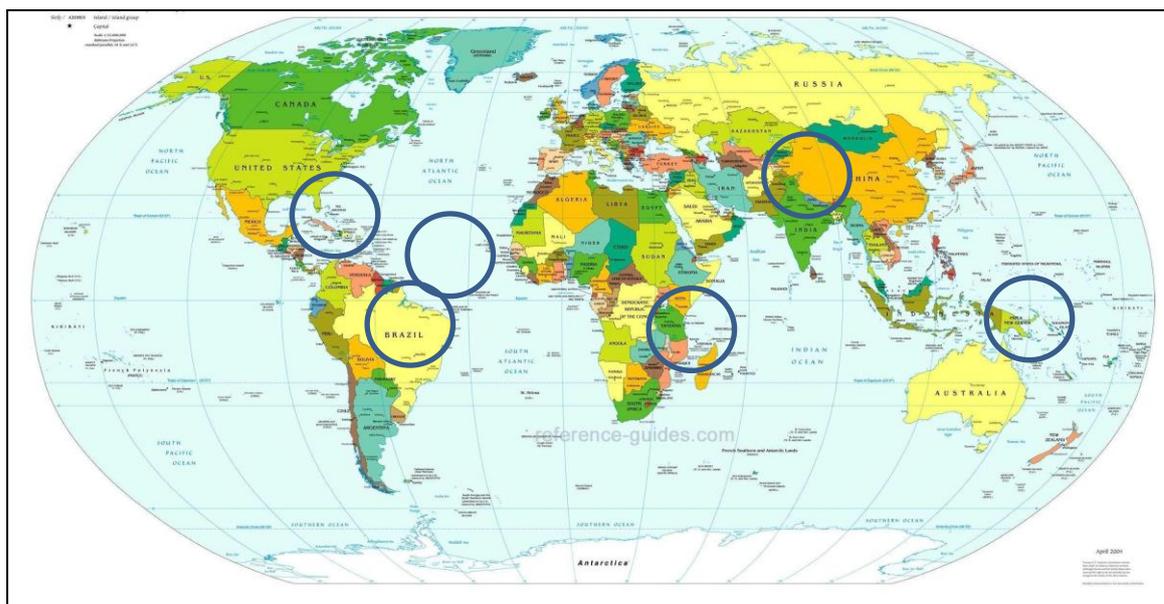
Na penúltima fileira, cadeira do lado direito, sentava-se **André**, angolano, 23 anos, que estava no Brasil há 1 ano e 7 meses. Veio pelo PEC-G. Era um rapaz desconfiado, sempre que se perguntava algo a ele, respondia: “Por quê?” – com um sorriso prolongado – Era necessário repetir a pergunta com alguma explicação para ele responder em seguida. Como ele já falava e escrevia em português, por ser a

língua-mãe dele, estava no curso para praticar a escrita de gêneros acadêmicos. Compareceu apenas metade das aulas, não se mostrava interessado em fazer as atividades solicitadas e mal participava das discussões levantadas nas aulas. Parecia não gostar de ser questionado sobre algo. Quanto às faltas, sempre pedia desculpas e justificava dizendo que faltou por motivo de não conseguir conciliar a aula da graduação com a aula do curso de extensão.

E, por fim, tinha a **Íris**, iraniana, 30 anos, que estava no Brasil há 10 meses. Possuía muita dificuldade para falar, mas entendia muita coisa quando alguém falava com ela. Era uma aluna muito esforçada e mostrava interesse em querer se comunicar com a professora e com os/as colegas. Mesmo não sabendo português, veio para Maceió fazer doutorado, pois imaginava que muitos brasileiros falassem inglês como língua estrangeira. Como não encontrou ninguém que pudesse ajudá-la através da língua inglesa, teve que se esforçar para se comunicar em português. Ela não foi uma aluna assídua nas aulas, porque, segundo ela, não sabia ir para a Ufal de ônibus, nem tinha interesse de aprender a ir, por sentir medo. Por isso, dos 12 encontros, foi apenas aos dois primeiros de carona com seu orientador, com quem sempre ia para a Ufal. Nos dias em que ela compareceu, sentou-se na cadeira do canto direito, na frente, sempre perguntando o significado de alguma palavra à professora. No primeiro dia de aula, ao falar que era iraniana, todos/as começaram a fazer perguntas de como era o seu país. Ela tentou responder a todos/as, na medida do possível, em português.

Abaixo, apresenta-se uma figura do mapa-múndi onde foram destacados os seis países de origem dos sujeitos que participaram da pesquisa:

Figura 1. Mapa-múndi



Fonte: <http://www.coladaweb.com/wp-content/uploads/mundi.jpg> (Retirado no dia 18/07/2017 às 10h50).

Nesta pesquisa, participaram 8 estudantes (4 graduandos/as e 4 pós-graduandos/as) da Universidade Federal de Alagoas, que estavam imersos num contexto de ensino de PL2, intitulado *Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros*. A média de tempo que esses/as alunos/as já estavam no Brasil variava entre 3 meses e 4 anos e meio, como já foi descrito anteriormente. A seguir, será discutido o papel do pesquisador neste contexto.

4.2.3 O papel do/a pesquisador/a: estranhamento e neutralidade

Segundo André (1995), faz-se necessário estranhar o objeto de estudo analisado para que a investigação seja aprofundada, pois, como a pesquisa precisa ser interpretada por um olhar que não deve pertencer ao senso comum, o papel do pesquisador/a é manter certo distanciamento da visão naturalizada de quem está imerso num ambiente de ensino, por exemplo. Esse processo de *estranhamento* é importante porque o que se vê como “normal” será desnaturalizado, construindo, assim, uma interpretação fora do senso comum, ou seja, como algo estranho de quem viu do lado de fora mesmo estando envolvido com a situação.

Para isso, o/a pesquisador/a busca fazer reflexões e questionamentos sobre tudo o que ocorre nesse local de pesquisa, baseando-se, segundo André (1989), em:

uma atitude de policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho. [...] “observar tudo”, para “enxergar” cada vez mais, tentando vencer o obstáculo do processo naturalmente seletivo da observação. (p. 43, *grifo do autor*)

Sendo assim, a pesquisa será útil para a ciência social, uma vez que o/a pesquisador/a, como instrumento-chave (TRIVIÑOS, 1987), saberá lidar com essa percepção do ambiente pesquisado, que nele existem opiniões formadas, mas que, por meio do seu estudo, serão reconstruídas diferentes maneiras de pensar o mundo a sua volta de forma crítica e reflexiva (ANDRÉ, 1995).

Nesta pesquisa, busca-se a interpretação de um contexto permeado de reflexões imagéticas sobre práticas culturais problematizadas dentro de um ensino de PL2 por uma perspectiva dialógica. Com isso, além de se desenvolver um *estranhamento* ao que era comum para a professora-pesquisadora, é fundamental também que ela seja “inflexível quanto à sua neutralidade frente aos problemas pessoais que possam apresentar os grupos e os indivíduos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 142), para que o contexto não seja baseado em confrontos ofensivos entre participantes e pesquisadora.

Pois, como é um ambiente em que opiniões são expostas naturalmente em defesa de ações pautadas de acordo com o padrão da cultura de cada um/uma, é necessário que haja *neutralidade* frente ao posicionamento discursivo de cada sujeito para não criar rivalidade entre os/as participantes da pesquisa. Mas a *neutralidade* da pesquisadora em relação à investigação do fenômeno social não deve ser omitida; ao contrário, “transforma-se a subjetividade em um recurso a mais” (MIGUEL, 2010, p. 1) para a construção interpretativista do objeto estudado, pois, considera-se que “neutralidade significa isenção de juízos de valor” (DEMO, 2013, p. 72).

Portanto, diante dessa discussão sobre *estranhamento* e *neutralidade* na pesquisa qualitativa, a pesquisadora deste estudo buscou desenvolver a interpretação dos dados a partir do exercício de observação e afastamento do objeto analisado. Com isso, os discursos que surgiam dentro e fora da sala de aula foram

analisados através de reflexões sobre seu posicionamento como professora participante da pesquisa, bem como dos/as discentes que participaram da pesquisa. Não foi uma tarefa fácil, visto que a professora, também pesquisadora, possuía o hábito de trabalhar um ensino de PL2 baseado apenas em formação estrutural da gramática normativa. Por isso a importância de refletir nesse estudo uma perspectiva dialógica de ensino/aprendizagem e as constituições de *ethos* especular como forma de problematizar e ressignificar esse contexto de ensino.

4.3 Pesquisa de caráter etnográfico e Procedimentos

A etnografia é uma técnica de pesquisa que foi desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade (ANDRÉ, 1995). Ela era utilizada por estudiosos daquela área para compreender os significados da cultura de um determinado grupo e, para isso, o/a pesquisador/a passava um longo tempo em campo descrevendo e interpretando as ações dentro desse contexto cultural.

Visto que o foco de estudo dos antropólogos e sociólogos era estudar o comportamento dos sujeitos no meio natural objetivando uma interpretação cultural (ANDRÉ, 1989), os pesquisadores educacionais trouxeram essa abordagem etnográfica para a educação a fim de compreender o cotidiano escolar, pois seria utilizada para, segundo André (1995, p. 102),

retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, [...] mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.

Assim, é fundamental que o/a pesquisador/a esteja envolvido/a com o ambiente pesquisado a fim de descobrir “novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30), pois, com isso, busca-se significar o objeto estudado, que nesse caso é a sala de aula de PL2, correlacionando com a lógica de compreender o mundo a sua volta. Desse modo, por meio das fontes de coleta de dados: *observação participante, aplicação de questionários, trechos dos diários de campo, discursos orais e escritos e entrevistas*, o estudo será significado.

Essa pesquisa é de caráter etnográfico, como já citado anteriormente, não só por utilizar técnicas associadas à observação participante, entrevistas e documentos coletados (ANDRÉ, 1995), mas principalmente por buscar interpretar os valores socioculturais do contexto de ensino, que nesse caso está relacionado a discursos de alunos/as que buscam o aprendizado de uma segunda língua pela interação verbal.

Segundo André (1989), a observação participante é uma técnica que o pesquisador utiliza para descrever todo o contexto do objeto pesquisado composto por:

locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações. (p. 38)

No entanto, sabe-se que essa técnica de pesquisa não se baseia somente nas descrições pormenores do *corpus*, sendo fundamental que haja uma interpretação dos dados daquele contexto. Caso contrário, não se caracterizará como um estudo sociocultural da realidade escolar, que foi um dos objetivos dessa técnica para interpretar o cotidiano escolar.

Assim sendo, este estudo objetiva compreender o contexto de ensino/aprendizagem de PL2 que aborda uma perspectiva dialógica de ensino, ocorrida num curso de extensão intitulado *Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros* (FALE/PROEX/UFAL), que foi planejado e executado entre agosto de 2015 e abril de 2016. Esse curso ocorreu num período de 12 semanas entre matrícula, aulas e finalização de curso.

4.3.1 Observação participante

De acordo com Erickson (1989, *apud* Lüdke & André, 1986), a *observação* como técnica de construção de dados está centrada na descrição pormenorizada sobre as situações, os sujeitos, ambiente da pesquisa, etc. e a *observação participante*, como parte do estudo de cunho etnográfico, busca descrever e interpretar os significados das ações que acontecem nesse contexto da pesquisa

qualitativa, ou seja, vai além da descrição de situações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Portanto, nesta pesquisa, foi necessário criar um método sistemático, desde o planejamento até a observação do objeto estudado, respondendo a “que” e “como” observar (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Como a professora do curso de extensão já tinha observado a reincidência de construções imagéticas no contexto dialógico de ensino de PL2, ela percebeu a necessidade de construir um projeto de pesquisa para interpretar esse processo dialógico de ensino de língua, bem com as constituições de *ethos* especular constituídas nesse espaço do curso que foi ofertado em 2016 na Faculdade de Letras (PROEX/UFAL). Assim, a professora pesquisadora do estudo, atuou como observadora participante (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) como uma técnica válida para a descrição pormenorizada e interpretação dos dados através das anotações em um diário de campo³², tendo como apoio a gravação das aulas para compreender as implicações de *ethos* especular que foram observadas nesse contexto de ensino.

Nesse curso de extensão, foi perguntado aos 8 participantes sobre a disponibilidade e a aceitação deles/as em participar de uma pesquisa de mestrado. Todos/as concordaram em participar e se disponibilizaram também em auxiliar no que fosse necessário para a construção de dados. Com isso, foram apresentadas as etapas que seriam necessárias para o registro dos dados, desde as gravações das aulas e coleta de produções textuais, até as entrevistas. Também foi explicado que as entrevistas seriam marcadas de acordo com a disponibilidade de cada um/a.

No processo de observação, foi importante agir com *neutralidade* durante as discussões ocorridas em sala de aula para que as respostas dos sujeitos diante dos questionamentos não fossem inibidas ou direcionadas pela pesquisadora. Para tanto, durante todas as etapas, a pesquisadora trabalhou o *estranhamento* dos dados, para que eles fossem desnaturalizados e interpretados por alguém “distante”, ou seja, por um sujeito que enxergasse além do que era natural ocorrer nessa imersão de ensino de segunda língua. Para isso, foi necessário, de acordo com Patton (1980) *apud* Lüdke e André (1986), “aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar [as] observações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26) e legitimar o estudo como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

³² Como observadora participante, as anotações nos diários de campo foram feitas logo após cada encontro de aula, tendo o apoio das gravações das aulas para que não deixasse de emitir algum dado importante para essa pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Por um lado, a vantagem de utilizar a observação como parte da pesquisa de caráter etnográfico é a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo, fazendo com que se inclua a visão de mundo dos sujeitos pesquisados como uma forma de compreender os significados construídos no contexto observado (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Por outro lado, existem algumas críticas sobre essa técnica no que se refere à possibilidade de que a presença do pesquisador incite “alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas [...]” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 27), além de configurar seus resultados com base em interpretações pessoais.

No entanto, Guba e Lincoln (1981 *apud* Lüdke & e André, 1986) refutam as críticas sobre as alterações no ambiente ao dizer que:

as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa. Apoiando-se em Reinharz (1979), eles justificam que os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 27)

Além disso, esses autores afirmam que se a presença do observador alterasse o ambiente pesquisado a ponto de invalidar a pesquisa, o/a pesquisador/a poderia confrontar a realidade com o que esperava encontrar no ambiente estudado (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Por isso, é de suma importância que o/a pesquisador/a apresente seus objetivos aos participantes do estudo para que alcance as informações de forma ética e sem precisar omitir-se enquanto pesquisador/a. Dessa maneira, a pesquisadora deste estudo é *observadora participante* por revelar sua identidade e seus objetivos da pesquisa, assim, segundo Lüdke & André (1986):

Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (p. 29)

Baseando-se nisso, os objetivos foram apresentados no contexto de ensino de PL2 aos 8 participantes do curso de extensão, como já discutido nos tópicos anteriores. Outra questão sobre essa técnica de pesquisa é o período de tempo que o/a pesquisador/a deve passar no ambiente estudado (ANDRÉ, 1989; 1995), mas isso dependerá dos objetivos que se queira alcançar, como afirma André (1989,

p.38): “A intensidade do envolvimento pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especificidade do próprio trabalho de campo”.

Neste estudo, como se objetivou analisar um processo dialógico de ensino e as constituições de *ethos* especular nesse contexto, foi necessário observar 12 semanas (10 semanas de aulas – 3h/aula por encontro – e 2 semanas de encontros para matrícula e finalização de curso, respectivamente), o que totalizou uma média de 30 horas em campo no período de 27 de novembro de 2015 a 1º de abril de 2016.

Além da *observação participante*, como técnica e parte do estudo de caráter etnográfico, foram aplicados 3 questionários no grupo para conhecer os perfis dos/as discentes, bem como para que eles relatassem suas visões de mundo construídas nesse outro espaço (Brasil) com práticas culturais distintas. A seguir, serão apresentados os questionários e as discussões teóricas sobre esse procedimento de pesquisa.

4.3.2 Aplicação de questionários

Além da *observação participante* como forma de descrever os significados das interações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) entre os sujeitos, a pesquisa se utilizou da aplicação de 3 questionários, como dito anteriormente, para conhecer o perfil dos/as estudantes, além de interesses e objetivos sobre a imersão no Brasil, especificamente no contexto acadêmico brasileiro.

O primeiro questionário (Q1) foi aplicado pela professora da turma no primeiro encontro de confirmação da matrícula (27 de novembro de 2015) com o intuito de elaborar as aulas de acordo com a demanda de interesses do grupo, conforme a perspectiva dialógica de ensino, instigando, assim, as discussões orais.

Como procedimento de pesquisa, nesse gênero discursivo (questionário) o/a aluno/a pôde apresentar seu ponto de vista sobre a língua, as práticas culturais e sobre o processo de imersão num país estrangeiro, ou seja, os participantes da pesquisa foram incitados a escrever, a partir da sua visão, sobre o outro e sobre si mesmo através do gênero como instrumento útil para agir com a língua portuguesa (CRISTOVÃO, 2009).

Esse primeiro questionário forneceu informações que deram suporte para conhecer os sujeitos da pesquisa, como, por exemplo: idade, sexo, país de origem, objetivo da aprendizagem da segunda língua, posicionamento sobre a cultura de origem e a cultura brasileira, interesses em leitura, etc., caracterizando, assim, o grupo estudado através de uma descrição pormenorizada e interpretativa (ANDRÉ, 1995). Esse instrumento fez parte do conjunto de “informações que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 141).

Assim, esse questionário auxiliou na construção de questões semiestruturadas que compuseram as entrevistas. Segundo Triviños (1987), “os resultados do questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada [...]” (p. 171). O questionário um (Q1) é apresentado a seguir:

Quadro 1. Questionário 1 (aplicado no dia 27 de novembro de 2015)

Dados pessoais	
1. Nome completo: _____	
2. Data de nascimento: _____ / _____ / _____	3. Idade: _____
Dia Mês Ano	
4. Nacionalidade: _____	5. Naturalidade: _____
6. Estado civil: _____	
7. Cidade onde viveu antes de chegar a Maceió: _____	
8. Quanto tempo? _____	
9. Relate sobre o seu modo de vida no país de origem.	
10. Língua(s) nativa(s): _____	
11. Segunda língua: _____ (Adquirida no país de origem)	
12. Você fala alguma língua estrangeira? _____ 13. Qual(is)? _____	
14. Há quanto tempo? _____	
15. Você escreve em outro(s) idioma(s)? _____	
16. Onde você adquiriu a língua portuguesa? _____	
17. Você já fez o CELPE-BRAS? _____	
18. Qual foi o seu nível no teste do CELPE-BRAS? _____	
19. Você se considera fluente em Português? _____ 20. Justifique. _____	
Dados acadêmicos	

21. Curso: _____
22. () Manhã () Tarde () Noite
23. () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
24. Área de estudo (Mestrando/doutorando):

25. Ano de ingresso: _____ 26. Período/Ano:

27. Por qual programa você estuda na UFAL?

28. Por que você escolheu o Brasil para estudar?

29. Por que você escolheu a UFAL para estudar?

30. Como você se descreve como estudante?

31. Relate sobre sua experiência em sala de aula na UFAL (rendimento, colegas, professores/as, notas, etc.).

Cultura

32. Como você se descreve como... (nacionalidade)?

33. Como é estudar com brasileiros/as?

34. Há algo que chama atenção nos costumes dos/as brasileiros/as que você conheceu ao chegar aqui? Comente.

35. Há algo que mudou em sua opinião sobre o/a brasileiro/a a partir do momento em que você chegou aqui?

36. Há práticas da sua região que você sente falta? Qual(is)? Por quê?

37. Na sua opinião, há algo que determina o fato de uma pessoa ser chamada de estrangeira? Comente.

38. Você se vê como um estrangeiro/a no Brasil? Comente.

39. Fale um pouco sobre a sua cultura.

40. Como tem sido o processo de imersão num país estrangeiro (Brasil)?

Ensino e Aprendizagem

41. Qual é o seu objetivo em adquirir a prática de escrita em português?

42. Você gosta de ler? Caso positivo, o quê?

43. Quais temas você mais gosta de discutir?

44. Por que você escolheu fazer esse curso “*Práticas de Produção Textual*”?

45. Comente sobre como é o seu processo de escrita em português no contexto acadêmico?

46. Fale um pouco sobre o ensino no seu curso acadêmico.

Sugestões

47. Por qual meio de comunicação você soube desse curso de extensão?

48. Qual é o melhor local para a realização do curso de extensão?

() Faculdade de Letras (UFAL)

() Casa de Cultura Luso-Brasileira (CCLB) na Praça Sinimbu

49. Observações:

Após a aplicação desse questionário (Q1), as respostas foram interpretadas, observando-se a apresentação de indícios de construções do *ethos* especular nessa primeira parte dos dados. Em uma das respostas, quando um dos sujeitos afirma:

“Aqui todo se come feijão, lá no me pais em meia comemos feijão uma a duas vezes por mes”³³ (Patrícia). Percebe-se, nesse trecho, a constituição do *ethos* especular sobre a comida brasileira, pelo fato de a aluna Patrícia construir em seu discurso uma visão sobre o outro tomando como parâmetro os seus próprios costumes culturais.

Com base na perspectiva dialógica de ensino e em observações da pesquisadora a partir do questionário um, como, por exemplo, a observação que foi apresentada acima sobre costumes locais, foi feito um levantamento pela professora-pesquisadora sobre os interesses dos/as estudantes, para que as aulas, discussões e debates orais pudessem ser construídos levando em consideração esses temas. Alguns dos temas elencados para as discussões realizadas com o grupo durante as aulas do curso foram:

- O estrangeiro no Brasil;
- Experiências pedagógicas;
- Problemas sociais;
- Consumismo;
- Lixo e pobreza;
- Designação dos nomes.

No final das aulas de PL2, surgiu a necessidade de elaborar outro questionário (Q2) para aplicar no dia do encerramento do curso, 1º de abril de 2016, com o objetivo de analisar o processo. As informações apresentaram avaliações sobre o desenvolvimento das aulas e também sobre como os/as discentes se viam nos cursos de graduação ou de pós-graduação na UFAL. Segue o Q2:

³³ Trecho escrito da mesma forma que estava no questionário.

Quadro 2. Questionário 2 (aplicado no dia 1º de abril de 2016)

<p>Questionário</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: ____/____/____</p> <p>Por gentileza, responda as perguntas abaixo, descrevendo o mais detalhado possível o que se pede.</p> <p>1. Na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do curso? Detalhe cada um.</p> <p>2. Que sugestões você poderia indicar para um próximo curso? Justifique sua resposta.</p> <p>3. Quais mudanças você observou no seu processo de aprendizagem da língua portuguesa durante o curso? Descreva-as, indicando, se possível, o antes e o depois desse processo? (caso considere que não houve mudanças, deixe a questão em branco).</p> <p style="text-align: right;">Obrigada por sua participação!</p>

Por fim, esta pesquisa utilizou um terceiro questionário (Q3), elaborado e aplicado no mesmo dia do Q2, 1º de abril de 2016, por um aluno da graduação de Letras/UFAL, o qual observou durante 8 semanas (21 de janeiro a 10 de março de 2016) as aulas desse curso de extensão. Diante desse Q3 e das anotações realizadas por esse aluno em seu diário de campo, este estudo poderá mostrar a visão de um sujeito de fora da relação professor-aluno nesse ambiente de ensino. Esse questionário é composto por 2 perguntas que objetivaram compreender a relação que os sujeitos fazem a respeito da língua portuguesa interligada à cultura brasileira, antes e depois de chegar ao Brasil. A seguir, o Q3:

elaboradas anteriormente (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) para o/a entrevistado/a. Sobre esse aspecto da entrevista, Triviños afirma que:

ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Portanto, a entrevista torna-se um dos instrumentos que apresenta dados importantes, porque é por meio desse momento de interação entre pesquisador e sujeito participante da pesquisa que se torna possível a obtenção de informações que auxiliam na compreensão das práticas analisadas. Assim, busca-se, por meio desse instrumento, compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa através dessa “técnica de interação social” (MIGUEL, 2010, p. 2), a fim de que suas vozes sejam ouvidas e interpretadas.

Além disso, o propósito das entrevistas é buscar a interpretação dos dados e significados fornecidos pelos entrevistados, compreendendo, dessa maneira, o que cada sujeito constrói sobre o outro a partir de si mesmo neste estudo. Dessa forma, podemos afirmar que:

entrevistamos porque temos interesse nas histórias de outras pessoas. [...] Temos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos. [...] [A partir disso] é possível alcançar os resultados da nossa observação sobre o outro (SEIDMAN, 1991, *apud* MIGUEL, 2010, p. 2).

Sendo assim, a entrevista insere o/a pesquisador/a no contexto do pesquisado para compreender os significados por meio dos discursos sobre a história de vida (FABRÍCIO E LOPES; 2002) e o posicionamento dos sujeitos em relação a determinados confrontos com o outro “estrangeiro”, porque, sendo um recurso ligado à concepção de linguagem, “as palavras representam ideias e coisas de forma precisa” (FABRÍCIO & LOPES, 2002, p. 15).

Por isso, as entrevistas foram baseadas em questões semiestruturadas para que os sujeitos pudessem narrar fatos, histórias e experiências sobre si mesmos no contexto de ensino, bem como no contexto do *entrelugar*, desvelado pelo *ethos* especular, a partir da construção ideológica na relação *eu-outro*. Assim, as questões foram baseadas nas respostas dos questionários de sondagem e nas observações

registradas nos diários de campo com o propósito de compreender as discussões levantadas pela abordagem gênero-discursiva.

A seguir, seguem as perguntas elaboradas antes da realização das entrevistas. Elas foram feitas a todos/as os/as participantes, gerando, assim, reflexões e discussões sobre o fato de estar num país estrangeiro:

Quadro 4. Entrevista (realizada entre 28 de março e 19 de abril de 2016)

<p><u>ENTREVISTA</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. O que é mais comum acontecer quando estamos num país diferente do nosso?2. Como se dá sua relação com as pessoas desse país?3. Como você resume sua experiência em Maceió? O que foi mais representativo? O que foi mais negativo?4. Como você se define como falante de português? Por quê?

As entrevistas foram realizadas com os 8 estudantes do curso de extensão, no período de 28 de março a 19 de abril de 2016, o que auxiliou nas análises que serão discutidas na próxima seção. A partir das perguntas acima, surgiram reflexões sobre o espaço onde eles/as estavam inseridos/as naquele momento, bem como a apresentação do *ethos* especular em seus discursos, desvelando pensamentos sobre o processo de aprendizagem de português como segunda língua. Além de trazer à tona reflexões sobre como é estar no espaço do outro, buscando se encontrar no outro e resistindo a afastar-se do seu próprio *eu*, mas por não ser o mesmo sujeito, após esses encontros, surge o *entrelugar*.

No tópico seguinte, será apresentado o processo de coleta das produções textuais que foram elaboradas dentro do curso e que também compõem os dados interpretados neste estudo.

4.3.4 Processo de produção de textos escritos

O processo de produção textual se deu durante 10 semanas de aulas. Nesse período, foram produzidos 59 textos, incluindo reelaborações, em 6 gêneros discursivos (relato pessoal, relato de entrevista, carta ao editor, resumo e resenha)³⁵.

A partir dessas produções, a devida pesquisa utilizou a técnica *análise de conteúdo* para poder “passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural” (CHIZZOTTI, 2001, p. 99). Essa técnica também é chamada de *análise documental*, por complementar “informações obtidas por outras técnicas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

Como o objetivo das aulas era desenvolver práticas de escrita em gêneros discursivos, baseadas em discussões temáticas, nos dois primeiros encontros foram construídos os gêneros *relato da entrevista* e *relato pessoal*, nos quais os/as discentes fizeram uma entrevista (a partir dos tópicos: *primeiros dias no Brasil, adaptação num país estrangeiro e planos para o futuro*) com o/a seu/sua colega a fim de que relatassem o que foi exposto durante a interação verbal.

Essa produção gênero-discursiva – *relato da entrevista* – tinha o objetivo de conhecer o/a colega de sala e discutir sobre esse processo de imersão num país estrangeiro, algo comum entre eles/as que poderia ser compartilhado.

No primeiro encontro de 3 aulas, foram produzidos 3 relatos da entrevista, visto que dos 6 alunos/as que compareceram, apenas 3 puderam permanecer até o final da aula, os outros não puderam porque teriam aula nos seus respectivos cursos de graduação e/ou de pós-graduação.

Por esse motivo, a professora-pesquisadora solicitou que os/as alunos/as que não puderam escrever esses relatos da entrevista, produzissem um *relato pessoal* baseado nos mesmos tópicos, citados acima, e enviassem por e-mail.

O tema dessa aula, do dia **21 de janeiro**, foi *O estrangeiro no Brasil*. Antes das produções em sala houve uma dinâmica e um debate oral sobre esse mesmo tema, por perceber, através dos questionários, reincidências sobre como tinha sido o processo de imersão no Brasil.

A fim de deixar a turma mais à vontade e também para que os/as colegas se conhecessem, a dinâmica consistia em instigar reflexões sobre seu espaço e o

³⁵ No apêndice A, encontra-se a tabela de levantamento dos gêneros e temas trabalhados no decorrer do curso de extensão *Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros*.

espaço do outro. Nessa dinâmica, cada um/uma falava três palavras sobre si para que os/as outros/as pudessem adivinhar a relação dessas palavras com a sua vida. Como resultado dessa atividade, os sujeitos se conheceram e ficaram mais à vontade para compartilhar experiências uns com os outros. Em seguida, três duplas se sentaram e fizeram as entrevistas e os relatos da entrevista de forma fluida.

Na aula seguinte, com o objetivo de discutir sobre o que os/as estudantes escreveram e como escreveram, foi apresentado um dos textos (como anônimo) para que elas/as pudessem refletir sobre as experiências da aluna, que nesse caso era a Tatiana. Para iniciar a aula, a professora-pesquisadora mostrou uma tirinha da Mafalda³⁶ para instigar o debate oral, no entanto, houve poucos posicionamentos em torno disso.

Então, a professora começou a tratar sobre o *Levantamento de Ocorrências*³⁷ a partir do que foi observado nos *relatos da entrevista* e nos *relatos pessoais* dos/as alunos/as. Como essas produções apresentavam alguns trechos que precisavam ser reelaborados de acordo com a normatização da variação formal escrita da segunda língua (português), a professora retirou esses trechos e apresentou em slides (sem identificação) para que todos/as pudessem refletir e reconstruir na coletividade.

Além desses trechos, foram apresentadas algumas imagens e tirinhas³⁸ sobre a diferença e o uso de algumas palavras em português, como por exemplo: pais x país e “de agora em diante”:

Figura 2. Tirinha da Mafalda (Aula do dia 21 de janeiro de 2016)



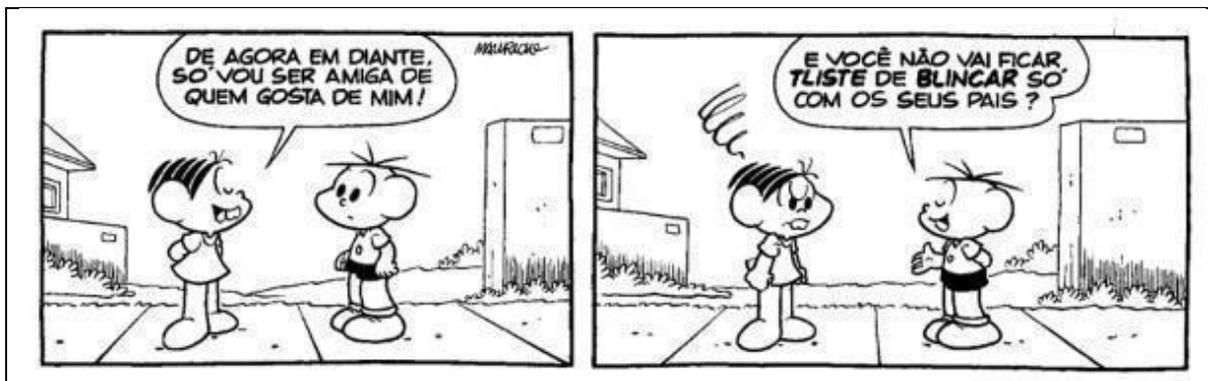
Fonte: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/lportuguesa/lpe19/img/02_01.gif

³⁶ Ver anexo 2.

³⁷ Foi dado esse nome “Levantamento de Ocorrências” para caracterizar desvios da normatização gramatical da variação formal escrita, encontrados nas produções textuais elaboradas no curso.

³⁸ Ver anexo 3.

Figura 3. Tirinha da Turma da Mônica (Aula do dia 21 de janeiro de 2016)



Fonte: <http://virgula.uol.com.br/tvecinema/quais-sao-as-dez-melhores-tiras-do-quadrinho-brasileiro-descubra-aqui/#img=1&galleryId=913866>

Após essas reflexões, foi feita uma reelaboração textual de acordo com as intervenções nos textos. Essas intervenções foram microlinguísticas, isso porque somente após a apresentação do conhecimento sobre as intervenções discursivas, baseadas nos estudos de Bakhtin (2003; 2014) sobre língua(gem), para a professora-pesquisadora, foi percebido que as intervenções deveriam ter sido macrolinguísticas, principalmente, por estar trabalhando uma perspectiva dialógica de ensino em que os autores *dialogam* (BAKHTIN, 2003). Mesmo assim, notou-se que os/as alunos/as reelaboraram seus textos de forma reflexiva sobre o uso da língua, uma vez que construíram os significados nas práticas discursivas.

No dia **28 de janeiro de 2016**, terceiro dia de aula, foi solicitado um texto do gênero *Carta ao Editor*, a partir das discussões que envolviam as suas experiências na escola, uso do celular na sala de aula e respeito aos docentes. O tema dessa aula foi “Experiências pedagógicas”, visto que eles/as relataram, tanto pelo Q1, quanto oralmente, nas aulas anteriores, as dificuldades de adaptação nos ambientes de sala de aula da UFAL, onde estudavam naquele momento. Para tanto, baseada nas discussões que emergiram na aula anterior sobre os comportamentos de colegas de sala de aula, por exemplo, foi levado um vídeo curto sobre “confiar no amigo”³⁹, foi feita a leitura do texto “Bicho de escola”⁴⁰ do autor João Luis Ceccantini,

³⁹ Link: <https://www.youtube.com/watch?v=vO-1c96wb8w> (Último acesso no dia 10 de novembro de 2016 às 08h44min).

⁴⁰ Ver anexo 4.

retirado da revista Carta na Escola (2010) e, em seguida, da notícia: “Aluno processa professor por celular retirado em sala de aula e perde”⁴¹.

Esses textos motivadores das discussões tinham o objetivo de proporcionar a reflexão sobre o ambiente onde eles se encontravam naquele período e sobre quem eram esses sujeitos nos (des)encontros culturais, proporcionando, assim, um ensino no qual os aspectos interculturais emergiam pelas construções discursivas na segunda língua. Diante disso, após gerar várias discussões em torno do tema citado acima, eles/as produziram uma *carta ao editor* da notícia para apresentar os seus posicionamentos a respeito do uso do celular na sala de aula, conforme o que foi orientado, concordando ou discordando do professor que tomou o celular do aluno no meio da aula.

Mas, antes de produzir esse gênero, para eles/as terem o contato com a produção de uma carta, foi apresentado um trecho do início do filme “Central do Brasil” em que “Dora”, escrevedora – como profissão – na Estação de Trem Central do Brasil no Rio de Janeiro, papel interpretado pela atriz Fernanda Montenegro, escreve cartas por pessoas analfabetas.

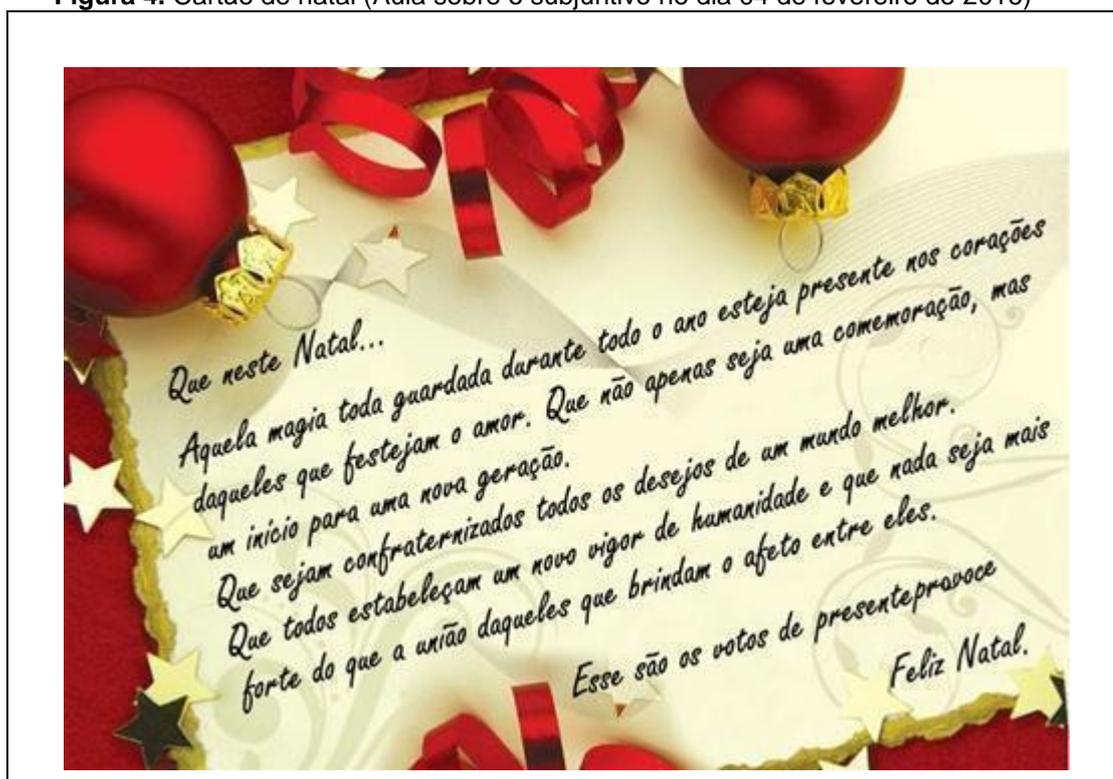
Como já estava no final da aula, não foi possível escrever os textos nesse dia, por causa das discussões que foram prolongadas, então eles/as tiveram que enviar seus textos para o e-mail do curso. No entanto, até a aula seguinte, no dia **04 de fevereiro de 2016**, não foi possível trabalhar as reelaborações nem fazer um levantamento de ocorrências, porque nem todos tinham enviado suas produções.

Assim, pelas observações realizadas de outras elaborações textuais e respostas dos questionários, foi trabalhado nesse dia o uso do subjuntivo, tanto na fala, quanto na escrita. Para isso, foi elaborada uma aula em que eles/as observaram o uso desse modo verbal na prática discursiva, através da exposição em slides⁴² de imagens retiradas da internet representando desejo, esperança e dúvida. Instigando, assim, que eles/as falassem o que desejariam a uma pessoa no período natalino, por exemplo, utilizando “desejo que...”.

⁴¹ Ver anexo 5.

⁴² Ver anexo 6.

Figura 4. Cartão de natal (Aula sobre o subjuntivo no dia 04 de fevereiro de 2016)



Fonte: <http://www.mixdicas.com/wp-content/uploads/cart%C3%B5es-de-natal-2012-3.jpg>

Após a exposição de certas imagens, alguns alunos/as começaram a se perguntar como usar esse modo verbal “subjuntivo”. Nesse momento, a professora-pesquisadora, depois da leitura do cartão de natal, frisou os verbos nesse modo verbal que estava no tempo presente. Em seguida, escreveu a formação estrutural no quadro. Os/as alunos/as se mostraram bastante interessados, perguntando como se pronunciavam alguns verbos, bem como a sua aplicação, uma vez que não tinham percebido o uso em suas falas.

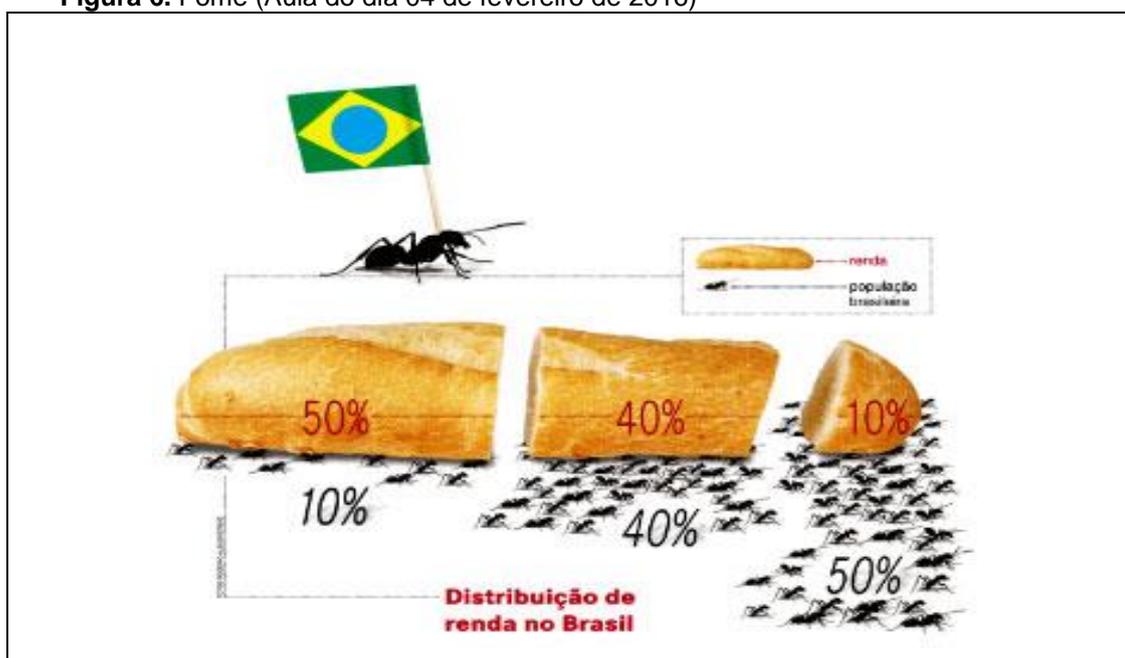
Essa discussão continuou com mais exposição de imagens para instigar a comunicação entre os/as colegas de sala. Assim, essa aula foi desenvolvida por meio da apresentação de maneiras de falar sobre *desejo* e *dúvida* para o outro. Para finalizar essa atividade, foram apresentadas imagens que estimulavam a comunicação a partir de temas sobre “problemas sociais” no meio em que vivemos, como, por exemplo, a fome e a pobreza:

Figura 5. Pobreza (Aula do dia 04 de fevereiro de 2016)



Fonte: <http://ditosgeograficos.blogspot.com.br/2013/04/por-poucos-terem-muito-e-que-muitos-tem.html>

Figura 6. Fome (Aula do dia 04 de fevereiro de 2016)



Fonte: <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/a-distribuicao-de-renda--a-pobreza-e-a-fome.html>

No dia **11 de fevereiro**, quinto dia de aula, com base nas produções das cartas ao editor, foi reelaborada uma das cartas em grupo, observando o uso de modalizadores (tais como: é possível que, provavelmente, com certeza, etc.) nos textos escritos. Isso porque foi observado em algumas cartas o não posicionamento do locutor, desviando do gênero *carta*. Após essas observações feitas para a turma, os/as alunos/as reelaboraram suas *cartas*.

Em seguida, foi lida uma **crônica** “O homem dentro da roupa cara” e o poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, textos que faziam parte do tema “Problemas sociais”. Após a leitura do poema, foi levantada uma discussão sobre o *consumismo* a partir do posicionamento de Marcos ao dizer que a razão de muitos problemas na sociedade era o consumismo desenfreado.

Posto isso, para seguir essa linha de discussão, a professora-pesquisadora levou o documentário “Lixo Extraordinário”⁴³, que relata o trabalho do artista plástico Vik Muniz⁴⁴ no Brasil, para a aula do dia **18 de fevereiro**, uma vez que esse documentário tratava da história de pessoas que trabalhavam em um lixão no Rio de Janeiro e, de certo modo, tratava sobre as consequências do consumismo que vira lixo.

Além disso, esse documentário apresenta histórias de vida de pessoas que trabalham nesse local, fazendo com que isso gerasse discussões sobre o ponto de vista de cada um/a em relação ao que eles/as encontram nesse país, até então, estrangeiro para eles/as.

Após assistir a esse documentário, a professora-pesquisadora solicitou a produção de um resumo sobre o que viram a fim de discutir, na aula seguinte. Pois, como não daria tempo levantar uma discussão naquele momento, tanto por falta de tempo, como também porque eles/as preferiram não falar nada pelo fato de estarem emocionados. Assim, no sétimo dia de aula, **25 de fevereiro de 2016**, foi retomada a discussão sobre o documentário, que fazia parte do tema “Lixo e pobreza”.

No início dessa aula, a professora-pesquisadora apresentou detalhes da ficha técnica do documentário para lembrar o que eles/as tinham assistido na aula anterior, baseando-se também nos 7 resumos que eles/as produziram na aula anterior sobre o documentário.

A partir disso, depois de comentar sobre o documentário e de acordo com as intervenções nos textos/as deles/as, foi solicitada uma reelaboração que incluísse uma opinião crítica sobre o que assistiram, para que assim construíssem uma resenha em cima das produções do resumo, entendendo que a resenha é caracterizada por ter descrição e avaliação do objeto analisado.

⁴³ No Anexo 7, segue a sinopse do documentário.

⁴⁴ Vik Muniz (1961) é um artista plástico brasileiro, fotógrafo e pintor, conhecido por usar materiais inusitados em suas obras, como lixo, açúcar e chocolate (Mais informações: https://www.ebiografia.com/vik_muniz/)

No dia **03 de março de 2016**, oitava aula, a professora-pesquisadora levou os textos que foram produzidos. Nessas escritas, havia observações e questionamentos de acordo com os discursos a respeito do filme e sobre os posicionamentos discursivos relacionados ao tema, citado acima. Para complementar essas discussões, foi solicitado, na aula anterior, que eles/as levassem uma resenha sobre algum livro da sua área acadêmica de atuação que leram e gostaram. Nesse dia, somente dois alunos compareceram à aula, mesmo assim, cada resenha foi lida em grupo como forma de conhecer mais esse gênero pelo contato direto da escrita.

Após algumas discussões levantadas sobre os assuntos da área de cada um e tendo compreendido as características desse gênero, foi lido o texto “Designação dos nomes”⁴⁵, do linguista Rajagopalan (2003), com o propósito de estudar um texto acadêmico, bem como refletir sobre os nomes que são dados às coisas.

Na aula seguinte, **10 de março de 2016**, que contou com a presença de seis alunos/as, a professora deu prosseguimento à leitura e foram feitas discussões e questionamentos em grupo sobre as origens dos nomes e sobre como as palavras na “língua estrangeira” tornam-se parte da compreensão quando se descobrem os significados. Era um texto rebuscado, por ser um artigo acadêmico, mas esse era o objetivo, propiciar que eles/as entrassem em contato com esse tipo de texto e pudessem elaborar uma resenha (acadêmica), visto que essa elaboração fazia parte do seu dia a dia na universidade.

Para finalizar essas produções textuais, a partir das intervenções nos seus textos, eles/as reelaboraram suas resenhas nesse dia. Antes disso, foi feito o “Levantamento de Ocorrências”, baseado no que eles/as escreveram até aquele momento. Como não deu tempo finalizar as aulas do curso nesse dia, com observações e avaliações sobre o que foi estudado e as implicações na vida social e acadêmica, combinou-se em ter mais um dia de encontro para fazer isso. Então, no dia **1º de abril de 2016**, houve o último encontro para que os/as estudantes respondessem a 2 questionários e conversassem sobre a relevância desse curso na vida acadêmica de cada um/a.

⁴⁵ Pode ser encontrado também no link:

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/mesaredo/mr006.htm> (Retirado do site no dia 03 de março de 2016 às 09h43).

4.4 Cruzamento de dados

Para analisar e interpretar as observações, já citadas, serão utilizados 3 diários de campo (correspondentes aos dias 14 de janeiro, 28 de janeiro e 10 de março de 2016), transcrições de trechos da aula do dia 14 de janeiro, trechos transcritos de uma entrevista com o aluno Vinícius, trechos dos questionários 1, 2 e 3, bem como 3 *relatos pessoais* do/as alunos/as Íris, Marcos e Tatiana.

Para tanto, a análise dar-se-á pela descrição e interpretação do contexto de ensino a partir de um recorte de 6 aulas, ocorridas nos dias 14 de janeiro e 21 de janeiro, em que foi trabalhado o tema *O estrangeiro no Brasil*.

Para tanto, os questionários, as entrevistas, além dos diários de campo serão utilizados para a triangulação dos dados, que consiste na “variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 52).

4.4.1 Critérios de seleção para a análise de um contexto de PL2

Após uma pré-análise dos dados fornecidos pelos questionários, das produções textuais, das anotações no diário de campo e das entrevistas, foram selecionados discursos de 4 sujeitos para este estudo a fim de analisar como se deu o desenvolvimento das aulas de PL2, dentro de uma perspectiva dialógica de ensino, e qual o *ethos* constituído nesse espaço a partir da articulação com a ideia que se tem do outro em relação a si. Além disso, refletir-se-á um contexto em que se objetiva propor um ensino sensível a fim de evitar generalizações e preconceitos sobre o outro e sobre a língua do outro.

Para tanto, essa seleção foi feita, primeiramente, de acordo com a nacionalidade de cada um, ou seja, foi escolhido um/a aluno/a de cada país de origem/continente para analisar seus discursos. Contudo, como havia 3 alunos de um mesmo país (Timor Leste), foi necessário criar um segundo critério: O/a participante que mais forneceu informações relacionadas aos objetivos da pesquisa seria selecionado/a, assim, foram utilizados os discursos de Tatiana.

Em seguida, um terceiro critério foi criado: que eles/as não se comunicassem em português no seu país de origem, desse modo, os discursos de um angolano

não pôde fazer parte do quadro de análise, porque a língua portuguesa era sua primeira língua. Portanto, a pesquisa é composta pelos discursos de: 1 mexicano (**Marcos**), 1 timorense (**Tatiana**), 1 iraniana (**Íris**) e 1 venezuelano (**Vinícius**). Resumindo essa escolha, seguem os critérios:

- a. Nacionalidade/continente: Um/a de cada área;
- b. As pessoas que mais forneceram informações correspondentes aos objetivos da pesquisa em caso de coincidência de país;
- c. Alunos/as que não se comunicassem em português no seu país de origem.

Diante desses critérios de seleção, os dados serão apresentados e interpretados na próxima seção.

5. REFLEXÕES SOBRE UM CONTEXTO DE ENSINO DE PL2

Nesta seção, serão apresentados discursos que revelaram a expectativa dos/as discentes em relação à aprendizagem da segunda língua; a construção de um relato pelo ato de dizer para o outro; a constituição do *ethos* do/a estudante de PL2, como resultado de uma perspectiva dialógica de ensino; e, por fim, reflexões sobre propostas de ações que podem ser desenvolvidas a partir das constituições de *ethos* num contexto de sala de aula.

A análise apresentada a seguir está dividida em três subtópicos: 1. Construção da segunda língua pelo ato de dizer para o outro; 2. Pela necessidade de dizer: *relato*; e 3. *ethos* do/a estudante de PL2: Propostas de ações para a desmistificação de dizeres.

5.1 Construção da segunda língua pelo ato de dizer para o outro

Ao considerar um ensino que inscreve sujeitos dialógicos – por entender que os discursos sempre são uma resposta ao outro e/ou de outros como ato de interação social/verbal (BAKHTIN, 2003; RODRIGUES, 2005) – tornou-se necessário compreender os discursos construídos no contexto de ensino/aprendizagem de PL2 e as constituições de *ethos* especular que permeavam esse ambiente, a fim de refletir o processo de aprendizagem de uma segunda língua pela perspectiva dialógica, bem como trazer reflexões sobre um ensino sensível baseado na Pedagogia Culturalmente Sensível.

Para tanto, nos excertos a seguir serão apresentadas expectativas dos/as discentes no que se refere à aprendizagem da segunda língua:

Quadro 5. Questionário 1 (questão 44)

Q1 - Questão 44: <i>Por que você escolheu fazer esse curso “Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros”?</i>			
Marcos	Íris	Tatiana	Vinícius
1. “Eu preciso ” ⁴⁶	2. “Porque eu preciso aprender português”	3. “Porque, achei esse é uma boa oportunidade pra mim para desenvolver o meu português, e aumentar uma nova experiência”	4. “Para melhorar a redação desde a perspectiva acadêmica”

Como unidade da comunicação discursiva, os enunciados proferidos por esses/as alunos/as são carregados de valores sociais que não só apresentaram suas expectativas, antes de entrar no curso de português, mas também uma autoavaliação sobre o nível de conhecimento na segunda língua. O uso dos verbos *desenvolver* e *melhorar*, ditos por Tatiana e Vinícius, respectivamente, pode sinalizar que há um conhecimento prévio dessa segunda língua. Já o uso do verbo *precisar*, observado nos discursos de Marcos e Íris, pode ser entendido como uma autoavaliação, ou melhor, um discurso de alguém que precisa aprender aquela segunda língua por uma necessidade de se comunicar nesse contexto em que está imerso.

Esses discursos são valorativos por entender que o sujeito é social e possui uma “formação” cultural (re)modificada a cada contato, por isso, observa-se nesses discursos um atravessamento de significados, aquilo que já foi dito ou é previsto na enunciação (Rodrigues, 2005). Esse atravessamento ocorre no discurso *preciso aprender* (2) ou *desenvolver o meu português* (3) como um mito de que o português por ser uma língua difícil na visão deles/as, eles/as consideram que ainda precisam aprender ou melhorar essa língua, mesmo já interagindo no contexto social em que a língua atua. Esse *ethos* do português como uma língua difícil pôde ser observado em outros momentos nesse processo, que serão apresentados no tópico sobre *ethos*.

De acordo com Bakhtin (2014), como a palavra é carregada de sentido ideológico e vivencial, esses discursos apresentados pelos quatro estudantes

⁴⁶ Nas produções textuais de Marcos, vai ser notado que ele sempre sublinha a letra “o” em todo o seu texto. Quando foi questionado pela professora sobre isso no dia 28/01/2016, ele respondeu que “é uma marca dele por causa do “O” no início do seu nome e por isso desde criança registra assim como forma de identificação e marca mesmo” (Anotação do diário de campo – 28/01/2016).

remetem à ideia de que os sujeitos ainda não se consideram falantes de uma segunda língua (português).

Essa crença de que não conhecem a língua pode gerar certos constrangimentos nas atividades que demandam uma integração do falante com a exposição de seu conhecimento na segunda língua, visto que, o sujeito, por se considerar um “não falante”, prefere não se expor a isso.

Sendo assim, surgem reações de vergonha, de menosprezo, de censura, que se tornam comuns em salas de aula. Muitas vezes, são frutos de uma interlocução discriminatória ao considerar a avaliação como algo necessariamente depreciativo e não como etapa fundamental de qualquer aprendizado. Por isso, é importante que o/a docente tenha certa sensibilidade para ouvir e dialogar com seus/suas alunos/as, passando confiança a partir de atividades que desenvolvam os conhecimentos prévios.

De acordo com os discursos de Tatiana, por exemplo, quando diz que o curso de português mostrou *uma boa oportunidade [...] para desenvolver o [...] português* (3). Esse posicionamento pode remeter a uma ideia de que o conhecimento da segunda língua que ela possuía, naquele momento, ainda não era suficiente para se sentir parte do contexto social e manter uma conversação com os colegas. Mais adiante, ao responder o Q3, ela diz:

Quadro 6. Questionário 3 (questão 2)

Q3 – Questão 2: Aprender o português ajudou-lhe a conhecer a cultura do Brasil? Se sim, por quê?
Tatiana
5. “[...] Quando eu cheguei eu tava muito calada era difícil para conversar direto com os brasileiros [...] ”

Os dizeres “eu tava muito calada” e “era difícil conversar direto [direito] com os brasileiros” (5) podem ser relacionados ao fato de como ela se via e como se sentia quando se inseriu naquele contexto social (Brasil). O uso dos verbos “tava” e “era”, que se encontram no pretérito imperfeito do modo indicativo, sugerem o sentido de descrição e de duração no tempo. A dificuldade sentida por Tatiana, por causa da segunda língua, era porque a língua ainda não fazia parte do seu “corpo”. Essa relação de língua e “corpo” é discutida por Coracini (2007), quando diz:

É mergulhado nessa problemática que se encontra o sujeito, barrado pela linguagem (ou pelo discurso), sujeito que se vê no e pelo olhar do outro que o constitui, que atravessa seu corpo e se torna sangue e carne, fragmentos dispersos que se juntam e rejeitam [...]. (p. 120)

No início do contato com o sujeito de outra língua, o “estrangeiro” pode se sentir “barrado pela linguagem”. Mas para se constituir na segunda língua, será necessário mergulhar no outro pela própria interação verbal. Desse modo, a significação das palavras, como efeito de sentidos construídos na interação locutor-interlocutor, começará, gradativamente, a fazer parte de si pelo/no outro.

É compreensível também que, nesse processo de aprendizagem, o sujeito queira encontrar uma palavra na segunda língua que corresponda ao mesmo sentido da sua primeira língua ou queira entender uma palavra da segunda língua a partir do sentido que a sua primeira língua oferece. Porém, esse processo vai além da correspondência de sentidos entre as línguas, o sentido dado a uma palavra é construído na interação social/verbal e no dizer para o outro, através do contexto social em determinado momento. Mesmo que não se perceba, os sentidos são constituídos pelo outro (sujeito e contexto social) num processo de ressignificação dos discursos.

Nessa acepção, Faraco (2009), ao tratar sobre as ideias do círculo de Bakhtin a respeito do sujeito dialógico, diz que:

O sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. (p. 84)

Ao tomar a palavra do outro, o sujeito ressignifica e ao mesmo tempo constrói a segunda língua no ato de dizer para o outro. É por essa perspectiva dialógica que este estudo compreende a aprendizagem de uma segunda língua. Por isso, cabe ao docente instigar os/as alunos/as a falar aquilo que já foi contatado ou está sendo discorrido no ato de dizer, como aconteceu em um momento da aula quando Vinícius disse que:

achou curioso o fato de, em Natal, as ruas ficarem desertas à meia-noite, porque na cidade de origem dele, as pessoas saem para soltar fogos, significando o nascimento de Cristo, isso sim é uma simbologia aos três reis magos quando saíram para anunciar o nascimento de Jesus, segundo o aluno. (Diário do dia 14 de janeiro de 2015)

A partir da reflexão desse aluno sobre as festas natalinas, pode-se perceber que o sujeito já está se inscrevendo na língua por meio de uma observação relacionada às diferenças culturais. É desse modo que aos poucos a segunda língua se constitui no sujeito e vice-versa. Além disso, o/a professor/a pode se utilizar dessas reflexões e questionar os/as outros/as alunos/as da sala para saber como é a tradição em cada local de origem, por exemplo, a fim de induzir o conhecimento pela segunda língua.

Observou-se, em um momento anterior, que a professora da turma poderia ter tido uma atitude diferente em relação às respostas do questionário 1, pois, mesmo conhecendo a proposta dialógica de ensino, não foram discutidos certos posicionamentos inscritos nesse gênero, como se verá nas reflexões baseadas nas respostas a seguir:

Quadro 7. Questionário 1 (questão 19)

Q1 - Questão 19: <i>Você se considera fluente em Português? Justifique.</i>			
Marcos	Íris	Tatiana	Vinícius
6. "Não"	7. "Não"	8. "Não. Por que até agora estou enfrentando muitas dificuldades em respeito ao artigo , texto, etc. e além disso é muito difícil também pra mim escrever um texto, elaborar ou interpretar"	9. "Não. Ainda estou com dificuldade na pronuncia e conjunções de alguns verbos "

Marcos e Íris só responderam "não". Percebe-se, então, que suas respostas são sucintas, como aconteceu na resposta da questão 44, vista acima no quadro 5. Isso pode ser justificado por meio do fato ocorrido no primeiro dia da apresentação do curso, dia da matrícula, em que o aluno Marcos chamou a professora-pesquisadora fora da sala para se justificar acerca do que ele nomeava "nível precário" na língua. Íris, por outro lado, ainda interagia em português, mas com muita dificuldade, intercalando inglês e português.

Mesmo assim, se a professora fizesse perguntas a partir dessas respostas, eles/as poderiam trazer discursos da sua língua para o português de forma que ressignificassem suas visões de mundo sobre fluência.

Faraco (2009) traz uma reflexão, baseada nos estudos bakhtinianos, de que “nossos enunciados expressam a um só tempo a palavra do outro e a perspectiva com que a tomamos” (p. 86). Desse modo, instigar a comunicação baseada naquilo que o/a discente já diz é dar oportunidade para desenvolver a segunda língua por meio de uma ponte discursiva em que estão inseridos professor/a-aluno/a.

Entender o que é ser fluente numa segunda língua trata-se de um processo complexo por considerar o outro no ato de dizer e não simplesmente saber informações referenciais para que o sujeito “dê conta” no momento da interação quando for preciso (VIEIRA, 2013). Mas, na própria interação social, o sujeito se encarrega de construir a segunda língua a fim de alcançar uma fluência, no sentido de poder se inscrever discursivamente em diversas situações sociais.

Ser fluente ou não ser fluente, pela ideia de que o/a aluno/a deve conhecer todas as normas gramaticais ou que deve falar igual a um nativo, por exemplo, pode não entrar em questão nessa perspectiva de ensino, pois, o que interessa é que o sujeito tenha oportunidade de se construir na segunda língua de forma fluida, no sentido de poder se posicionar discursivamente em vários contextos que a língua oferece para ele.

Esse processo resulta em (re)construções de si, uma vez que aprender ou se encontrar numa L2 significa entrar em confronto a todo instante com o outro, isso faz parte de uma aprendizagem contínua. O sujeito é carregado de vozes sociais, portanto, é natural que esses confrontos façam parte da construção da língua do outro em si, gerando o *entrelugar*.

Observa-se, ainda de acordo com as respostas acima, que Tatiana e Vinícius se posicionam dizendo que não se consideram fluentes porque “até agora [está] enfrentando muitas dificuldades a respeito do artigo” (8) e “ainda [está] com dificuldade na pronúncia e conjunções de alguns verbos” (9), respectivamente. Para complementar essa discussão sobre fluência, compreende-se que ela é vista nesses discursos como uma busca por modelos das habilidades de escrita, de pronúncia e de gramática que objetivam *adquirir para usar a língua*, em vez de aprender a língua (VIEIRA, 2013) se constituindo socialmente nela e por ela, gradativamente.

Sabe-se que essa constituição do sujeito na língua é defendida, neste estudo, por meio dos gêneros discursivos ao entender que, segundo Bakhtin (2003):

ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. (p. 285)

Nesse sentido, o estudo dos gêneros discursivos ocorre por meio da leitura e da escrita, de modo que o discente tem o contato real com a língua no contexto de uso. O texto se torna um mediador social na relação locutor-interlocutor, por isso, outra maneira de dizer algo a um interlocutor a fim de ser ouvido e compreendido é através da prática de escrita. E como resultado dessas práticas de leitura e de escrita, o sujeito se molda e observa as estruturas dessa língua de forma social e gramatical.

O texto escrito se torna uma das maneiras de exprimir ideias e sentimentos para o outro (RODRIGUES, 2005), sendo carregado de significados constituídos através da construção social sujeito-língua, o que resulta em diálogos advindos de sua primeira língua, entrelaçados na instauração de sentidos da segunda língua, mas, principalmente, por serem instigados pela necessidade de dizer.

Foi dessa maneira que os discursos dos sujeitos-discentes no Q1 se materializaram em *relatos*, posto que as respostas eram narrações de acontecimentos pela condição do estar entre-línguas (ECKERT-HOFF, 2010; PASSOS, 2010), como se vê nas respostas de Íris e Vinícius:

Quadro 8. Questionário 1 (questão 36)

Q1 - Questão 36: Há práticas da sua região que você sente falta? Qual(is)? Por quê?			
Marcos	Íris	Tatiana	Vinícius
10. "Não"	11. "Lenço para cobrir o cabelo. Porque é um costume do meu país que as meninas devem cobrir o cabelo desde 10 ou 12 anos de idade."	12. "Sim. Convivência e comida"	13. "Sento falta da comida venezuelana, além de ter alguns parecidos com o cardápio brasileiro; mesmo assim, o modo de preparação é distinto. Também, algumas vezes sinto saudade de falar em espanhol, tanto assim que quando encontro alguém falante de espanhol fico falando um monte de tempo."

Os discursos dos discentes Íris e Vinícius apresentam uma reflexão sobre a sua condição de estar num outro espaço cultural. Ao dizer que eles/as sentem falta do “lenço para cobrir o cabelo” (11), “da comida venezuelana e de falar espanhol” (13), além de ser caracterizado como um gênero que mostra um acontecimento relatado, apresenta ainda uma falta que eles/as sentem das suas práticas culturais que não existem no Brasil, por exemplo. Como diz Eckert-Hoff (2010), “a relação com a(s) língua(s), deixa *spuren*⁴⁷, cicatrizes, há sempre um conflito entre o desejo e a falta, entre o estranho e o familiar” (p. 104, *grifo da autora*). Essa falta só é percebida quando se está no espaço do outro, naquele local que não possui construções culturais comuns para si.

Na produção de relatos, percebe-se a constituição do *eu* no *outro* e, conseqüentemente, o atravessamento de sentidos da língua do *eu* na língua do *outro*. É dessa forma que a segunda língua começa a fazer parte do sujeito pela necessidade de dizer, bem como pelas reflexões sobre estranhamentos que surgem no dia-a-dia que foram *relatados* nesse estudo.

Diante da observação de que eles/as estavam produzindo *relatos*, a professora da turma deu continuidade a esse processo de escrita como uma maneira de incitar a aprendizagem da língua a partir dos próprios argumentos proferidos pela necessidade de dizer algo para o outro.

A seguir, será discutida a relação dialógica no processo de aprendizagem da segunda língua por meio do gênero *relato*. Para isso, foi feito um recorte da aula que tratou sobre esse gênero por meio do tema *O estrangeiro no Brasil*.

5.1.1 Pela necessidade de dizer: *relato*

Essa necessidade de dizer algo para o outro, como já discutido anteriormente, torna-se pilar para que a língua entre na vida dos sujeitos e os sujeitos se constituam nela. Esses sujeitos serão (re)construídos pelo que veem e pelo que ouvem a partir das relações sociais. Por essa razão, a língua é compreendida e reproduzida de acordo com a ressignificação dada por cada sujeito.

⁴⁷ Rastros.

Diante disso, na aula do dia 14 de janeiro, a professora objetivou trabalhar o gênero *relato* pelo fato de ter observado nas respostas do Q1 narrações sobre o processo de estar num local estrangeiro. Assim, essa aula foi organizada a fim de que outros *relatos* fossem ressignificados como continuidade do processo de construção da segunda língua a partir do contato, primeiramente, com a leitura do relato escrito “Juntos e Misturados⁴⁸”.

A leitura, como suporte de estudo da segunda língua, nessa perspectiva dialógica de ensino, está atrelada à ideia de “construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto” (GERALDI, 2009, p. 62), desse modo, os/as discentes constroem os sentidos de acordo com a compreensão textual.

Como resultado da interpretação do texto citado acima, alguns sujeitos se viram ou se reconheceram em situações relatadas por pessoas que vieram ao Brasil estudar. Eles/as reagiram com sons de surpresa que mostravam identificação em cada relato, como se vê numa das anotações do diário de campo desse dia:

No meio do texto, a autora relatava a história de um japonês que não sabia falar português quando chegou ao Brasil, nesse momento, **Íris olhou para a professora e disse “eu” e riu [...]**. Cada aluno/a se viu em um “personagem” do texto e por isso compartilharam suas experiências durante e após a leitura. (Diário do dia 14 de janeiro de 2015)

Essa reação de Íris durante a leitura mostrou tanto a compreensão textual, bem como o fato de que ela estava se sentindo compreendida nesse espaço social. O texto, nessa perspectiva de ensino, é entendido como enunciado, de acordo com o pensamento bakhtiniano. Rodrigues (2005), ao discutir sobre os gêneros do discurso na perspectiva dialógica, diz que:

o texto visto como enunciado tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., i. é, tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal. (p. 158)

Ou seja, o texto se manifesta na situação social (RODRIGUES, 2005). Portanto, foi durante a leitura que os sujeitos *dialogaram* com os respectivos enunciados (texto) de alguma forma. O discurso de Íris pode ser caracterizado como

⁴⁸ Ver anexo 8.

uma “reação-resposta a outros enunciados” (RODRIGUES, 2005, p. 155), bem como o discurso de Tatiana quando responde ao texto que:

Não é fácil pra mim como ela diz: “é fácil adaptar”. Não é assim pra mim... até agora mesmo...
(Transcrição do trecho da aula do dia 14.01.2016 / 1h00m54s – 1h01m54s)

Esse trecho oral, ao dizer que não foi fácil para ela como uma das estudantes (personagens) do texto diz que foi, pode ser entendido como uma reação-resposta que perpassa outros discursos sobre estar num local estrangeiro. Discursos como esse remetem à ideia do *entrelugar*, uma vez que quando um/a estrangeiro/a chega a este país, por exemplo, não se encontra no outro nem se vê da mesma forma que antes, ou seja, surge aí um *entrelugar* dentro de si.

A leitura, como suporte de apresentação da segunda língua, propiciou discussões mediadas pela professora-pesquisadora sobre o processo de adaptação no Brasil através da troca de experiências entre texto, leitores e colegas de turma. Além disso, a leitura serviu de arquétipo para a construção de outros *relatos* na produção escrita como forma de contato com a língua formal-escrita, nesse caso.

Portanto, o trabalho com o texto escrito pela leitura é um processo de interação social, porque é marcado, segundo Geraldi (2009), “pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo no interior de cada instituição social” (p. 65). Ou seja, ler pela segunda língua é interagir nela própria com o objetivo de construir significados pelas palavras naquela situação social.

Ademais, foi por meio da leitura que se observou também certa motivação de cada um/a para relatar suas experiências. Com isso, a professora teve oportunidade de instigar mais a fala deles/as como impulso para se comunicar em português, como aconteceu com Íris, que tinha muita dificuldade de falar em português, mas, mesmo com essa dificuldade, ela estava envolvida na leitura e, de certa maneira, respondeu ao que estava lendo por meio de expressões faciais de riso, por exemplo, ou respondendo com a palavra “eu” a cada frase lida no texto. Essa reação-resposta de Íris pode ser entendida como se ela estivesse se reconhecendo em determinadas situações que foram relatadas naquele texto sobre as experiências num país estrangeiro. De acordo com o que Geraldi (2009) diz sobre leitura:

aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. (p. 66)

Por esse motivo, a leitura é crucial nesse processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, no sentido de que os sujeitos se constituem no/pelo outro e compreendem o mundo a sua volta por discussões geradas e instigadas pela ação de ler.

Após a leitura do texto “Juntos e Misturados”, a professora pediu que eles/as produzissem *relatos pessoais* baseados em três tópicos: primeiros dias no Brasil, adaptação num país estrangeiro e planos para o futuro.

A seguir, será analisado o *relato* de Tatiana, que pode ser caracterizado como uma narração que compara o “estar aqui” com o “estar no lugar do outro”:

Quadro 9. Relato pessoal de Tatiana

- Primeiros dias no Brasil;
- Adaptação num país estrangeiro;
- Planos para o futuro

Meus primeiros dias no Brasil foi **o dia mais difícil e triste pra mim** pois, na hora que eu cheguei **não tinha ainda uma casa pra eu morar**, então tinha que ficar no hotel esperando outro dia pra procurar uma casa, isso me fez **sentia que não era bem vinda** aqui no Brasil. Além disso **a língua também era maior problema pra mim** pois o português que eu aprendia lá no Timor não é nada com o português daqui.

A adaptação num país estrangeiro também não foi muito fácil pra mim porque a cultura daqui é muito diferente de lá, e Maceió é uma cidade muito grande também compara com a cidade onde eu morava que é bem pequeno que da pra eu ir pra qualquer canto que eu quero sem pensar em demora do ônibus. **E a diferença de língua me deixa tímida e passiva para participar numa conversa com os brasileiros** afinal eu não era passiva como eu seu.

O meu plano par o futuro é que ser uma arquiteta profissional para poder contribuir ao desenvolvimento do meu país que eu amo tanto.

Ps: professora espero com esse texto a senhora sabe o que é a minha dificuldade em relação a língua e me ajuda a passar por isso, pois sua contribuição é o meu sucesso e desculpa pelo atraso porque eu tinha muitas tarefas pra fazer. Obrigada

Por estar no lugar do outro, surgem dizeres sobre esse processo, e com isso, o sujeito ressignifica sua visão de mundo ao encontrar o diferente no outro. Essas diferenças culturais surgem nos discursos como descobertas que os sujeitos exploram pela segunda língua, ocasionando o *entrelugar*, no qual os participantes não se reconhecem no outro, mas quando voltam a olhar para si, para se encontrar, já questionam suas construções ideológicas.

Percebe-se que, nos excertos abaixo, Tatiana relata os primeiros dias no Brasil e a adaptação num país estrangeiro como uma experiência negativa:

Quadro 10. Excertos do Relato pessoal de Tatiana

14. “Meus primeiros dias no Brasil foi **o dia mais difícil e triste pra mim** pois, na hora que eu cheguei **não tinha ainda uma casa pra eu morar**”
15. “**Sentia que não era bem vinda**”
16. “Além disso a **língua também era maior problema pra mim**”
17. “**A adaptação num país estrangeiro também não foi muito fácil pra mim**”
18. “**A diferença de língua me deixa tímida e passiva para participar numa conversa com os brasileiros**”

As escolhas linguísticas destacadas acima foram usadas para expressar sentimentos sobre como é estar no Brasil. Naquele momento, esses discursos podem ser entendidos como uma apresentação sobre as diferenças do outro, no entanto, esses discursos surgiram porque o sujeito já se voltou para si e buscou suas referências sobre costumes, comida, língua, relações sociais, etc., por exemplo, que são comuns em seu país de origem em contraponto com o país do outro.

Além disso, como uma composição do gênero *relato*, por entender que, segundo Bakhtin (2003):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (p. 282)

Portanto, pela situação social em que esses/as discentes se encontravam ao serem questionados ou instigados a dizer, primeiramente, pelo Q1 e, em seguida, pela leitura de um *relato*, revelou-se narrativas de acontecimentos ocorridos pelo contato com o outro estrangeiro (nesse caso, o/a brasileiro/a e o Brasil). Desse modo, os significados puderam ser constituídos pelo ato de dizer para o outro na construção do gênero *relato*.

Quando a aluna diz que “foi o dia mais difícil e triste” (14) ou que a adaptação “não foi muito fácil” (17), ela está refletindo sobre a situação que passou quando chegou ao Brasil, bem como resignificando esse discurso por comparar com a sua vivência no Timor Leste. Esse ato ou necessidade de dizer é importante para que a língua comece a fazer sentido e o sujeito comece a se sentir inserido no outro e perceba o outro nele. Como diz Bakhtin, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (2003, p. 283) e isso só acontece pela necessidade de dizer, que também pode ser instigada pelo/a professor/a.

O processo da busca do encontro no outro é natural, por considerar que nesse lugar “estranho” o sujeito não se encontra no outro pelo motivo de haver diferenças culturais, causando, muitas vezes, choques de opiniões. Todavia, com o passar do tempo, as adaptações surgem até chegar o momento em que os sujeitos não se veem totalmente como pertencente ao seu lugar de origem nem ao lugar “estranho”, mas sim pertencente a um *entrelugar*.

Os trechos, citados acima, “sentia que não era bem vinda” (15) e “a diferença de língua me deixa tímida e passiva” (18), podem remeter o significado de que Tatiana está se justificando pela falta de interação na época em que ela chegou ao Brasil. Isso pode ser comparado com outro posicionamento da aluna ao responder o Q2:

Quadro 11. Questionário 2 (questão 3)

Q2 – Questão 3: Quais mudanças você observou no seu processo de aprendizagem da língua portuguesa durante o curso? Descreva-as, indicando, se possível, o antes e o depois desse processo? (caso considere que não houve mudanças, deixe a questão em branco). (**Tatiana**)

19. “As mudanças que eu observei no meu processo de aprendizagem é melhorei o meu escrito, **tenho mais auto confiança(desinibida)** de falar em frente de público”

Após o curso de português, Tatiana afirma que tem mais “auto confiança (desinibida)” (19) para interagir no meio social. A língua é o pilar da relação social, sem ela o sujeito se perde e se sente desamparado. No entanto, nesse se perder, ele busca se encontrar pela interação com o outro na segunda língua. Depois disso, ele já não é o mesmo, existirão outros nele.

Para Tatiana, por exemplo, a construção da segunda língua se deu pela observação das diferenças existentes entre o que ela encontrou no Brasil e suas experiências anteriores no Timor Leste. De acordo com Niederauer (2010), essa “diferença não se equaciona com a ameaça, mas com a alternativa. Ela não é uma hostilidade do outro, mas uma possibilidade que o outro pode abrir para o ‘eu’” (p. 106).

Por isso, é pelo outro que o aprendiz pode refletir e transformar suas convicções (dita na segunda língua) do eu como um processo natural de constituição do eu no outro, o que ocorreu com Tatiana, por exemplo. A construção do português se deu gradativamente pela necessidade de dizer e, nesse estudo, foi moldada pela abordagem gênero-discursiva, na qual a língua foi construída em forma de gêneros (Bakhtin, 2003). Por esse motivo, entende-se que a professora-pesquisadora foi uma mediadora para a construção de gêneros em português ao tratar de um ensino que visava uma perspectiva dialógica.

Nessa perspectiva de ensino, observou-se, também, a reincidência de construções imagéticas sobre o local estrangeiro em relação ao espaço social de onde eles/as vieram, o que provocou a necessidade de dizer algo. Ademais, essa necessidade gerou a vontade de se posicionar pelo encontro com o diferente e, conseqüentemente, esse encontro com o outro fez com que seu olhar voltasse para si e repensasse sobre seus parâmetros culturais (CORACINI, 2007).

A seguir, para compreender essas construções de *ethos*, serão analisados discursos que apresentaram essas imagens, com o propósito de pensar em maneiras pelas quais o/a professor/a pode trabalhar um ensino sensível, para que essas imagens não se tornem barreiras na aprendizagem de PL2, mas sim ações que auxiliem na construção da segunda língua.

5.2 *Ethos* do/a estudante de PL2: propostas de ações para a desmistificação de dizeres

De acordo com a concepção dialógica da linguagem, os diálogos sociais, como ressalta Marchezan (2006), são “marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade” (p. 118). Sendo assim, a língua é carregada de valores sociais construídos pelos sujeitos e apresenta marcas de seus locais de origem como “modelos” de cultura.

Partindo do pressuposto de que a língua constitui visões de mundo, compreende-se, portanto, que os discursos se apresentam em forma de imagens que remetem a noção de *ethos*, especificamente o *ethos* especular nesse estudo. Essas imagens especulares exibem características sobre a constituição do sujeito relacionada ao seu local de origem.

Desse modo, no ato de dizer, as imagens revelam posicionamentos culturais tomados como uma defesa subjetiva que o locutor acredita ser sua verdade por entender que o espaço do outro, onde ele/a se encontra naquele momento de aprendizagem da segunda língua, é diferente do seu e não cabe em suas concepções ideológicas até o momento. Esse “julgamento de verdades” está relacionado com a construção sociocultural de onde veio e/ou por onde passou. Por isso, ao se encontrar com o outro, sua concepção de mundo interage com a concepção de mundo do outro e, conseqüentemente, esse sujeito se reconstrói na/pela língua.

Amossy (2005) diz que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si” (p. 9). Nesse sentido, o *ethos* especular é desvelado neste estudo através das construções linguístico-culturais dos sujeitos ao se posicionarem no contexto de sala de aula. Durante as aulas de PL2, as imagens do/a estudante de PL2 foram naturalmente constituídas de acordo com o modo (diferente) de cada um/a pensar, pois, durante o processo de construção da segunda língua, surgiram comparações, analogias e dessemelhanças sobre o *eu* em relação ao *outro*, como estudante de uma segunda língua.

Nesse aspecto, as imagens especulares foram constituídas pela necessidade de dizer, mas antes, essa necessidade surgiu porque as imagens foram projetadas como construções discursivas do/a estudante de PL2 como forma de expressar visões de mundo pela inquietação do encontro com outro, diferente de si. Diante

disso, pode-se observar alguns *ethé* que surgiram nos discursos dos/as estudantes de PL2 relacionados à necessidade de dizer para outro em formas de imagens construídas sobre a segunda língua.

Esse *ethos* apresenta posicionamentos em relação ao português como uma língua difícil ou como uma língua que é fundamental aprender para (sobre)viver no ambiente estrangeiro. No trecho destacado do relato pessoal de Íris, que segue abaixo, pode-se notar o *ethos* da L2 como uma necessidade para sua introdução no contexto universitário:

Quadro 12. Relato pessoal de Íris

Em vida da cada pessoas existe alguma dias que tem fazer muito difícil decidir e eu acho que imigrar fui um deles para me, na verdade não só para me mas também para todas as pessoas.

Em primeiro horas que eu cheguei em Maceió eu quero dizer que quando que eu sai no aeroporto e encontrei com cidade eu pensei que entrei em aldeia que não tem nada e também não e organizado e avançado uma cidade muito ocupado e sujo.

Mas depois quase 40 minutes todas quizas mudou e caro chegou em ruas com muitos prédios e casas muito bonita com arvores e flores muito linda.

Da tarde eu fui no praia e verdade quando que meus olhos encontro com mar pensei que não e real mar mas e uma foto em frente da me. Na verdade mar fui maravilhoso.

Realmente primeiro mês fui muito bom por que todas coisas fui novo para me mas **quando que minhas aulas começaram no universidade todas as coisas vai ruim e todas os dias eu chorei por que as vezes eu não entendi nada e eu não podeira comunicar com ninguém por que não sabia português.** Mas depois 6 meses alguma coisas foram melhor e agora quase um ano passou e eu acho que adaptado um poco aqui.

Na verdade tem Maceió muitos vantagem e desvantagem, por exemplo clima , natureza , mar e frutas são maravilhoso mas infelizmente cidade e muito sujo e perigoso.

Agora depois um ano eu não posso decidir sobre futuro por que com certeza aqui existe muitas coisas deferente com minha pais e adaptação com estes deferentes esta hércules trabalho por isso eu não posso falar sobre minha planas para futuro.

Íris.

O excerto destacado acima traz indícios de que as dificuldades da aluna começaram a surgir quando suas aulas iniciaram na universidade, local onde ela começaria a ter contato direto com a segunda língua e o ambiente no qual ela teria que desenvolver sua pesquisa de doutorado, por isso, seria fundamental falar em português. Como o *ethos* especular é desvelado na enunciação pelas escolhas

linguísticas (MAINGUENEAU, 2015), o sujeito, que está imerso na segunda língua, atribui uma imagem dessa própria língua, tendo como parâmetro a sua de origem. Como uma possível barreira de comunicação, dá a entender que, naquele momento, Íris já estava podendo se comunicar pelos indícios linguísticos apresentados pelos verbos no pretérito perfeito (chorei e entendi), futuro do pretérito (*podeira* = poderia) e pretérito imperfeito (sabia).

Esses verbos usados no modo indicativo trazem indícios de uma ideia conclusa e comparativa, ao mesmo tempo, pela estudante de PL2. Antes, a aluna não sabia a língua, mas hoje, como diz: “alguma coisas foram melhor e agora quase um ano passou e eu acho que adaptado um pouco aqui”.

Para essa estudante, o conhecimento da língua do país em que está imersa pode estar relacionado com a adaptação num país estrangeiro. Mesmo que ela tenha dito “adaptado um poco aqui”, existe um significado construído por ela quando mencionou isso. É nessa constituição de significados e, conseqüentemente, construção de imagens de si (em relação ao outro) que o/a docente pode se utilizar desses dizeres para levar a uma discussão sensível.

O ensino sensível é baseado na ideia de que o/a docente precisa observar certos posicionamentos do/a aluno/a, a fim de questionar suas afirmações ou instigar uma reflexão pela segunda língua, tanto para (re)pensar certas atitudes relacionadas a diferenças culturais como também para falar pela segunda língua com o objetivo de (re)construir significados.

Como ressalta Mendes (2011), em relação a um ensino de línguas culturalmente sensível, “a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar de interação” (p. 140). Desse modo, compreende-se que uma discussão sensível seria instigar dizeres em português por meio de perguntas em cima do relato apresentado, por exemplo, para que a aluna pudesse trazer mais posicionamentos sobre esse processo de adaptação na segunda língua.

Para isso, seria necessário que o/a docente tivesse uma postura mais aberta para escutar e perguntar coisas sobre esse processo a fim de que a aluna conseguisse se expressar e refletir pelo português, porque é pela segunda língua que a interação entre sujeitos de mundos diferentes torna-se uma arena de debates e de aprendizado na/pela língua.

O *ethos* especular de Íris é fundamentado na ideia de que a língua do outro, diferente da “minha”, é a chave para que haja comunicação no país do outro que não é “meu”, pois, aprender o português, como ela disse que precisava (2), pode mostrar também uma defesa para o não isolamento pela falta de comunicação. É importante ressaltar que as instituições se empenhem em formas de recepcionar alunos/as estrangeiros/as para que eles/as tenham a oportunidade de aprender a segunda língua. Pois, até o momento, existem apenas cursos que são ofertados esporadicamente.

Em outro momento da aula, ainda sobre a leitura do texto citado, Íris se posiciona sobre um fato que aconteceu com ela quando seu professor/orientador e com quem também dividia o apartamento disse uma maneira que ela deveria se apresentar para as pessoas:

Quadro 13. Transcrição do trecho da aula do dia 14.01.2016 / 1h06min06s – 1h08min04s

Professora: Íris disse que se identificou com esse primeiro parágrafo, não foi?

Íris: Risos

Professora: (Reler o trecho: “Leonardo Shiguehiro Murata, de 13 anos, é japonês e mora com os tios. Em seu primeiro dia de aula o estudante não sabia muitas palavras de português”).

Íris: Não *sabe* nada...

Professora: Você não sabia nada? (risos)

Íris: Você sabe... oh... primeiro... oh... primeiro...

Professora: A primeira palavra?

Íris: Não palavra... É...

Vinícius: Ah, palavrão, professora

Professora: Palavrão, Íris?

Íris: Por exemplo... esse (mostra o parágrafo para a professora)

Tatiana: Parágrafo

Professora: Ah, parágrafo...

Íris: Primeiro parágrafo que eu falei... eu cheguei aqui com meu professor... Meu professor *sei* português

Professora: Sabe português

Íris: Sim. Ele fala para mim: Íris, quando que ele... Ele tem uma namorad... namorada. Quando que você quero... quer fala seu nome, fala assim: EU SOU ÍRIS BURRA (risos).

Alunos/as: Risos e gargalhadas

Professora: Íris burra? (susto). O seu professor disse isso? E você não sabia o que era...

Íris: Sim (risos). Esse foi primeira palavra que aprendeu... (risos)

Professora: E você repetiu isso, Íris? Disse para alguém?

Íris: Sim... Eu não sei (sabia)... Eu falei quando *introduzir* (apresentava para alguém). Todo mundo...

Professora: Ficou rindo?

Íris: Ficou rindo (risos e gargalhada)... Namorada dele fala: Não, Íris! Não é certo. Não fala assim...

Professora: Ainda bem que ela te ajudou, né?

Íris: Sim... sim (risos)

Nessa situação, relatada por Íris, há uma imagem de discriminação pelo fato de ela não saber português no momento em que chegou ao Brasil. O professor-orientador dela quis induzi-la a se apresentar como “eu sou Íris burra”. Talvez ela tenha entendido como uma piada ou como uma brincadeira e por isso os/as outros/as alunos/as também podem ter entendido dessa forma, expressando-se com “risos e gargalhadas”, porque a aluna também contou essa história rindo e levando na brincadeira. No entanto, isso pode reforçar uma imagem negativa.

Como proposta de ação de um ensino sensível, seria importante que o/a docente direcionasse uma reflexão sobre situações que não só estrangeiros/as passam no Brasil, mas também situações que brasileiros/as passam no exterior, como uma forma de propiciar um levantamento sobre outras situações similares em que Íris viveu. Essa forma de trabalhar pode ser uma maneira de desmistificar certas palavras que induzem ao preconceito com quem ainda não conhece o local onde está vivendo naquele momento.

As palavras são tomadas do outro como verdades, mas também são avaliadas por nós mesmos pela visão que o outro tem sobre mim, como uma imagem externa (BAKHTIN, 2003). No entanto, a imagem interna é reavaliada nesse contato com o outro (estrangeiro/a) e pode ser desnaturalizada pela ressignificação que o eu faz dessas palavras ao dizer para o outro o que pensa ou o que incomoda no processo de aprendizagem de línguas, por exemplo. Por isso a importância de instigar reflexões sobre atitudes como aquela do professor de Íris que refletiu na sala de aula, mas que poderia ter sido refratada com o auxílio da professora-pesquisadora de línguas.

De acordo com Eckert-Hoff (2010), pela “necessidade de relançar-se a(s) língua(s) com outra vida, como um modo de inscrição, de estar no outro” (p. 98) são construídos sentidos e são dadas ressignificações por causa da perturbação, do questionamento e da modificação daquilo “que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 1998, p. 217). Nesse sentido, somos levados a repensar aquilo que estava inscrito em nós e, conseqüentemente, ressignificamos esse conteúdo, como foi discutido anteriormente.

Portanto, a especularidade ocorre pelo encontro com o outro diferente de mim. No momento em que o sujeito vê o outro, ele volta o olhar para si, como forma de buscar suas referências sobre práticas culturais, por exemplo, para jogar novamente o olhar sobre o outro e questionar certas diferenças ou curiosidades que existem na língua-cultura. Esse processo ocorre a todo instante no espaço social do outro, o que gera ressignificações de palavras, ou melhor, sujeitos em processo de (des)(re)construção social pela língua do outro.

Sobre a significação das palavras, segundo Bakhtin (2003), um dos aspectos que caracteriza o significado das palavras acontece quando “eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada” (p. 294), é nessa posição que será dada a valoração para a palavra que era do outro e começa a se tornar *minha*.

De acordo com essa acepção, foi possível identificar autorias construídas nos enunciados. Essas autorias foram desveladas através do *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) nos discursos de autoridade, como estudantes de PL2, na busca de se encontrar na segunda língua.

Como o “*ethos* está crucialmente ligado ao ato da enunciação” (MAINGUENEAU, 2015, p.15), pode-se dizer que nos discursos supracitados sobre as expectativas quanto ao curso de PL2 (questão 44, Q1), revelou-se um *ethos* especular do estudante de PL2 por comparações a processos de conhecimento da sua língua em relação a do outro, ou seja, esse *ethos* especular foi embasado no discurso de que a língua do outro é mais difícil ou é mais complicada do que a *minha*.

O discurso de Tatiana, por exemplo, ao dizer que o português é uma língua “tão, tão difícil” (trecho do diário de campo do dia 10.03.2016) pode ser entendido como um reflexo imagético comparado com a sua primeira língua. A imagem de um português difícil como segunda língua, que foi transmitida em seu discurso, é

resultado de uma comparação que ela pode ter avaliado em relação a sua primeira língua, como uma língua “fácil”.

O *ethos* da L2 é construído, desse modo, porque existe uma avaliação em relação ao seu eu, construído inconscientemente e naturalmente num ambiente desde que nasceu, podendo-se dizer que foi “sem pensar” no ato de aprender a língua. Nesse sentido, de acordo com Uyeno (2003) *apud* Eckert-Hoff (2010), a língua do sujeito é aquela “que considera a terra em que o sujeito nasce, o sangue que o sujeito herda e a língua na qual o sujeito é criado” (p. 83).

Por isso, o processo de aprender a língua do outro, aquela que não fez parte de sua criação, segundo o discurso de Tatiana, é representado como difícil. Essa imagem pôde ser percebida quando a autora do discurso dá ênfase com o uso do advérbio “tão, tão” ou quando repete que, em outro momento de sua fala, essa segunda língua é: “muito difícil também pra mim escrever um texto [em português]” (8).

A partir desse *ethos* desvelado sobre a L2, pode-se perceber que é necessário que o/a docente fique mais atento a discursos como esses, uma vez que eles podem engessar a visão de uma segunda língua como um processo de difícil apreensão, antes mesmo que se permita conhecer o outro. E como o *ethos* está ligado ao próprio ato da enunciação (MAINGUENEAU, 2015), o/a docente pode se utilizar desses discursos como uma ponte para instigar reflexões sobre momentos que os sujeitos passaram no Brasil, por exemplo, e que fizeram com que eles/as achassem que a língua fosse difícil, ou melhor, será que realmente ela é difícil?

Como aprender a segunda língua requer certo esforço para interagir com o outro, antes mesmo de conhecer qualquer norma gramatical, essa imagem de “difícil” pode estar associada a informações de um compêndio. Portanto, cabe ao mediador linguístico-cultural estimular o/a estudante a interagir nessa segunda língua por meio de discussões sobre situações que eles/as passaram ou passam a fim de desmistificar essa “verdade” para eles/as.

Além disso, a partir do posicionamento supracitado de Tatiana, objetivando um ensino sensível, a professora da turma poderia levar dinâmicas que despertassem uma leveza na aprendizagem e que desenvolvessem, principalmente, a confiança na relação professor-aluno com o intuito de “prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa” (ERICKSON, 1987, p. 355 *apud* BORTONI-RICARDO, DETTONI, 2001, p. 82).

Um exemplo de proposta para desenvolver e estimular a aprendizagem seria instigar a curiosidade dos/as discentes por meio da apresentação de expressões linguísticas usadas frequentemente nessa língua-cultura, por exemplo, que a partir do conhecimento prévio dos/as alunos, advindo tanto da língua materna quanto da segunda língua, o/a professor/a buscaria incentivar o compartilhamento de experiências que foram construídas na língua materna e que seriam atravessadas pela segunda língua no ato de dizer.

Aprender uma língua não está associado ao fato de ser fácil *versus* difícil, mas sim à aprendizagem constante e troca de conhecimentos, pois, de acordo com Mendes (2011), a língua-cultura:

é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros (p. 143-144).

Por esse motivo, a língua é construída em parceria. Se o/a docente disser apenas que o *português* não é *difícil*, estará assumindo uma “verdade” particular, e isso pode implicar algum conflito na relação entre professor/a e alunos/a. Além disso, a adesão a essa imagem de que aprender uma língua é *difícil*, está associada ao desconhecido, aquele caminho que nunca foi trilhado antes, mas como esses sujeitos estão imergindo na língua pouco a pouco, conseqüentemente, eles/as emergirão na/pela segunda língua, de forma que ressignificarão seus pensamentos sobre o mundo e sobre si, visto que, segundo Mendes (2011), “a dimensão de uma língua, desse modo, e aqui o português é o próprio lugar de interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com outros” (p. 144).

O *ethos* do/a estudante de PL2 surgiu pela insegurança de percorrer o caminho desconhecido, o medo de não compreender a língua do outro ou de não compreender as diferenças culturais do local em que se está imerso. O reflexo das diferenças existentes entre o *eu* e o *outro* é resultado de imagens linguístico-culturais que são consideradas padrões de cada sujeito. Esse reflexo explica o quão *difícil* pode ser mergulhar na língua do outro e permitir-se compreender as diferenças do outro, pois, por ser um mundo diferente do seu, causa certo receio ter que lidar com essas diferenças.

Um trecho do *relato pessoal* do Marcos mostra um *ethos* de insegurança quando ele se posiciona: “Eu não sabia nada de Português e tive medo”. Esse discurso pode ser entendido como um sentimento que causa receio pelo fato de que será avaliado pelo outro por não saber falar a língua do outro, além de correr o risco de não ser compreendido. Ou seja, por não saber o português, causava medo pensar que não conseguiria se inserir no contexto social, bem como estudar na universidade, como se vê em outro discurso seu: “todo se complicou porque os professores falavam muito rápido” (*relato pessoal*).

O sentimento de medo, ressignificado no próprio português pelo aluno que tem o espanhol como sua língua nativa, é resultado daquilo que ele não conhece e, por isso, pensa que não irá superar por causa do julgamento/avaliação do outro em relação a si. Como diz Revuz (1998), essa outra língua é capaz de suscitar “reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (p. 217). Portanto, é nesse ato de dizer para o outro que, sem perceber, muitas vezes, o/a aluno/a se desvencilha do suposto medo de não conseguir falar em português pelo fato de estar mergulhado na segunda língua e atuando pelas escolhas linguísticas ao dizer para o outro aquilo que pensa e/ou sente necessidade de compartilhar. Uma proposta de ação para desmistificar esse sentimento seria promover debates sobre diversas maneiras de se reportar às pessoas que estão a sua volta de forma mais ou menos educada na língua em que se está aprendendo. Desse modo, aos poucos, esse sujeito se faz parte da língua e do contexto sociocultural.

O *ethos* do/a estudante de PL2 surgiu também através da ideia de que aprender ou conhecer uma segunda língua requer conhecimento de normas gramaticais para poder interagir. Em relação a essa imagem, o discurso de Vinícius girava em torno de querer, segundo ele: “melhorar a redação desde a perspectiva acadêmica” (4). Esse posicionamento do discente, ao dizer que tinha o interesse de “melhorar a redação” (4), tanto representou a motivação para fazer o curso de português, como também traz uma imagem de que é necessário saber escrever adequadamente na segunda língua para ser considerado falante de português.

Isso pode estar relacionado ao fato de ele ter estudado português (embasado em normas gramaticais) na Venezuela durante 1 ano antes de vir ao Brasil fazer seu mestrado, visto que os seus discursos são baseados em aprender a maneira adequada para produzir textos escritos, como em outro momento, o aluno comenta:

Quadro 14. Questionário 1 (questão 20)

Q1 – Questão 45: Comente sobre como é o seu processo de escrita em português no contexto acadêmico.

20. “**a escrita no contexto acadêmico**, está ligado a um **conjunto de normas gramaticais e métodos**, que permitem sua compreensão e análise com maior facilidade sem deixar a um lado o padrão cientista que ela tem”

Percebe-se, nesse discurso, que a língua portuguesa escrita (no contexto acadêmico, especificamente) é associada ao conhecimento de normas gramaticais. Não é de se estranhar posicionamentos como esse, uma vez que, segundo Gnerre (1998):

A associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são “usuários” (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variedades. Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita. (p. 8)

A ideia de que a língua escrita está ligada a normas gramaticais, de acordo com a imagem construída por Vinícius (20), é resultado do pensamento de que certa variedade linguística [aquela baseada em regras] deve estar associada à escrita.

No entanto, a partir desse tipo de construção imagética, construída no contexto social de origem, possivelmente, o/a docente poderia desmistificar essa imagem por meio da apresentação de recortes de diversos tipos de gêneros escritos, para que também pudesse ser observada a existência de outras variedades linguísticas na escrita, além daquele modelo de escrita tida como formal pelo uso de determinado gênero, principalmente o acadêmico.

Além disso, como ponte desse discurso do Vinícius, a professora da turma poderia ter levado para a sala de aula alguns trechos selecionados de trabalhos acadêmicos para que a turma discutisse sobre o uso adequado da língua dentro do gênero acadêmico, a fim de mostrar que existem diferenças com o uso da língua a depender do gênero utilizado. Isso ajudaria a não reforçar a ideia de certo *versus* errado, ressaltando que as diferenças existem de acordo com o contexto em que a língua se constrói no sujeito e vice-versa.

Em outro momento de discussão em sala, Vinícius não só apresenta uma imagem de que se deve ter o conhecimento de normas gramaticais para escrever

um texto acadêmico, como também apresenta uma imagem de que as normas deveriam ser utilizadas para falar “corretamente”, de acordo com a observação da professora-pesquisadora:

Quando chegou ao Brasil e começou a pedir ‘duzentos gramas de queijo’ na padaria, a menina nunca o entendia, então ele começou a pedir ‘duzentas gramas de queijo’ por observar, segundo ele, que **“os brasileiros não falam ‘corretamente’ o português”** como está na gramática normativa”. E riu ao continuar: Por isso que falo que **“o português é uma língua viva”**. (Trecho do diário de campo – 10.03.2016)

Ao dizer isso, o aluno riu e piscou o olho para a professora com uma expressão irônica, mostrando indícios de que o português é vivo porque “cria vida própria”, essa vida própria pode estar relacionada ao fato de que o português, guiado pela gramática normativa⁴⁹, não é seguido pelos locutores nativos no contexto de uso real da língua. Ademais, ele complementa:

o uso de alguns termos que... às vezes são muito coloquiais e são, é... são tirados da formalidade e usados de outro jeito que é, normalmente, desconhecido pro estrangeiro. (Entrevista – 04.04.2016)

Para Vinícius, o fato de ter encontrado diferenças na segunda língua, quando chegou ao Brasil, não era esperado por ele, visto que os discursos estão associados a supostos julgamentos em relação ao uso da língua portuguesa pelos brasileiros/as. Relacionado a essa discussão, Charaudeau (2006) comenta que o *ethos* é:

resultado de uma encenação sociolinguageira que depende dos julgamentos cruzados que os indivíduos de um grupo social fazem uns dos outros ao agirem e falarem. [...] Não se pode separar o *ethos* das ideias, pois a maneira de apresentá-las tem o poder de construir imagens. (p. 118)

Portanto, essa imagem de língua construída por Vinícius, como estudante de PL2, remete à ideia de que ele esperava encontrar uma língua igual a que a gramática dita como “certa”, aquela que foi aprendida no seu país de origem e que possivelmente foi passada de forma segura a fim de que o estudante pudesse usá-la

⁴⁹ Pela perspectiva de que são as “regras que definem o funcionamento de determinada norma” (ANTUNES, 2007, p. 25), também nomeada de gramática da norma culta.

em todos os contextos. Mas ao entrar em contato com o/a brasileiro e seu contexto social, foi necessário mergulhar na língua para poder se comunicar com o outro.

Não entra aqui a questão de que para aprender uma segunda língua é fundamental conhecer ou não as regras de uma gramática normativa, mas sabe-se, segundo Antunes (2014), que a “língua é constituída por muito mais do que, simplesmente, uma gramática” (p. 25). Além disso, as “regras” servem para ser consultadas como forma de conhecimento ao utilizar determinados gêneros, principalmente o acadêmico no caso desses/as estudantes.

Portanto, para reduzir as dificuldades que esse aluno teve ao perceber outra língua construída no contexto em que ele estava inserido, como proposta de um ensino sensível, seria importante o/a professor/a **discutir a relação formalidade e informalidade** e o uso das marcas linguístico-interacionais que indicam os diferentes significados a depender de quem está falando e para quem está se dirigindo. Além disso, a diversidade linguística existente no país inteiro poderia ser apresentada como uma maneira de conhecer e refletir as variedades linguístico-culturais.

Esse tipo de ensino sensível é embasado na concepção de identificar, enriquecer e exemplificar conceitos e conhecimentos que o/a aluno/a traz para a sala de aula (KLEIMAN, 2001) e, como ponte, o/a docente trabalha em cima dos discursos como uma maneira de se aprofundar e desmistificar pré-conceitos sobre a língua-cultura em que esses/as discentes estão mergulhados.

A imagem que se tem de uma língua é a de que ela é dividida entre “certa” e “errada” (baseada em uma gramática normativa), como se isso fosse o pilar da interação verbal, como já discutido. A língua se modifica nas relações sociais entre os sujeitos, pois sendo usada no dia-a-dia, ela se constrói de acordo com a necessidade dos envolvidos na situação interativa a todo instante, sem estar presa a um compêndio. Nesse sentido, a língua se constrói através de enunciados, como afirma Bakhtin (2003) em relação à língua:

seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (p. 326)

Quando Vinícius diz que “o português é uma língua viva”, em um trecho citado anteriormente, pode-se pensar que o português que ele estudou no seu país de origem criou vida própria no contexto brasileiro, ou seja, a língua não é “intacta”, ela vive no sujeito e o sujeito na língua. Essa relação sujeito-língua é desenvolvida naturalmente, uma vez que a língua se constrói no sujeito e pelo sujeito é ressignificada. Já a língua aprendida apenas a partir da memorização de normas gramaticais, é distanciada da língua no contexto social e, muitas vezes, está distante da construção de significado dada pelo próprio sujeito em processo de aprendizagem da L2.

Segundo Antunes (2014), a maneira de lidar com a língua, sustentada pela memorização de regras, é uma

tendência geral (uma espécie de ‘matriz cultural’) de se ver as coisas numa ótica dicotômica, polarizada, sustentada por ‘pares opostos’, em que o primeiro par do binômio é sempre considerado positivo em relação ao outro, negativo”. (ANTUNES, 2014, p. 76)

Apesar dessa construção imagética sobre língua, baseada em “pares opostos”, entende-se que a língua não pertence a um polo, ela é viva porque está imbricada nos sujeitos que a constituem numa relação interacional. Desse modo, a construção de uma segunda língua requer uma relação sociocultural entre sujeitos não falantes de português, por exemplo, com sujeitos falantes dessa língua para que a valoração da palavra seja construída por cada um/a. Com isso, o sujeito associará a palavra às condições de situação/interação de uso social dela.

Nesse aspecto, a palavra é *alheia*, segundo Bakhtin (2003), porque existe enquanto dos outros e é a *minha* palavra, aquela que cada um/a opera com ela em alguma situação social, ou seja, “a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real [...]” (p. 294).

Se pensar que os sujeitos nativos não obedecem a uma “língua normativa”, é construir uma visão restrita sobre o que é língua, ela escapa de uma “ditadura” justamente porque os sujeitos sentem uma necessidade incomparável de se expressar. Sendo assim, compreende-se que a língua atua na interação social entre o *eu* e o *outro*, visto que ela precisa do contexto social para ser “viva”. Mas, se não

existir locutor e interlocutor dentro de um contexto social, a língua é vazia de significados.

Portanto, para desmistificar essa visão restrita de língua, a partir de uma pedagogia culturalmente sensível, a professora da turma poderia refletir sobre as diversas maneiras de tratar a língua escrita e a língua falada, não como “pares opostos”, como já mencionado, mas sim como modos diferentes de interação, porque, como diz Antunes (2014):

diferentes são os modos de a interação acontecer, diferentes *são os contextos em que são usadas*, e são diferentes ainda as atividades que se realizam nesses contextos. (ANTUNES, 2014, p. 55, *grifo da autora*)

Dessa maneira, o estudo da gramática atenderá a fins específicos de uso, que, no contexto acadêmico, poderiam ser apresentados usos reais da língua através de textos científicos, artigos de revista, reportagens, etc. com o objetivo de estudar os gêneros discursivos de cada contexto, uma vez que, segundo Antunes (2014):

no trabalho com a linguagem, pois, não se pode perder de vista as especificações dos contextos de uso da fala e da escrita (mais formais, menos formais, menos informais, mais informais), com as **particularidades decorrentes de cada espaço cultural** (a fala de casa não é igual àquela que usamos em nosso ambiente de trabalho ou mesmo de entretenimento; tampouco escrevemos sempre no mesmo registro, independentemente das circunstâncias). (p. 55, *grifo nosso*)

Por fim, ensinar uma língua, sendo ela materna ou segunda língua, requer do/a docente um estudo dos discursos de sala de aula para propor ações que busquem desmistificar imagens de uma língua dividida entre “certo” e “errado”, por exemplo, a fim de que os/as alunos/as possam construir uma língua sem dificuldades, receios e/ou pré-conceitos no ambiente em que eles/as estão imersos. Pois, a língua é mais abrangente do que um compêndio que sugere algumas “fórmulas” de utilizá-la para determinados fins.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os posicionamentos discursivos, gerados pela colisão do *eu* com o outro, apresentaram questionamentos e reflexões sobre noção de língua e de práticas culturais, através do *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009; SOUTO MAIOR; SOUZA, 2015) construído neste espaço social. A necessidade de dizer para o outro que o sujeito possuía, contribuiu diretamente para um aprendizado construtivo no qual o/a aluno/a questionava a língua e a cultura do país estrangeiro de forma que os signos (BAKHTIN, 2014) eram (des)(re)construídos e ressignificados no processo de aprendizado da segunda língua.

Pelo desvelamento do *ethos* especular, foi possível observar certas implicações no desenvolvimento da aprendizagem de português. É o caso, por exemplo, da possibilidade de o sujeito se distanciar da língua quando alguns estranhamentos se tornam incômodos na sua vida cotidiana no país estrangeiro, como foi o caso do Vinícius a respeito das diferenças linguísticas.

Todavia, para evitar esse tipo de implicação, pode-se desenvolver um ensino de língua sensível, dentro da própria perspectiva dialógica, em que o/a professor/a desenvolva propostas de ações, resultado da interação, a fim de que seus/suas alunos/as aprendam a língua por meio de curiosidades e do conhecimento da pluralidade cultural, uma vez que no processo de aprendizado de uma segunda língua experimenta-se uma dimensão maior do que discutir “fórmulas” ou normas para desenvolver as práticas orais e escritas. Encontra-se, nesse espaço de aprendizagem, vários “eus” querendo compreender o outro e a si mesmo, como resultado desses (des)encontros.

Nesse sentido, Mendes (2011) comenta que a língua é um mediador entre mundos e permite ao sujeito conhecer esses mundos através da segunda língua em aprendizado. Sobre isso, observou-se nos discursos dos sujeitos estrangeiros que a língua dar suporte para conhecer o outro. E, por esse motivo, pode-se afirmar que não só ajuda a conhecer a cultura do outro, mas também faz com que o *eu* seja (re)construído por meio da segunda língua.

Essa afirmação foi embasada a partir da primeira pergunta norteadora desta pesquisa: Como se desenvolvem as práticas da perspectiva dialógica de ensino no contexto de PL2? Ao responder esse questionamento através da observação das produções discursivas feitas em resposta ao Q1 e do relato de Tatiana, chegou-se à

conclusão de que o/a estudante de PL2 desenvolve o aprendizado da segunda língua por meio de uma necessidade de dizer, bem como pela constituição dele/a no outro (nativo), resultando na produção de gêneros discursivos orais e escritos pelo/no contexto em que se está situado.

Desse modo, é de suma importância que o mediador linguístico-cultural (professor/a) atue de forma sensível pelos discursos dos/as alunos/as para instigar reflexões e construções da segunda língua. Pois, no momento das produções orais e/ou textuais, cabe ao/à docente questionar dialogicamente, segundo o pensamento discursivo de Bakhtin (2014), os discursos produzidos naquele contexto a fim de que a segunda língua seja dita de forma natural e refletida por todos/as os/as participantes naquele espaço de ensino de PL2.

De acordo com a segunda pergunta norteadora: Qual *ethos* especular foi constituído dentro dessa prática dialógica de ensino de PL2? Essa pergunta surgiu porque durante o processo de ensino foram observadas algumas construções de imagens sobre o outro, tendo como referência a imagem de si, que constituíram nas práticas discursivas fundamentais para o planejamento e atuação da professora naquele contexto.

A partir da observação das imagens que desvelavam uma curiosidade para conhecer o outro ou tentar se encontrar no outro, pela segunda língua, percebeu-se que o *ethos* sobre a aprendizagem numa segunda língua mostrava uma busca pela compreensão das práticas culturais do outro, pois os sujeitos tinham como parâmetro suas visões de mundo. Portanto, é fundamental pensar sobre determinadas construções imagéticas construídas no contexto de ensino/aprendizagem de PL2 para preparar aulas que tragam discussões sensíveis sobre os (des)encontros culturais que ocorrem a todo instante quando o sujeito é deslocado do seu ambiente de origem para outro espaço totalmente distinto do seu.

Pois é nesse processo de aprendizagem da segunda língua que o sujeito passa a desvelar a sua língua-cultura no ato de dizer sobre o outro e sobre si mesmo. Isso acontece porque os significados construídos na enunciação sobre o outro se tornam uma forma de argumentar no que ele/a acredita ou não por meio de sua referência cultural. Assim, conhecer o outro se resulta numa (re)construção de significados da *minha* cultura e da cultura do outro, como se fosse uma busca por uma significação da palavra e do contexto social ao mesmo tempo.

A significação dada à palavra acarreta um imbricamento de pensamentos que são reconstruídos e reformulados a todo instante sobre o outro em relação a si, que, por um lado, traz a construção de uma L2 e, por outro lado, pode trazer conflitos culturais que precisam ser desmistificados com o auxílio do/a professor/a para que as visões de mundo sejam compartilhadas e ressignificadas pela L2, como já discutido anteriormente.

Segundo Coracini (2007), compreende-se que a língua “se constitui à medida que se dão as experiências individuais que são sempre e necessariamente sociais” (p. 131). Por esse motivo, foram pensadas e apresentadas algumas propostas de ações como resposta à última pergunta de pesquisa: Quais propostas de ações para o ensino de PL2 podem ser desenvolvidas a partir da observação das construções do *ethos* especular?

Para responder essa pergunta, baseada nos estudos interculturais, entende que os sujeitos possuem práticas culturais diferentes porque sua língua lhes oferece isso. Além disso, segundo Kramsch (1993), mesmo que os falantes compartilhassem a mesma língua, eles pertenceriam a diferentes grupos culturais, por isso surgem indagações sobre o “novo” espaço cultural e sua respectiva língua, visto que:

as dimensões de uma cultura – da comida à música, da arquitetura à roupa e tantas mais – são pequenos conjuntos padronizados que trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos e fazemos”. (ROCHA, 2004 *apud* NIEDERAUER, 2010, p. 105)

Especularmente falando, o espaço de discussão construído em sala de aula permitiu a construção de uma segunda língua que levou a uma reflexão sobre essas imagens construídas sobre o outro, em relação a si, carregada de valores socioculturais.

Desse modo, aquela necessidade de dizer para o outro é resultado, muitas vezes, daquilo que entrou em confronto com suas “construções ideológico-culturais” (CORACINI, 2007), que não apenas perturbou seus padrões culturais (advindos do país de origem), mas principalmente porque trouxe à tona reflexões sobre “quem sou eu” nesse encontro com o “outro” ou quem é “o outro tão diferente de mim”.

Diante desses conflitos culturais, o/a docente pode se utilizar de propostas que objetivam relativizar o acirramento entre esses encontros culturais distintos, como também desmistificar imagens sobre o outro que interferem em seu processo

de aprendizagem. Nesses encontros, outras formas de pensamento são (re)construídas através dessa segunda língua e, assim, uma resignificação pode ser instruída de forma equilibrada.

Como sujeito construído por ideologias baseadas em suas práticas culturais advindas do conhecimento local, como já comentado, ou da inscrição em determinado contexto social, surge um espaço de ensino que compartilha experiências dialogadas por diversas culturas e pensamentos, tornando-se base para a aprendizagem da segunda língua.

Dessa forma, considera-se que o ensino de português como segunda língua é construído por esse contexto sociocultural em que o sujeito está inserido, bem como (re)moldado pela/na interação verbal. Nesse sentido, como diz Bakhtin, “nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. [...] moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Sendo assim, os discursos são materializados pelo ato de dizer para o outro, em gêneros, num processo de aprendizado constante pela/na segunda língua, porque eles são “formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO, 2005, p. 157).

Diante dessas considerações sobre cada pergunta norteadora, essa pesquisa objetivou-se contribuir não só para o campo da LA, mas também para outros campos de pesquisa que dizem respeito ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua, de modo que possam surgir mais pesquisas relacionadas ao ensino de línguas, visto que, atualmente, há poucos pesquisadores que se dedicam ao estudo dessa área de ensino. E, acima de tudo, almeja-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento do processo linguístico-cultural de aprendizagem dos estudantes inseridos no contexto brasileiro com o auxílio dos/as docentes.

Além disso, como pesquisadora dessa área, esse trabalho fez com que outros questionamentos surgissem sobre a (des)construção sócio-cultural como professora de PL2. Portanto, pretende-se dar continuidade no doutorado, objetivando aprofundamento em determinadas questões relacionadas à formação docente de professores/as de PL2/PLE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras.** In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. LOMBELLO, Leonor C. **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros.** Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua.** Campinas: Pontes Editores. 1993.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª edição, 2007.

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos.** São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa no cotidiano escolar.** In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada limpando “O pó das ideias simples”.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

BHABHA, Homi, K. **O local da cultura;** tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. **Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: Aplicando a pedagogia culturalmente sensível.** In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (orgs.). Cenas de Sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível.** Cuiabá: Polifonia EDUFMT, 2003. N° 07 p.119-136.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

CECCANTINI, João Luis. **Bicho de escola.** Revista Carta na Escola, Editora Carta Capital, Edição nº 45 de abril de 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político.** São Paulo: Contexto, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CRISTOVAO, V.L.L. **Sequências didáticas para o ensino de línguas.** In: DIAS, R.; CRISTOVAO, V.L.L. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2ª ed. 21 reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

DOURADO, Maura Regina & POSHAR, Heliane Dourado. **A cultura na educação linguística no mundo globalizado**. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (orgs.). Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **(Dis)Sabores da Língua Ma(e)terna: Os conflitos de um entre-lugar**. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Escri(tu)ra de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ERICKSON, Frederick. **Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educacional Achievement**. *Anthropology and Education Quarterly*, v.18, n. 4, p. 335-356, Dec. 1987.

FABRICIO, B. & MOITA LOPES, L. P. **Discursos e Vertigens: Identidades em xeque em narrativas contemporâneas**. In: *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 6, n. 2, 2002, p. 11-29.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: O traçado de um percurso, um rumo para o debate**. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, Angela B.(org.). *A formação do*

professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

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

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. New York: Oxford, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira A. **FALAR... LER... ESCREVER... português. Um curso para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1999.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, Roseane Leite. **A perspectiva dialógica no ensino de Língua Portuguesa: a prática de produção textual numa turma de 8º ano**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito de ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MARCHEZAN, Renata Coelho. **Diálogo**. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**; tradução Marco Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, Edleise. **Por que ensinar língua como cultura?** In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (orgs). Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MENDES, Edleise. **O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE.** In: MENDES, Edleise (Org.). Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENDES, Edleise. **A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2.** In: EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

MEY, Jacob L. **Etnia, identidade e língua.** In: SIGNORINI, Inês (org.). Língua(gem) e Identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MEYER, Rosa Marina de Brito. **A nova presença internacional da língua portuguesa.** In: MEYER, Rosa Marina de Brito. ALBUQUERQUE, Adriana (organizadoras). Português: Uma Língua Internacional. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtez. **A Entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada.** Revista Odisseia, v. 5, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NÉDIO, Marina Cláudia Vaz. **O ensino de português língua estrangeira através de tarefas: da teoria à prática.** 2015. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.

NIEDERAUER, Marcia Elenita França. **Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros.** In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (orgs). Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

NÓBREGA, Maria Helena da. **Gramática no ensino de Português para Estrangeiros.** In: SILVA, Kléber Aparecido da; SANTOS, Danúcia Torres dos. (Orgs.). Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e Interfaces. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PASSOS, Deusa Maria de Souza-Pinheiro. **Língua estrangeira e escrita normalizada: sujeito na/pela língua do outro.** In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Escri(tu)ra de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTAROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales. **Apresentação: gêneros orais e escritos e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer.** In: ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales (orgs. e tradução). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira.** *Tempo social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5 (1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).*

SERRANI-INFANTE, Silvana. **Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: A proposta AREDA.** In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOUTO MAIOR, Rita; SOUZA, Márcia Vanessa. **O ethos do(a) brasileiro(a) numa perspectiva de alteridade e dialogismo.** In: Anais do IV Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, 2015, Garanhuns/PE. Ensino de Língua e Literaturas e outros diálogos possíveis. Garanhuns: Pipa Comunicações, 2015. p. 01-4461.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Interação posta e subtendida: o ethos especular.** Revista Odisseia, v. 07, p. 02, 2011.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; LIMA; Simone Maria da Silva. **Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do/a estudante autor/a em atividades de letramentos.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 107-130. jan./jun. 2017.

TILIO, Rogério. **Reflexões acerca do conceito de cultura.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VII, nº XXVIII, Jan-Mar, 2009.

TORQUATO, Cloris Porto. **Ser estrangeiro num contexto acadêmico brasileiro nas vozes de estudantes PEC-G.** In: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINA, Ione da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Evelyn Cristine. **Um olhar discursivo sobre a fluência em língua inglesa.** 2013. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Trad. José Carlos P.de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

<http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil> acesso em: 03 de março de 2016.

<http://portal.mec.gov.br/pec-g> acesso em: 03 de março de 2016.

<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/> acesso em: 19 de maio de 2017.

Retirado do site: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9036 acesso em: 16 de outubro de 2015.

Retirado do site: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab1> acesso em: 09 de setembro de 2016 às 13h35

APÊNDICES

APÊNDICE A

TEMAS E GÊNEROS TRABALHADOS NA SALA DE AULA DO CURSO PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

DATA	TEMAS	TEXTOS/VÍDEOS PARA MOTIVAÇÃO PARA AS ATIVIDADES	GÊNERO
14/01/2016	O estrangeiro no Brasil	1. Notícia: Juntos e Misturados; 2. Tirinha da Mafalda: Estrangeiro.	Relato da entrevista e Relato pessoal
21/01/2016		1. Continuação sobre a discussão sobre estar num país estrangeiro; 2. Discussão sobre “Levantamento de Ocorrências” encontradas nas produções textuais.	Reelaboração textual
28/01/2016	Experiências pedagógicas	1. Vídeo: Confiar no amigo (conversação); 2. “Levantamento de Ocorrências” da reescrita; 3. Carta: Leitura do texto “Bicho de escola” (Revista Carta na Escola); 4. Notícia: “Aluno processa professor por celular retirado em sala de aula e perde”; 5. Trecho do início do filme “Central do Brasil”.	Carta ao editor
04/02/2016	Problemas sociais	1. “Levantamento de Ocorrências” a partir do estudo dos verbos no modo subjuntivo exposto em imagens retiradas da internet que apresentavam problemas como: lixo, trânsito e doenças; 2. Leitura do poema “Eu, etiqueta”.	Debate oral
11/02/2016		1. Reescrita em grupo de uma produção textual (Carta ao editor) de um dos alunos, observando o uso de modalizadores; 2. Leitura da crônica “O homem dentro da roupa cara” (continuação da discussão de um subtema – consumismo).	Reelaboração textual (Carta ao editor)
18/02/2016	Lixo e pobreza	1. Documentário “Lixo Extraordinário”	Resumo
25/02/2016		1. Discussão sobre o documentário	Resenha
03/03/2016	Designação de nomes	1. “Levantamento de Ocorrências”; 2. Discussão sobre as produções do gênero resenha ; 3. Leitura de resenhas de cada área de atuação do/a aluno/a que foi levada para a sala de aula; 4. Leitura do artigo “Designação de nomes” de Rajagopalan.	Resenha acadêmica
10/03/2016		1. “Levantamento de Ocorrências”; 2. Discussão sobre o artigo “Designação de nomes” de Rajagopalan.	
17/03/2016		1. “Levantamento de Ocorrências”; 2. Discussão sobre as resenhas produzidas.	Reelaboração da resenha acadêmica

ANEXOS

ANEXO 1



Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros

Curso gratuito de extensão UFAL

O objetivo do curso é desenvolver práticas relacionadas à escrita de gêneros acadêmicos a partir de discussões temáticas que envolvam contrapontos entre a cultura de origem e a cultura brasileira.

Público-alvo: Estudantes estrangeiros matriculados em cursos presenciais da Universidade Federal de Alagoas.

Inscrições por e-mail
até o dia
25/11/2015

E-MAIL:
ple2.curso@gmail.com

Informar os seguintes dados:

Nome Completo
País de origem
Matrícula
Curso
Período
E-mail
Telefone

Confirmação
PRESENCIAL da
inscrição no dia
27/11/2015

Onde? Na sala do Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas na FALE (Faculdade de Letras) - UFAL
A que horas? Das 15h30 às 18h30

Período do curso: 14/01/2016 a 17/03/2016 (quintas-feiras)
Horário: Das 14h30 às 17h
Carga horária: 30h

Organizadoras:
Profª Márcia Vanessa Souza (PPGLL/UFAL)
Profª Rita de Cássia Souto Maior (PPGLL/FALE/UFAL)
Apoio: Casa de Cultura Luso-brasileira (CCLB/FALE/UFAL)
Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas (FALE/UFAL)

ANEXO 2
(Aula do dia 21/01/2016)
Tirinha da Mafalda



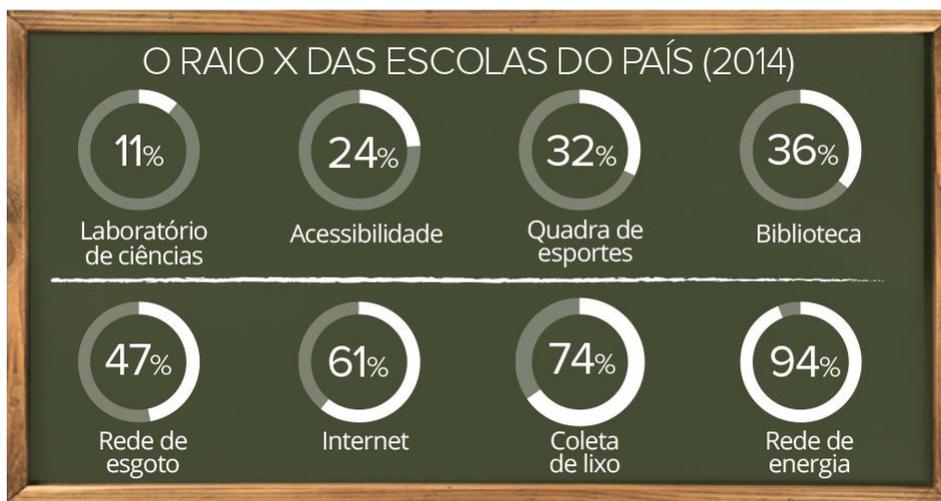
Quino, *Toda Mafalda*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 6ª. Edição, 2003.

Fonte: https://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/2011/download/comentadas/portugues.pdf
(Retirada do site no dia 09 de janeiro de 2016 às 10:19)

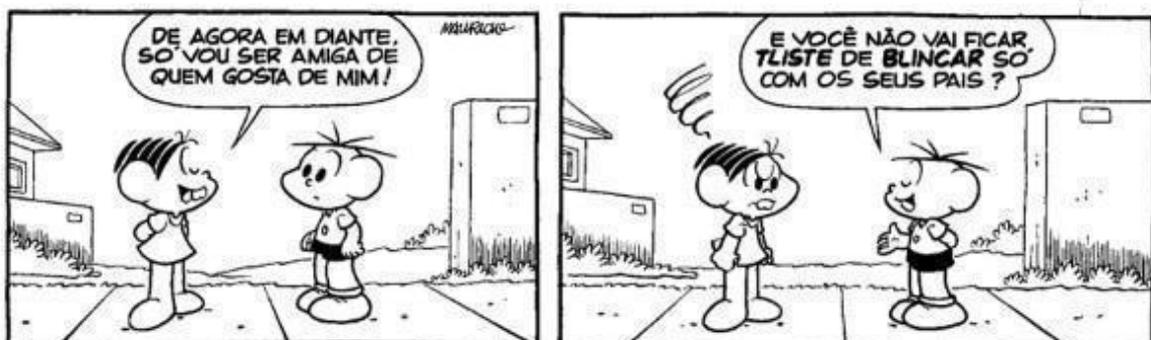
ANEXO 3
(Aula do dia 21/01/2016)



Fonte: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/lportuguesa/lpe19/img/02_01.gif
(Retirada do site no dia 19/01/2016 às 17h50)



Fonte: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html> (Retirada no dia 19/01/2016 às 19h20)



Fonte: <http://virgula.uol.com.br/tvecinema/quais-sao-as-dez-melhores-tiras-do-quadrinho-brasileiro-descubra-aqui/#img=1&galleryId=913866> (Retirada do site no dia 20 de janeiro de 2016 às 10h40)

ANEXO 4
(Texto “Bicho de escola”)
(Aula do dia 28/01/2016)

Carta ao Professor

Bicho de escola

Eles não me deixaram ser um estranho no ninho

JOÃO LUÍS CECCANTINI



Dese que me conheço por gente, fui um bicho de escola. Diferentemente de tantas pessoas que vivenciaram a experiência escolar de uma forma negativa, sempre me senti à vontade nesse espaço, reconhecendo-o como meu hábitat natural. Talvez tenha contribuído para essa percepção uma trajetória peculiar, que fez com que, até os 21 anos, eu tivesse estudado em 17 escolas... Se for levado em conta que comecei minha jornada migratória aos 4 anos de idade, a aritmética mais elementar demonstra que, nesse período, foi uma escola por ano de vida.

A alma cigana de meu pai e o espírito intemorato de minha mãe, que não hesitou em acompanhá-lo em suas andanças pelo Brasil, permitiram que eu estudasse em escolas com os mais diferentes perfis, da capital paulista ao sertão de Goiás; do interior mineiro ao coração de Mato Grosso. Se isso não me transformou automaticamente num especialista no assunto, ao menos levou a que, com o passar do tempo, eu me perguntasse com frequência o que haveria de tão sedutor nessa instituição, a ponto de nela eu me embrenhar, para nunca mais sair – seja na condição de aluno, seja na de professor. Foram escolas públicas e particulares; grandes e pequenas; desconhecidas e de renome; cosmopolitas e sertanejas; exigentes e fracas; conservadoras e moderninhas. No conjunto, uma amostragem a toda prova.

A situação repetida tantas vezes do primeiro dia de aula numa escola onde eu não conhecia ninguém, o que, de praxe, seria o horror dos horrores para qualquer criança ou jovem, não deixou, entretanto, maiores impressões em minha memória. É provável que, na vida nômade que eu levava, isso não passasse da mais pura rotina. Do extinto “parquinho”, como se chamava à minha época o Ensino Infantil, até uma das três universidades por onde, claudicante, passei, tudo compôs o quadro da imensa floresta educacional que me abrigou, em nada assustadora.

O que, de fato, deixou impressão indelével em minha memória, e que, hoje, a distância, emerge com vigor dessa experiência ímpar, não foi a variedade de instalações das escolas, colegas, metodologias, atividades, livros adotados, situações prosaicas ou tragicômicas vividas. Sobressai, com maior força, sim, a figura de alguns professores que conheci e aos quais sempre me vejo voltando ao longo da vida, nos mais diferentes contextos.

Está registrada de modo muito vivido em minha memória ainda hoje a imagem da professora da primeira série primária, com sua indefectível minissaia e cabelo longo, compondo um tipo tão característico daquela *swing* São Paulo do fim dos anos 60. Figura delicada, conseguia tornar palatável até a ingrata tarefa de copiar todo dia, no caderno, as notícias da primeira página de um jornal sisudo ou mesmo o nome completo dos generais da ditadura militar...

Mas não apenas a professora-fetiche permaneceu. Também outros mestres, de outros níveis de ensino, continuam bem presentes em meu espírito até hoje. Não importa a que área do conhecimento estivessem vinculados, quão áridos fossem os conteúdos com que tivessem de lidar ou as condições adversas enfrentadas, a maneira subjetiva de se relacionar com o objeto que elegeram como centro de sua vida profissional foi muito marcante para mim. Pessoais, intensos e generosos, impregnaram de sentidos meu cotidiano escolar, levaram-me a imitá-los, de forma mais ou menos consciente, e, sobretudo, nunca permitiram que na escola, ou melhor, nas minhas inúmeras escolas, eu me sentisse um estranho no ninho. ●

JOÃO LUÍS CECCANTINI É PROFESSOR
DE LITERATURA BRASILEIRA DA UNESP
RODRIGO ARAÚJO É ILUSTRADOR

66 WWW.CARTANAESCOLA.COM.BR

ANEXO 5
(Notícia sobre o uso do celular na sala de aula)
(Aula do dia 28/01/2016)

ALUNO PROCESSA PROFESSOR POR CELULAR RETIRADO EM SALA DE AULA E PERDE

Em sentença, juiz afirmou que país virou as costas para educação e culpa novelas e reality-shows

por Raphael Kapa

04/06/2014 15:13 / Atualizado 04/06/2014 22:01



Paula Giolito / Paula Giolito / Agência O Globo

RIO - A polêmica do uso de celular em sala de aula chegou nos tribunais depois que um aluno processou o seu professor por ter tomado o aparelho no meio de uma aula. O episódio aconteceu em Recife e teve a decisão do juiz Elieser Siqueira de Souza Junior a favor do docente. O magistrado aproveitou a sentença para criticar as novelas, reality-shows e a ostentação, considerados pelo magistrado como contra educação.

“Julgar procedente esta demanda é desferir uma bofetada na reserva moral e educacional deste país, privilegiando a alienação e a contra educação, as novelas, os ‘realitys shows’, a ostentação, o ‘bullying’ intelectual, o ócio improdutivo, enfim, toda a massa intelectivamente improdutivo que vem assolando os lares do país, fazendo às vezes de educadores, ensinando falsos valores e implodindo a educação brasileira”, afirmou o juiz.

A ação foi movida pelo aluno Thiago Anderson Souza, representado por sua mãe Silenilma Eunide Reis, que, segundo consta nos autos do processo, passou por “sentimento de impotência, revolta, além de um enorme desgaste físico e emocional” após ter o celular retirado pelo professor Odilon Oliveira Neto. O estudante disse que apenas utilizava o aparelho para ver o horário. Porém, perante outras provas, o juiz não acreditou na versão de Thiago.

“Vemos que os elementos colhidos apontam para o fato de que o Autor não foi ‘ver a hora’. O mesmo admitiu que o celular se encontrava com os fones de ouvido plugados e que, no momento em que o professor tomou o referido aparelho, desconectou os fones e... começou a tocar música”.

Em depoimento, o professor e a coordenadora do colégio afirmaram que não foi a primeira vez que o aluno foi chamado a atenção para o uso do aparelho em sala de aula. O juiz apontou que, para além da proibição do colégio, existem normas do Conselho Municipal de Educação que proíbem o uso do celular em sala de aula, exceto para atividades pedagógicas.

“Pode-se até entender que o Discente desconheça a legislação municipal sobre os direitos e deveres dos alunos em sala de aula. O que não se pode admitir é que um aluno desobedeça, reiteradamente, a um comando ordinário de um professor, como no presente caso”, observa.

O juiz ainda aproveitou a execução para fazer uma análise sobre a educação do Brasil apontando que a mesma tornou-se uma espécie de “carma” para quem trabalha.

“No país que virou as costas para a Educação e que faz apologia ao hedonismo inconsequente, através de tantos expedientes alienantes, reverencio o verdadeiro herói nacional, que enfrenta todas as intempéries para exercer seu ‘múnus’ com altivez de caráter e senso sacerdotal: o Professor”, sentenciou.

Read more: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/aluno-processa-professor-por-celular-retirado-em-sala-de-aula-perde-12718573#ixzz33lZdUgnZ>

***Hedonismo** consiste em uma **doutrina moral** em que a **busca pelo prazer** é o **único propósito** da vida.

A palavra hedonismo vem do grego *hedonikos*, que significa "prazeroso", já que *hedon* significa prazer.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/aluno-processa-professor-por-celular-retirado-em-sala-de-aula-perde-12718573>
(25 de janeiro de 2016 às 21h17)

ANEXO 6
Slides – Uso do Subjuntivo – Problemas Sociais
(Aula do dia 11/02/2016)

<p>Slide 1</p>  <p>Professora/Pesquisadora: Márcia Vanessa Souza</p>	<p>Slide 2</p> <p style="text-align: center;">SUBJUNTIVO</p>  <p>Fonte: http://www.mexjoven.com.br/wp-content/uploads/2013/07/Bebe-COM-DUVIDAS.jpg (Retirado no dia 03 de fevereiro de 2016 às 19h05)</p>
<p>Slide 3</p>  <p>Fonte: http://www.pesquisadigital.com.br/2014/05/parabens-para-voce.html (Retirado no dia 03 de fevereiro de 2016 às 19h05)</p>	<p>Slide 4</p>  <p>Fonte: http://www.pesquisadigital.com.br/2014/05/parabens-para-voce.html (Retirado no dia 03 de fevereiro de 2016 às 19h05)</p>  <p>Fonte: http://www.pesquisadigital.com.br/2014/05/parabens-para-voce.html (Retirado no dia 03 de fevereiro de 2016 às 19h05)</p>

Slide 5



Slide 6



Slide 7



Slide 8



Slide 9

PROBLEMAS SOCIAIS

EU ESPERO QUE...
EU DUVIDO QUE...
TALVEZ...
TOMARA...
LAMENTO QUE...

Slide 10



Slide 11



Slide 12



Slide 13



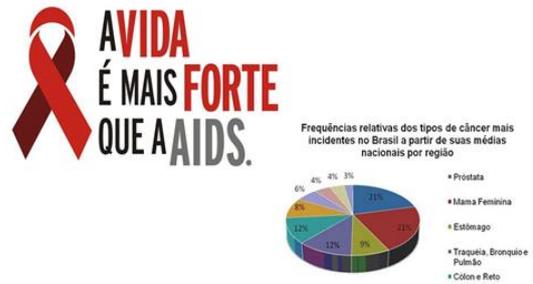
Slide 14



Slide 15



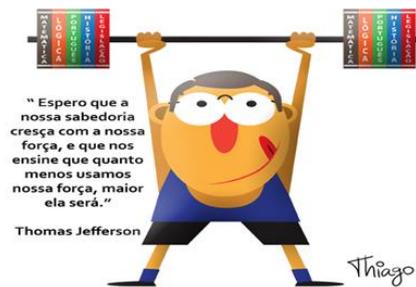
Slide 16



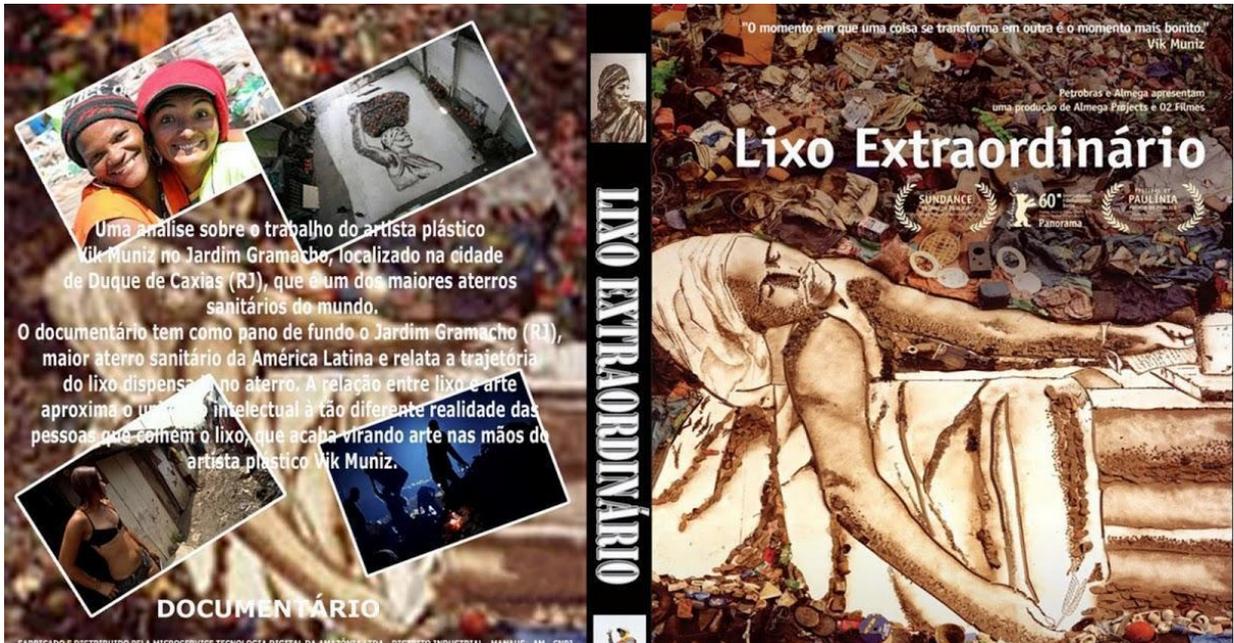
Slide 17



Slide 18



ANEXO 7
Documentário “Lixo Extraordinário”
(Aula do dia 18/02/2016)



ANEXO 8
(Aula do dia 21/01/2016)
Texto “Juntos e Misturados”

JUNTOS E MISTURADOS

24/12/2015

Mais de 8 mil estudantes estrangeiros estão matriculados no estado de São Paulo. Cinco deles contam suas experiências.

A Escola Estadual Canuto do Val, na Barra Funda, centro de São Paulo, é a escola que mais tem alunos estrangeiros na rede estadual de São Paulo. Cerca de 30% dos que estudam lá nasceram fora do Brasil. No estado, cerca de 2.100 escolas recebem, ao todo, mais de 8 mil alunos de outras nacionalidades. O G1 conversou com cinco adolescentes estrangeiros da Canuto do Val, que contam suas experiências na nova escola e seus objetivos para o futuro. Em comum, a saudade dos seus países de origem e a boa acolhida dos brasileiros marcam os relatos dos adolescentes.

Do primeiro dia à saudade

Ao se mudarem para o Brasil, além de terem de se adaptar à nova cultura, comida e costumes, os estudantes também enfrentaram os dilemas do primeiro dia de aula. Yenni Carolina Lopez Ramos, de 17 anos, saiu do Paraguai aos 9 anos e ainda lembra do primeiro contato com os colegas de classe.

“Eu me senti como um brinquedinho novo. Todos perguntavam coisas, queriam saber a tradução de algumas palavras, queriam saber do meu país. Eu era uma novidade na escola e isso me ajudou na adaptação. Acabou sendo mais fácil do que eu pensei”, conta a jovem.

O mesmo aconteceu com Naret Jhaman Gutierrez Teran, de 17 anos. “Os primeiros dias foram mais fáceis do que eu pensava. O difícil era entender o idioma, entender a matéria que a professora passava. Mas eu coloquei na cabeça que tinha que me aproximar dos alunos brasileiros para aprender o português mais rápido, não podia ficar só com quem falava espanhol”, afirma o boliviano, que mora no Brasil há três anos.

A maior dificuldade para Naret foi um trabalho escolar pedido pela professora de inglês. “Era uma apresentação sobre estrangeirismo. Mas eu tinha que pesquisar em inglês e apresentar em português. Eu estava com muito medo de passar vergonha e fiquei uma semana lendo e decorando em casa o texto para falar para a sala. Tentava não confundir o português com o espanhol.”

Há quatro anos no Brasil, Leonardo Shiguehiro Murata, de 13 anos, é japonês e mora com os tios. Em seu primeiro dia de aula o estudante não sabia muitas palavras de português. “Fiquei nervoso no primeiro dia, mas minha tia me ajudava a aprender algumas palavras e a fazer as tarefas em casa”, explica.

Além da diferença de costumes, os jovens também sentiram a diferença na escola. Gisela Yoselin Alejandro Torres, de 16 anos, saiu da Bolívia aos 4 anos, mas voltou ao seu país de origem para estudar durante um período.

“Quando eu visitei a Bolívia, fui à escola durante duas semanas e lá tinha que cantar o hino antes das aulas, era mais rigoroso, o uniforme era saia, camiseta e um lenço que eles usam. Aqui a gente também usa uniforme, mas é só camiseta”, comenta a jovem.

Leonardo conta que no Japão é comum os alunos ajudarem na limpeza da escola. “A gente pegava balde, vassouras e limpava, tirava as coisas do chão.”

Família

José Giovanni Narvaez Flores, de 17 anos, é o único dos cinco entrevistados que nasceu no Brasil. Sua mãe se mudou para cá há quase 20 anos. Segundo o jovem, ir para a escola ajudou sua mãe e seu tio a aprenderem o português. “Ela não entendia algumas palavras e como eu ia aprendendo na escola, ensinava para ela em casa.”

Os pais de Yenni, Gisele e José trabalham com confecções de roupas no Bom Retiro, na região Central de São Paulo. Já o pai de Naret, que já morava no Brasil, é agente comunitário.

Os quatro adolescentes se mudaram para o Brasil para acompanhar os pais em busca de oportunidades melhores para a família. “Eu vim para cá por questões econômicas. No Paraguai não tinha emprego para os meus pais e eles vieram para cá para tentar novas condições e me educar melhor. Não foi fácil me adaptar, mas não é o bicho de sete cabeças que parece ser no começo”, resume Yenni.

Planos para o futuro

Prestes a escolher para qual curso vai prestar vestibular, Yenni planeja cursar Medicina e Moda. “Eu vou conseguir! São duas áreas que eu gosto muito e penso: ‘por que não juntar as duas coisas?’”. Gisele, por sua vez, pensa em ser dentista.

Já Naret, quer cursar Publicidade e Propaganda e quando estiver mais velho, Cinema. Antes, porém, o jovem planeja viajar e conhecer novos países e culturas. “Quando eu vim para o Brasil, trouxe a Bolívia comigo dentro do meu coração, agora quero levar o Brasil junto comigo e conhecer novos lugares”, afirma.

Leonardo e José Giovanni não pensam em faculdade no momento. Os dois se interessam pela música e instrumentos musicais. Mas Leonardo tem uma certeza: não quer voltar para o Japão. “Eu quero que os meus pais venham para cá. Lá é muito quieto, prefiro aqui!”.

Embora saibam o que querem para o futuro, os estudantes não chegaram a um consenso sobre onde vão morar. “O que eu queria mesmo era pegar o melhor do Paraguai e do Brasil e montar um país só, com meus amigos e família. Seria o país da Yenni”, resume a jovem.

Didática diferente e atenção maior

Para a professora de inglês Maria Cristina Boccuzzi Rodrigues, ter alunos estrangeiros na sala de aula permite debates e uma integração global entre os estudantes. “A escola é a primeira sociedade que as crianças passam e é fundamental que eles se integrem e convivam”, afirma.

“É um desafio você lidar com essas questões dentro da sala de aula. A didática e a atenção são maiores, mas nos preparamos para acolher e receber esses alunos da melhor maneira possível”, destaca a professora.

A professora já está acostumada a ouvir de seus alunos que eles têm vontade de conhecer os países. “Este intercâmbio é muito positivo e gera uma diversidade muito vantajosa. Os meninos falam da vontade de conhecer a Bolívia e saber mais sobre a cultura deles.”

Outra coisa que chama a atenção de Maria Cristina é a participação dos pais na educação dos filhos. “É curioso, porque eles cobram, se preocupam, participam e discutem as formas de ensinar. É muito positivo ter esse contato com eles.”

Gabriela Gonçalves

Fonte: <http://oestrangeiro.org/2015/12/24/juntos-e-misturados/>
(Retirado do site no dia 09 de janeiro de 2016 às 10:15)