



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Mariana de Camargo Bessa

**"SOMOS ESTRANGEIROS E ISSO MARCA A DIFERENÇA":
OLHARES SOBRE CULTURA EM UMA SALA DE PLE**

Juiz de Fora
2017

Mariana de Camargo Bessa

**"SOMOS ESTRANGEIROS E ISSO MARCA A DIFERENÇA":
OLHARES SOBRE CULTURA EM UMA SALA DE PLE**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Barros Weiss

Juiz de Fora
2017

Mariana de Camargo Bessa

**"SOMOS ESTRANGEIROS E ISSO MARCA A DIFERENÇA":
OLHARES SOBRE CULTURA EM UMA SALA DE PLE**

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

Aprovada em ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Barros Weiss
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Peters Salgado
Membro interno – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr^a. Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque
Membro externo – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha, e à Prof^a. Dr^a. Luciana Teixeira, pelo incentivo e prontidão em nos auxiliar.

À minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Denise Barros Weiss, por crer em meu crescimento durante o mestrado. Muito obrigada, por confiar em meu trabalho, e por me apresentar com tanto carinho e entusiasmo a área de Português como Língua Estrangeira. Agradeço por sempre aprender algo diferente em nossa convivência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, por todo o auxílio e ensinamento ao longo de minha formação.

A meus pais, Heloísa Helena de Camargo Bessa e José Márcio Gomes Bessa, por serem minha inspiração em tudo o que faço. Obrigada pelo apoio em todos os caminhos que decido percorrer.

A meu namorado Diego, minha gratidão pelo incentivo contínuo, pela companhia e pelo apoio em todos os momentos.

Aos colegas da turma do Mestrado em Linguística (biênio 2015-2017), pelos momentos tão agradáveis que passamos juntos durante esse período. Obrigada pelo carinho, gentileza e parceria.

Ao Daniel, por sua enorme gentileza. Obrigada pelo privilégio que tive em conhecer o seu trabalho, e por me ajudar em diversas situações.

A meu amigo Pedro Lucas, pela parceria e pelo auxílio em mais uma etapa de nossa formação acadêmica.

Aos alunos do curso de Português para estrangeiros da Faculdade de Letras da UFJF, por me apresentarem um novo olhar para a realidade multicultural na qual estamos inseridos.

A meus familiares e amigos, pelas palavras doces nos momentos difíceis, e pela alegria durante as conquistas.

Muito obrigada!

“Viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de ser um outro. Não se trata simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de estar em seu lugar – o que equivale a pensar sobre si e a se fazer outro para si mesmo”
(Julia Kristeva, 1994)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as imagens construídas por alunos de Português como Língua Estrangeira (PLE) em relação às representações culturais que caracterizam essa sala de aula multicultural por excelência. Serão investigados os diferentes modos de se compreender cultura em uma sala de Português como língua-alvo. O trabalho filia-se teoricamente à Sociolinguística Interacional e aos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica, os quais servirão de aporte teórico durante a análise dos registros de áudio de uma interação entre estudantes de PLE. Fundamentada em conceitos de cultura (DURANTI, 1997; HALL, 2003; STREET, 1993), identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006), interculturalidade (BYRAM, 2002; KRAMSCH, 1993) e multiculturalismo (CANDAU, 2008; HALL, 2003), essa pesquisa é documental: analisa, por meio de um olhar analítico específico, dados que já foram transcritos na dissertação de Oliveira (2015). Principais descobertas do estudo: há, na fala dos estudantes, diferentes olhares sobre cultura; a imagem de cultura como nacionalidade; de cultura como um conhecimento socialmente distribuído (presente no momento em que eles descrevem seus próprios países) e a de cultura como um sistema de práticas e participação. Além disso, nota-se que, nas transcrições analisadas, há um contraste entre as identidades assumidas pelos intercambistas. Deste modo, defendemos a adoção de uma abordagem intercultural no ensino de PLE e sustentamos a visão de cultura como um caleidoscópio: a cada olhar do sujeito para a realidade multicultural na qual está inserido, tem-se uma nova percepção desse conceito, que está longe de ser único e estável.

Palavras-chave: Cultura. Identidade. Português como Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This research aims to analyse the images constructed by students of Portuguese as a Second Language in relation to the cultural representations that characterize this prime example of a multicultural classroom. So in this sense, we intend to investigate the different ways to understand culture in a class of Portuguese as the target language. This work is based on the theoretical principles of Interactional Sociolinguistics and Conversation Analysis, approaches that will guide our analysis of an interaction between non-native speakers of Portuguese. The concepts of Culture (DURANTI, 1997; HALL, 2003; STREET, 1993), Identity (BAUMAN, 2005; HALL, 2006), Interculturality (BYRAM, 2002; KRAMSCH, 1993) and Multiculturalism (CANDAU, 2008; HALL, 2003) are also used in this work. This documental research analysis data that were transcribed in the work of Oliveira (2015) by means of a specific analytical perspective. According to the students' comments, it was possible to discover that there are different ways to view culture: the image of culture as nationality; the image of culture as a socially distributed knowledge (present in the moment when the students describe their countries) and the image of culture as a system of practices and participation. Moreover, it was possible to observe, in the analysed transcripts, the contrast between the identities that were assumed by the students. Therefore, we defend the use of an intercultural approach in the process of teaching Portuguese of a Second Language. In addition, we support the perspective of culture as a kaleidoscope: in each way of seeing the multicultural reality, there is a new perception of this concept, which is far from being singular and stable.

Keywords: Culture. Identity. Portuguese as a Second Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Abordagens sobre o ensino de cultura.....	27
Quadro 2: Imagem de cultura como nacionalidade.....	103
Quadro 3: Imagem de cultura como um conhecimento distribuído.	104
Quadro 4: Imagem de cultura como comportamento ou prática social.....	106
Quadro 5: Identidades assumidas pelos estudantes.	107
Figura 1: Trecho 1 dos registros de áudio.	52
Figura 2: Trecho 2 dos registros de áudio.	53
Figura 3: Trecho 3 dos registros de áudio.	55
Figura 4: Trecho 4 dos registros de áudio.	55
Figura 5: Trecho 5 dos registros de áudio.	56
Figura 6: Trecho 6 dos registros de áudio.	57
Figura 7: Trecho 7 dos registros de áudio.	57
Figura 8: Trecho 8 dos registros de áudio	58
Figura 9: Trecho 9 dos registros de áudio	59
Figura 10: Trecho 10 dos registros de áudio.....	59
Figura 11: Trecho 11 dos registros de áudio.....	60
Figura 12: Trecho 12 dos registros de áudio.....	61
Figura 13: Trecho 13 dos registros de áudio.....	62
Figura 14: Trecho 14 dos registros de áudio.....	63
Figura 15: Trecho 15 dos registros de áudio.....	64
Figura 16: Trecho 16 dos registros de áudio.....	64
Figura 17: Trecho 17 dos registros de áudio.....	65

Figura 18: Trecho 18 dos registros de áudio.....	66
Figura 19: Trecho 19 dos registros de áudio.....	67
Figura 20: Trecho 20 dos registros de áudio.....	67
Figura 21: Trecho 21 dos registros de áudio.....	69
Figura 22: Trecho 22 dos registros de áudio.....	69
Figura 23: Trecho 23 dos registros de áudio.....	69
Figura 24: Trecho 24 dos registros de áudio.....	70
Figura 25: Trecho 25 dos registros de áudio.....	70
Figura 26: Trecho 26 dos registros de áudio.....	70
Figura 27: Trecho 27 dos registros de áudio.....	71
Figura 28: Trecho 28 dos registros de áudio.....	71
Figura 29: Trecho 29 dos registros de áudio.....	71
Figura 30: Trecho 30 dos registros de áudio.....	72
Figura 31: Trecho 31 dos registros de áudio.....	73
Figura 32: Trecho 32 dos registros de áudio.....	74
Figura 33: Trecho 33 dos registros de áudio.....	75
Figura 34: Trecho 34 dos registros de áudio.....	75
Figura 35: Trecho 35 dos registros de áudio.....	76
Figura 36: Trecho 36 dos registros de áudio.....	77
Figura 37: Trecho 37 dos registros de áudio.....	77
Figura 38: Trecho 38 dos registros de áudio.....	78
Figura 39: Trecho 39 dos registros de áudio.....	78
Figura 40: Trecho 40 dos registros de áudio.....	79
Figura 41: Trecho 41 dos registros de áudio.....	80
Figura 42: Trecho 42 dos registros de áudio.....	80
Figura 43: Trecho 43 dos registros de áudio.....	82

Figura 44: Trecho 44 dos registros de áudio.....	83
Figura 45: Trecho 45 dos registros de áudio.....	83
Figura 46: Trecho 46 dos registros de áudio.....	84
Figura 47: Trecho 47 dos registros de áudio.....	85
Figura 48: Trecho 48 dos registros de áudio.....	85
Figura 49: Trecho 49 dos registros de áudio.....	86
Figura 50: Trecho 50 dos registros de áudio.....	87
Figura 51: Trecho 51 dos registros de áudio.....	88
Figura 52: Trecho 52 dos registros de áudio.....	90
Figura 53: Trecho 53 dos registros de áudio.....	90
Figura 54: Trecho 54 dos registros de áudio.....	91
Figura 55: Trecho 55 dos registros de áudio.....	91
Figura 56: Trecho 56 dos registros de áudio.....	92
Figura 57: Trecho 57 dos registros de áudio.....	92
Figura 58: Trecho 58 dos registros de áudio.....	93
Figura 59: Trecho 59 dos registros de áudio.....	94
Figura 60: Trecho 60 dos registros de áudio.....	95
Figura 61: Trecho 61 dos registros de áudio.....	96
Figura 62: Trecho 62 dos registros de áudio.....	98
Figura 63: Trecho 63 dos registros de áudio.....	99
Figura 64: Trecho 64 dos registros de áudio.....	99
Figura 65: Trecho 65 dos registros de áudio.....	101
Figura 66: Trecho 66 dos registros de áudio.....	101
Figura 67: Cultura como um caleidoscópio.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACe	Análise da Conversa Etnometodológica
IES	Instituição de Ensino Superior
PLE	Português como Língua Estrangeira
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
SI	Sociolinguística Interacional
ACIS	Association for Contemporary Iberian Studies
FTA	Face Threatening Acts
FFA	Face Flattering Acts

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
1.1 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL	16
1.2 ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA.....	18
2 OS CONCEITOS-CHAVE.....	21
2.1 CULTURA.....	21
2.2 IDENTIDADE	28
2.3 ESTEREÓTIPOS E GENERALIZAÇÕES.....	30
2.4 FACE.....	32
2.5 MAL-ENTENDIDO	34
2.6 MULTICULTURALISMO.....	35
3 METODOLOGIA	41
3.1 PESQUISA DOCUMENTAL	41
3.2 ESTUDO DE CASO.....	43
3.3 ORIGEM DO MATERIAL ANALISADO	45
3.4 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR.....	48
4 ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 IMAGENS DE CULTURA	52
4.1.1 Inácia.....	53
Imagens de outras culturas	53
Imagens da própria cultura.....	56
4.1.2 Juan.....	57
Imagens de outras culturas	58
Imagens da própria cultura.....	59
4.1.3 Kathy.....	60
Imagens de outras culturas	61

Imagens da própria cultura.....	62
4.1.4 Jade	63
Imagens de outras culturas	63
Imagens da própria cultura.....	64
4.1.5 Honda.....	65
Imagens de outras culturas	66
Imagens da própria cultura.....	67
4.1.6 Nell.....	68
Imagens de outras culturas	68
Imagens da própria cultura.....	70
4.1.7 Raquel	73
Imagens de outras culturas	73
Imagens da própria cultura.....	74
4.1.8 Samanta	76
Imagens de outras culturas	76
Imagens da própria cultura.....	78
4.1.9 Nin-Lee.....	79
Imagens de outras culturas	79
Imagens da própria cultura.....	80
4.2.1 Robert	81
Imagens de outras culturas	81
Imagens da própria cultura.....	82

4.2.2 Mercedes	84
Imagens de outras culturas	84
Imagens da própria cultura.....	88
4.2.3 Sylvia	89
Imagens de outras culturas	89
Imagens da própria cultura.....	93
4.2.4 Fune	96
Imagens de outras culturas	96
Imagens da própria cultura.....	98
4.2 O CASO DE MAL-ENTENDIDO	100
4.3 DESCOBERTAS DA ANÁLISE.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS.....	116

INTRODUÇÃO

Considerando o caráter multifacetado e interdisciplinar do conceito de cultura, esta pesquisa tem como objetivo analisar o modo como os estudantes de Português como Língua Estrangeira (PLE) de uma sala de aula multiétnica enxergam a sua própria cultura (a identificação ou a distinção que o aluno faz de si mesmo com relação à cultura de origem) e as outras culturas com as quais eles mantêm contato. A partir da análise de transcrições dos registros de áudio de uma atividade de conversação, pretende-se investigar os diferentes pontos de vista desses alunos em relação a aspectos culturais de seus países de origem e dos países dos demais colegas.

O tema do presente trabalho é a representação que um aluno estrangeiro faz da cultura de outro aluno de nacionalidade diferente, estando ambos em situação de interação em uma sala de aula de Português como língua-alvo (BESSA; WEISS, 2016, p. 43). Deste modo, há, nessa pesquisa, uma investigação dos olhares avaliativos e das representações culturais que caracterizam esse espaço escolar, de modo a fazer com que as imagens que esses falantes não-nativos de Língua Portuguesa constroem a respeito de sua cultura de origem e das culturas dos outros com os quais interagem possam ser compreendidas.

Esse projeto partiu das experiências da orientadora no macroprojeto Interação em Salas de Aula, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Inserida nesse macroprojeto, a pesquisa em questão constitui uma retomada de discussões já presentes principalmente na dissertação de Oliveira (2015), as quais serão reexaminadas neste trabalho por meio de outro olhar analítico. Um resumo dessa pesquisa, em versão anterior, foi publicado na revista da 38ª edição da Conferência Anual da Association for Contemporary Iberian Studies (ACIS) e será referenciado como Bessa e Weiss (2016).

Considerando as percepções que um indivíduo possui a respeito de sua própria cultura e das culturas dos sujeitos com os quais interage, Semprini (1999, p. 101) afirma que “a própria capacidade de um indivíduo de se pensar como indivíduo e definir as qualificações desta individualidade é amplamente determinada por suas interações e experiências sociais”. Deste modo, a visão que temos de nós mesmos, o “*self* individual” (SEMPRINI, 1999, p. 101), é algo construído e negociado nas interações sociais. O título de nosso trabalho, “Somos estrangeiros e isso marca a diferença”, extraído da fala da aluna Mercedes durante a atividade de conversação analisada

nessa pesquisa, reflete o modo “como a identidade de um indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro [...]” (SEMPRINI, 1999, p.101). Assim, as ideias de “ser estrangeiro” e “ser diferente” são construídas a partir de trocas contínuas e diálogos estabelecidos entre sujeitos, que se tornam cada vez mais plurais à medida que as interações se tornam mais frequentes.

A globalização e a expansão da internet nos anos 90 contribuíram para a transformação das paisagens culturais, sociais e políticas que, "no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais" (HALL, 2006, p. 9). Esses fenômenos não só alteraram os padrões de mobilidade humana como também expandiram a mobilidade digital, e, com isso, contribuíram para o desenvolvimento do estado de ubiquidade dos indivíduos. Devido a essa expansão dos fluxos migratórios, o número de casos de estranhamentos entre participantes de diferentes práticas culturais se tornou ainda maior, e, conseqüentemente, as discussões acerca do que se entende por "cultura" se tornaram ainda mais necessárias.

A sala de aula de Português como Língua Estrangeira em ambiente de imersão, quando multicultural, é o ambiente da diversidade e da negociação das identidades por excelência, já que é formada por alunos e professores com diferentes origens linguísticas, religiosas, culturais, econômicas e sócio históricas. Com isso, cabe aos professores de PLE a elaboração de estratégias de ensino que reconheçam e preservem a diferença na unidade, a fim de que o aluno, ao se colocar no lugar do outro, possa compreender as especificidades de cada cultura. Ao fazê-lo, ele se torna mais consciente de que suas próprias convicções não são as únicas no mundo e aprende, *pari passu* com a língua, a se relacionar mais com o diferente. Encarar o mundo a partir do olhar do outro faz com que nos distanciemos de nós mesmos (SEMPRINI, 1999, p. 102,103), passo que garante uma auto avaliação de nossas crenças e valores que nos definem enquanto seres humanos.

Considerando essa realidade multicultural de uma sala de aula de Português como Língua Estrangeira, vale salientar a importância da adoção de uma abordagem intercultural nesse ambiente, a fim de que nele sejam promovidas relações dialógicas entre indivíduos com *backgrounds* diversificados. Por perspectiva intercultural de ensino entendemos, como afirma Candau, “uma educação para a negociação cultural”, uma abordagem de ensino que busca “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 52). Essa perspectiva intercultural defende, segundo a autora (2008), o diálogo

entre indivíduos com experiências culturais diferentes, de modo a “favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”.

As reflexões promovidas durante essa pesquisa ressaltam, portanto, a relevância do emprego de uma perspectiva intercultural de ensino de Português como língua-alvo, que leve em conta a complexidade inerente ao conceito de cultura e que reconheça e valorize as diversas identidades que podem ser assumidas por um indivíduo ao longo dos caminhos que escolhe percorrer.

Nos capítulos 1 e 2, serão discutidos, respectivamente, os pressupostos teóricos e os conceitos-chave que orientam essa pesquisa. Em um primeiro momento, focalizaremos os princípios da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica, os quais servirão como suporte teórico para a execução da análise. Logo em seguida, será exposto um breve panorama histórico de definições de conceitos de cultura (CUCHE, 1999; DURANTI, 1997; HALL, 2003; KRAMSCH, 1993, 1998; GIMENEZ, 2001; STREET, 1993), sendo que, na análise das transcrições, utilizaremos as teorias descritas por Duranti (1997); identidade (BAUMAN, 2005; CUCHE, 1999; KLEIMAN, 1998; HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002); multiculturalismo (CANDAU, 2008; HALL, 2003; MCLAREN, 2000) e interculturalidade (KRAMSCH, 1993; BYRAM, 1997). Além disso, também serão discutidas as noções de face (GOFFMAN, 1967; BROWN; LEVINSON, 1987) e a de mal-entendido (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005).

No capítulo 3, será apresentada a metodologia utilizada na análise das transcrições dos dados. Esta seção será dividida em três partes: na primeira, explicaremos a noção de pesquisa documental; na segunda, discutiremos o que pode ser compreendido como estudo de caso e, na terceira, descreveremos a origem do material analisado.

O capítulo 4 se refere à análise dos registros de áudio de uma aula de PLE. Esta seção se divide em três partes: primeiramente, será descrito o ambiente escolar onde a interação analisada ocorre. Em seguida, serão analisadas as transcrições referentes às falas dos alunos intercambistas. Por fim, serão apresentadas e discutidas as descobertas que tivemos da análise.

Para encerrar, apresentamos algumas considerações finais a respeito do que foi discutido nas seções anteriores. Finalizamos este documento com algumas questões a serem refletidas e discutidas em trabalhos posteriores.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos, em um primeiro momento, os princípios teóricos da Sociolinguística Interacional (SI) e da Análise da Conversa Etnometodológica (ACe). Em seguida, traçaremos um panorama histórico e teórico dos conceitos utilizados ao longo da seção de análise desta pesquisa.

1.1 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A Sociolinguística Interacional, abordagem de análise do discurso que segue a tradição de pesquisa de Erving Goffman, focaliza o "estudo do uso da língua na interação social", isto é, "o estudo da organização social do discurso em interação, ressaltando a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e linguístico implícito na co-construção do significado e da ação" (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.7). Fundamentada nos estudos da linguística, antropologia e sociologia, essa linha de pesquisa foi desenvolvida a partir dos trabalhos de John Gumperz e foi influenciada por estudiosos como Goffman, Lakoff e Tannen (GORDON, 2011, p. 108)¹. De acordo com Gordon (2011), os estudos da Sociolinguística Interacional (SI), baseados na tradição de pesquisa qualitativa e interpretativa (RIBEIRO; GARCEZ, 2002), se assemelham aos da etnografia da comunicação ao enfatizarem tanto a estrutura linguística quanto os contextos sociais e culturais onde a conversa se desenrola. Além disso, esses estudos também se assemelham pelo fato de "enfatizarem a diversidade" (GORDON, 2011, p.109)².

Segundo Ribeiro e Garcez (2002, p. 8), "nessa abordagem do discurso, tanto falante quanto ouvinte têm papéis ativos na elaboração da mensagem e da definição de 'o que está se passando aqui e agora'". De acordo com essa linha de estudos, os significados são situados, isto é, os sentidos estão condicionados aos participantes e ao contexto sócio-histórico no qual estão situados (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 8). Ao

¹ "IS grew primarily out of the work of John Gumperz [...] The approach also shows strong influences from the work Goffman and linguist Robin Lakoff, as well as significant developments by Gumperz's students, such as Deborah Tannen" (GORDON, 2011, p.108).

² "IS, like the ethnography of communication, shows attention to linguistic structure as well as social and cultural contexts of talk. Also like the ethnography of communication, it emphasizes diversity [...]" (GORDON, 2011, p. 109).

salientar a importância do contexto na criação dos significados, os adeptos a essa linha de pesquisa defendem que

a interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus próprios processos e sua própria estrutura, e eles não parecem ser de natureza intrinsecamente linguística, mesmo que frequentemente expressos por um meio linguístico (GOFFMAN, 2002, p. 20).

A conversa ordinária, foco dos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica, também é a mais estudada pelos sociólogos dessa corrente teórica. Entretanto, como afirma Tannen (1992, p.9), "outros gêneros do discurso também têm sido focalizados, como as entrevistas, palestras e conversas em sala de aula"³. As transcrições de interações e situações reais de uso da língua, obtidas através do método etnográfico de gravação em áudio ou vídeo, também são, assim como na ACe, "uma fonte de dados para a análise linguística, cujo objetivo é compreender as estruturas linguísticas encontradas na transcrição". Segundo a autora (1992), "os trabalhos desenvolvidos nessa área variam de acordo com o interesse do pesquisador, que poderá dar maior ou menor atenção ao fenômeno linguístico versus o fenômeno interacional" (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.8). Deste modo, como afirma Tannen (1992, p. 9), este "ramo da análise do discurso" enfatiza não só elementos puramente gramaticais como também paralinguísticos, isto é, não se restringe a uma análise linguística ou ao nível da sentença somente.

A SI, abordagem socio-interacional do discurso de natureza interdisciplinar, "frequentemente preocupa-se com as estratégias interacionais culturalmente identificadas" (TANNEN, 1992, p. 9)⁴. Pode-se dizer que, de acordo com essa abordagem, "há uma complexidade inerente ao encontro face a face" (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 7), pois os falantes estão sempre encarregados de transmitir e sustentar mensagens que controlam e organizam as interações sociais, de modo a tornar as atividades desempenhadas pelos falantes inteligíveis para ambos.

³ "The form of interaction most commonly studied in this framework is ordinary conversation; but research has also focused on other speech genres, such as interviews, public lectures, and classroom discourse, and on specific strategies, such as asking questions and telling stories" (TANNEN, 1992, p. 9).

⁴ "In contrast to *Conversation Analysis* - a subdiscipline of ethnomethodological sociology whose primary concern is demonstrating the universal orderliness of everyday behavior - IS is associated with anthropology, and is frequently concerned with culturally identified interactional strategies" (TANNEN, 1992, p. 9).

1.2 ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA

A tradição de pesquisa qualitativa denominada Análise da Conversa Etnometodológica (ACe) (LODER; GONZALEZ; GARCEZ, 2002, p. 116), fundada nos Estados Unidos nos anos finais da década de 60, tem como foco o estudo das ações sociais humanas recorrentes nas situações reais de uso da língua. Segundo Heritage e Atkinson (1984, p.1), o objetivo central dessa abordagem teórico-analítica é "a descrição e explicação das competências que falantes comuns usam e nas quais se baseiam para participarem de interações inteligíveis e socialmente organizadas"⁵. As "competências" estão relacionadas aos métodos utilizados pelo falante para que seus atos possam ser compreendidos e interpretados pelo interlocutor com quem interage.

A ACe é tida como "um ponto em que a Linguística e a Sociologia (e algumas outras disciplinas, entre elas a Antropologia e a Psicologia) se encontram". (SCHEGLOFF, 1991 apud LODER; GONZALEZ; GARCEZ, 2002, p.116). Essa tradição de pesquisa anglo-norte-americana pode ser entendida como uma vertente da Etnometodologia (GARCEZ, 2008, p. 17), isto é, como uma evolução ou desenvolvimento da proposta de teoria social elaborada pelo autor Harold Garfinkel (1967), teórico dessa corrente sociológica.

Segundo Loder, Gonzalez e Garcez (2002, p. 116), "a ACe busca descrever, empiricamente, os sistemas de organização da fala-em-interação social", já que seu principal objetivo é o estudo do modo como as ações são desempenhadas por meio da utilização da linguagem. Assim, de acordo com Gago (2002, p. 91), o princípio fundamental do modelo de Análise da Conversa Etnometodológica é o de que a "fala-em-interação é central na organização da atividade humana e na vida social". Como afirma Goffman (2002, p.19),

[...] a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social.

⁵ "The central goal of conversation analytic research is the description and explanation of the competences that ordinary speakers use and rely on in participating in intelligible, socially organized interaction" (ATKINSON; HERITAGE, 1984, p.1).

Os analistas da conversa assumem a posição ontológica de que a conversa cotidiana possui "a organização básica de fala-em-interação" (LODER; GONZALEZ; GARCEZ, 2002, p. 116-117), isto é, é vista como "a forma básica de sistema de troca de fala" (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p.55). Schegloff (1987) afirma que,

em geral, parece que os outros sistemas de troca de falas, e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa comum, que é a organização primordial da fala-em-interação. (GARCEZ, 2006, p. 67).

Assim, os estudiosos dessa linha de pesquisa sustentam a perspectiva de que a conversa cotidiana, a qual representa o corriqueiro e mundano, é a "forma primária e básica da interação humana" (GAGO, 2002, p. 92), sendo essa interação passível de ser compreendida, já que segue as convenções estabelecidas por uma realidade que, "longe de ser incompreensível e desorganizada", pode ser tida como organizada e inteligível.

A fim de analisarem as interações de ocorrência natural (LODER; GONZALEZ; GARCEZ, 2002, 116), os analistas da conversa, como Sacks, Schegloff e Jefferson, pioneiros dessa linha de pesquisa, utilizam métodos etnográficos como a gravação em áudio ou vídeo com o intuito de registrarem essas interações, as quais são transcritas e analisadas segundo as convenções do modelo Jefferson de transcrição (ver Anexo A, p. 112), desenvolvido pelo teórico Gail Jefferson (LODER; GONZALEZ; GARCEZ, 2002, p. 116). Conforme destaca Loder (2008, p. 130),

como uma proposta metodológica de viabilizar a análise da ação social, a pesquisa em ACE se ancora na produção de transcrições das interações, a partir das quais as análises podem ser feitas e posteriormente debatidas.

Assim, nesta pesquisa, a atividade de conversação realizada entre alunos de PLE será analisada com base em transcrições desenvolvidas a partir das convenções do modelo Jefferson de transcrição.

Alguns dos principais focos de interesse da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica foram expostos neste capítulo a fim de que, com base nesses pressupostos teóricos, a análise das transcrições possa ser realizada. Viu-se que essas linhas de pesquisa se complementam na medida em que focalizam a fala em interação social, o modo como os falantes, com o objetivo de

compreenderem as ações que realizam ao falarem, se organizam nessas interações. Na seção a seguir, serão apresentadas definições dos conceitos que fundamentam este estudo.

2 OS CONCEITOS-CHAVE

Com o intuito de refletir acerca da complexidade inerente aos conceitos utilizados neste estudo, serão discutidos, nesta seção, termos como cultura, identidade, face, mal-entendido, multiculturalismo e interculturalidade.

2.1 CULTURA

Suscetível a variações históricas e sociais, “cultura” é um termo dinâmico, com definições complexas e plurais. Por ser polissêmico, este pode ser visto como um dos conceitos mais difíceis de serem compreendidos, tanto na língua inglesa, como afirma o escritor Raymond Williams (1976 apud BLOCK, 2006, p. 21)⁶, quanto em outras línguas, como o Português. Embora a definição tradicional de cultura esteja atrelada à ideia de civilização, refinamento e ao senso comum do que pode ser considerado como esteticamente correto, as definições desenvolvidas ao longo dos anos por antropólogos e estudiosos da área contribuíram para uma visão mais analítica e descritiva do termo (BLOCK, 2006, p. 21)⁷. Visando à compreensão da evolução histórica desse conceito, será traçado neste capítulo um breve panorama dos diferentes pontos de vista acerca do termo sustentados ao longo dos anos por pesquisadores de diversos campos de atuação.

Nos anos finais do século XIII, este termo, cuja origem etimológica advém do latim *culturae*, surge com o sentido de “pedaço ou parcela de terra cultivada” (CUCHE, 1999, p. 19). Já nos séculos XVI e XVII, no contexto europeu, passa a se referir ao ato de se cultivar, e não mais à terra cultivada. O surgimento do significado figurado de “cultura” como a formação e educação do indivíduo ocorreu na França durante o século XVIII. Partindo desse ponto de vista, falava-se da “cultura das artes”, da “cultura das letras”, da “cultura das ciências”, “como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada” (CUCHE, 1999, p. 20). No contexto alemão do século XVIII, surge uma perspectiva distintiva e particularista de “cultura”, que se opõe à perspectiva

⁶ “[...] culture is one of the two or three most complicated words in the English language” (WILLIAMS, 1976 apud BLOCK, 2006, p.21).

⁷ “On the one hand, there’s the traditional definition of culture as related to refinement, the high arts and na overall good sense of what is aesthetically correct [...] More relevant to our discussion here, however, is the development of anthropological definitions of culture, which are meant to be more descriptive and analytical than prescriptive and evaluative” (BLOCK, 2006, p.21).

universalista do contexto francês. Esse confronto entre a tendência universalista de herança francesa, que se refere à cultura como o pertencimento e identificação à um povo ou nação, e a particularista de herança alemã, que entende "cultura" como as especificidades de um indivíduo ou grupo, alcançou os Estados Unidos e demais países durante o século XX e se estendeu até os dias atuais.

O antropólogo Edward Burnett Tylor (1832 - 1917) é visto por estudiosos como Bennett (1998, apud BLOCK, 2006, p. 21)⁸ como o responsável pela formulação da primeira definição etnológica de cultura. Partindo de uma noção mais ampla do sentido de cultura e civilização, Tylor definiu esses conceitos como "um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes, e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade" (TYLOR, 1871, apud CUCHE, 1999, p. 35). Assim, o autor afirma que esta é "a expressão da totalidade da vida social do homem", e "se caracteriza por sua dimensão coletiva" (CUCHE, 1999, p.35). Em contraposição à concepção universalista de cultura sustentada por Tylor, o antropólogo Franz Boas (1858 - 1942) adotou como objeto de estudo não apenas "a" cultura, mas "as" culturas no geral (CUCHE, 1999, p. 42). De acordo com a concepção particularista defendida pelo estudioso, cada uma dessas culturas possui uma totalidade singular, isto é, um conjunto de particularidades que as tornam únicas perante as outras.

Influenciado pelas ideias de Boas, o linguista e antropólogo Edward Sapir (1884 - 1939) defendeu uma perspectiva interacional ao definir o termo cultura como um "sistema de comunicação interindividual" (CUCHE, 1999, p. 105). De acordo com o autor, "uma cultura é um conjunto de significações que são comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através destas interações". Os trabalhos de Boas também exerceram influência no pensamento do antropólogo e humanista Claude Lévi-Strauss (1958, apud CUCHE, 1999). Embora tenha sido influenciado pelos estudos da antropologia cultural americana, o antropólogo francês se diferencia por "procurar ultrapassar a abordagem particularista das culturas" em sua tentativa de analisar a "invariabilidade da Cultura" (CUCHE, 1999, p. 97). De acordo com Lévi-Strauss (1950, apud CUCHE, 1999, p. 95) e seu ponto de vista estrutural acerca do termo cultura, este deve ser compreendido como um "conjunto de sistemas simbólicos" nos quais fazem

⁸ "As Tony Bennett (1998) suggests, perhaps the first such definition of culture is found in the work of Edward Tylor (1874)" (BLOCK, 2006, p.21).

parte a "linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião".

Devido à sua polissemia e dinamicidade, o termo cultura tem sido objeto de estudo de diversas linhas de pesquisa. Antropólogos, sociólogos, linguistas e educadores dos mais diversos campos de estudo têm se empenhado na árdua tarefa de definir e compreender um conceito que varia de acordo com o período histórico e o contexto social em que é adotado. Na antropologia, dentre os diversos estudiosos que se dedicaram a sustentar uma definição para o termo, encontra-se o antropólogo Brian Street (1993). Em sua obra "Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process", Street (1993, p. 23)⁹ defende que o termo cultura deve ser entendido como um verbo por se referir a um "processo de criação coletiva de significados", e "não a um estado de coisas já alcançado" (HALL, 2003, p. 52). O antropólogo defende que devemos compreender cultura não pelo que esta é, mas pelo que esta faz, isto é, por aquilo que produz. Ao adotar a ideia de cultura como uma "produção" que possui "matéria-prima", "recursos" e um "trabalho produtivo", o sociólogo Stuart Hall (2003, p.44), também é favorável à visão de cultura como uma "construção", um processo. Segundo ele, para que essa "produção" ocorra, é necessário o conhecimento acerca da tradição e do "conjunto efetivo de genealogias". Esse retorno ao passado nos torna sempre novos sujeitos, já que nos capacita, por meio da cultura, a evoluir nosso modo de pensar e agir. Assim, na visão de Hall (2003, p. 44),

não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Pesquisadores e educadores atuantes em outras áreas, como a Linguística Aplicada, os estudos da aquisição de segunda língua e o ensino de línguas estrangeiras modernas, por exemplo, também apresentam definições para esse conceito dinâmico por natureza. A pesquisadora do campo de Linguística Aplicada Claire Kramsch (1998, p. 127) define "cultura" como o "pertencimento a uma comunidade do discurso que compartilha da mesma história, do mesmo espaço social

⁹ "[...] the term 'culture' as signifying process – the active construction of meaning – rather than the somewhat static and reified or nominalising senses in which culture used to be employed in the discipline of anthropology [...]" (STREET, 1993, p.23).

e do mesmo sistema de padrões/normas de comportamento [...]”¹⁰. Segundo a autora, a cultura não se limita ao tempo biológico, já que é tida como o resultado constante da interferência humana em fenômenos da natureza, e reflete os pensamentos, os valores e os comportamentos dos membros das diversas comunidades do discurso. A autora apresenta uma dimensão histórica na definição do conceito de cultura, e afirma que

a visão diacrônica de cultura focaliza o modo como um grupo social representa a si mesmo e aos outros com o passar do tempo por meio de suas produções materiais - suas conquistas tecnológicas, seus monumentos, seus trabalhos de arte, sua cultura popular -, as quais pontuam o desenvolvimento de sua identidade histórica (KRAMSCH, 1998, p.7-8)¹¹.

Cultura tem sido, ao longo dos anos, um conceito interdisciplinar, plural em seus múltiplos sentidos e sócio historicamente condicionado. De acordo com o antropólogo Alessandro Duranti (1997), “nunca antes o conceito de cultura foi tão duramente analisado e criticado por todos os lados” (DURANTI, 1997, p. 23)¹². A fim de compreender a natureza complexa e multifacetada desse conceito, Duranti (1997) se baseia em seis diferentes teorias, as quais serão brevemente apresentadas a seguir. Em sua obra “Linguistic Anthropology”, ao invés de revisar sistematicamente as diferentes teorias propostas por antropólogos, o autor opta por descrever seis teorias de cultura em que a linguagem assume um papel importante. A partir dessas perspectivas, Duranti (1997) abre um leque de compreensões do que se entende por cultura, as quais serão utilizadas posteriormente em nossa análise:

a) Cultura em oposição ao que é natural: de acordo com a primeira teoria apresentada por Duranti (1997, p.24), “cultura” é visto como “algo aprendido, transmitido, passado de geração em geração através de ações humanas, geralmente por meio de interações face-a-face e comunicação linguística” (DURANTI, 1997, p. 24)¹³. Os adeptos dessa perspectiva tiveram como base as ideias de antropólogos

¹⁰ “[...] membership in a discourse community that shares a common social space and history, and a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting” (KRAMSCH, 1998, p.127).

¹¹ “This diachronic view of culture focuses on the way in which a social group represents itself and others through its material productions over time – its technological achievements, its monuments, its works of art, its popular culture – that punctuate the development of its historical identity” (KRAMSCH, 1998, p.7-8).

¹² “Never before has the concept of culture been so harshly scrutinized and attacked from all sides” (DURANTI, 1997, p.23)

¹³ “A common view of culture is that of something learned, transmitted, passed down from one generation to the next, through human actions, often in the form of face-to-face interaction, and, of course, through linguistic communication” (DURANTI, 1997, p.24)

como Franz Boas ao defenderem a oposição entre o que pode ser tido como cultural e o que é visto como natural. Partindo desse ponto de vista, cultura é algo adquirido, e não impresso em nosso material genético (DURANTI, 1997, p.24).

b) Cultura como conhecimento: esta teoria pode ser definida como “a visão cognitiva de cultura”. Segundo o autor, os membros de uma cultura devem não só reconhecer pessoas, lugares e conhecer fatos como também devem compartilhar certos padrões de comportamento, pensamento, já que a cultura é algo aprendido. Assim, de acordo com essa perspectiva, Duranti afirma que “compreender uma cultura é como compreender uma língua”, já que ambas são “realidades mentais” (DURANTI, 1997, p. 27)¹⁴. Pesquisas mais recentes no campo da antropologia e psicologia têm trazido outra perspectiva a respeito de cultura como conhecimento. De acordo com estudiosos desses campos de atuação, “conhecimento não é mais algo que reside exclusivamente nas operações mentais de um indivíduo”. Segundo o antropólogo Jean Lave (1988, p.1)¹⁵, o modo como as pessoas resolvem seus problemas no dia-a-dia nos faz concluir que a cognição é “distribuída - estendida, não dividida - entre mente, corpo, atividade e contextos culturalmente organizados (os quais incluem outros atores)”¹⁶. Tomando como pressuposto que o conhecimento é socialmente distribuído, conclui-se que “o individual não é sempre o ponto final no processo de aquisição” e “nem todo mundo tem acesso à mesma informação ou utiliza as mesmas técnicas para atingir determinados objetivos” (DURANTI, 1997, p. 30)¹⁷. Assim, em contraposição à visão ocidental de que todos os membros de uma cultura possuem o mesmo conhecimento, essa teoria defende a percepção de que pessoas de diferentes regiões de um país ou de uma comunidade, ou até mesmo membros de uma mesma família, podem possuir diferentes crenças, experiências e práticas culturais.

c) Cultura como comunicação: segundo essa teoria, defendida pelo antropólogo estruturalista Claude Lévi-Strauss em seus trabalhos, o termo em questão está relacionado à ideia de um sistema de signos. Partindo dessa teoria semiótica,

¹⁴ “To know a culture is like knowing a language. They are both mental realities” (DURANTI, 1997, p. 27).

¹⁵ “[...] knowledge is no longer something exclusively residing in a person’s mental operations” (DURANTI, 1997, p.30).

¹⁶ “‘Cognition’ observed in everyday practices is distributed – stretched over, not divided – among mind, body, activity and culturally organized settings (which include other actors)” (LAVE, 1988, p.1)

¹⁷ “[...] (i) the individual is not always the end point of the acquisition process, and (ii) not everyone has access to the same information or uses the same techniques for achieving certain goals” (DURANTI, 1997, p. 30).

“cultura” é “uma representação do mundo, um modo de compreender a realidade por meio da objetificação desta nas histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produções artísticas e performances (DURANTI, 1997, p. 33)¹⁸.

d) Cultura como um sistema de mediação: essa teoria parte do princípio de que a cultura é uma “atividade responsável por mediar a relação entre as pessoas e o lugar que elas habitam” (DURANTI, 1997, p. 42)¹⁹. Baseada na noção de “instrumento de trabalho” defendida nos trabalhos de Karl Marx, essa perspectiva sustenta a ideia de que a cultura organiza os usos dos instrumentos e artefatos produzidos por ações humanas em atividades específicas. Deste modo, a relação entre seres humanos e meio ambiente pode ser mediada por esses instrumentos graças à cultura.

e) Cultura como um sistema de práticas: baseada nos princípios do movimento pós-estruturalista do final dos anos 60 e início dos anos 70, estudiosos dessa teoria focalizaram os aspectos diacrônicos e históricos do termo no lugar dos aspectos estáveis dos sistemas culturais. Duranti afirma, com base na definição do sociólogo Pierre Bourdieu (1990) do conceito de “hábito”, que o sujeito pode “existir culturalmente somente como um participante em uma série de atividades habituais que são pressupostas e reproduzidas por suas ações individuais” (DURANTI, 1997, p. 45)²⁰.

f) Cultura como um sistema de participação: Duranti (1997, p. 46) afirma que essa teoria se relaciona à de cultura como um sistema de práticas, e “está baseada no pressuposto de que qualquer ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, tem uma qualidade social, coletiva e participatória intrínseca” (DURANTI, 1997, p. 46)²¹.

A definição de cultura defendida pela pesquisadora Telma Gimenez (2001), especialista nas áreas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores, se aproxima daquela sustentada por Kramsch (1998), pois, segundo a autora (2001), o termo é compreendido como “um modo de ver o mundo”, como pode ser visto no Quadro 1 a seguir. De acordo com a abordagem intercultural adotada pela

¹⁸ “[...] this view holds that culture is a representation of the world, a way of making sense of reality by objectifying it in stories, myths, descriptions, theories, proverbs, artistic products and performances” (DURANTI, 1997, p. 33).

¹⁹ “The theory of culture as a mediating activity between people and the world they inhabit (mentally and physically [...])” (DURANTI, 1997, p. 42).

²⁰ “The Subject or human actor can culturally exist and function only as a participant in a series of habitual activities that are both presupposed and reproduced by his individual actions” (DURANTI, 1997, p. 45).

²¹ “The idea of culture as a system of participation is related to culture as a system of practices and is based on the assumption that any action in the world, including verbal communication, has an inherently social, collective, and participatory quality” (DURANTI, 1997, p. 46)

pesquisadora, "língua é cultura", e o ensino é conduzido por meio da exploração de um espaço intermediário que nos permite ir além do contraste entre a língua cultura própria e a língua cultura alvo. Além dessa, há outras duas abordagens: a tradicional e a de cultura como prática social. Na primeira, o conceito de cultura está ligado às produções culturais, como, por exemplo, a literatura, a música, a dança, a arte, entre outras, e, assim, não está vinculado à noção de língua. A segunda abordagem adota uma visão mais ampla do termo, pois entende que a palavra cultura se refere ao "modo de agir coletivo por meio da linguagem", deixando de lado a ideia de que esse conceito está vinculado somente às manifestações culturais. De acordo com essa perspectiva, a compreensão do significado de cultura depende da compreensão da noção de língua, já que esses conceitos são interdependentes entre si.

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura própria e linguacultura-alvo.

Quadro 1: Abordagens sobre o ensino de cultura.
Fonte: Gimenez (2001).

A partir da apresentação de algumas visões acerca do que se entende por cultura, nota-se que esse conceito, assim como afirma Stuart Hall, "continua complexo" e deve ser tido, segundo ele, como um "local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara" (HALL, 2003, p.134). Partindo desse pressuposto, as propostas que mais se adequam ao objetivo da presente pesquisa são a conceituação de cultura, promovida pelo antropólogo Alessandro Duranti (1997), e a defesa pela perspectiva intercultural nas salas de aula multiculturais, promovida por Telma Gimenez (2001).

2.2 IDENTIDADE

O sociólogo e antropólogo Denys Cuche (1999), em sua obra "A noção de cultura nas ciências sociais", traz uma definição de identidade sustentada pela psicologia social. O autor afirma que, de acordo com essa área de pesquisa, o termo é visto como "um instrumento que permite pensar a articulação do psicológico e do social em um indivíduo" (CUCHE, 1999, p. 177). Segundo ele, uma identidade é construída de acordo com os sistemas nos quais um indivíduo está vinculado (o vínculo que ele estabelece com uma classe social, uma nação ou uma idade, por exemplo). Além disso, esse conceito está ligado às interações promovidas entre o interagente e o ambiente social do qual faz parte. Assim, partindo desse ponto de vista, "a identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente" (CUCHE, 1999, p. 177). Cuche (1999, p. 100) defende a noção de identidade como um valor dinâmico, variável e multidimensional, que, por conta disso, não é definido facilmente. De acordo com o sociólogo, a fim de exprimirem a dinamicidade que envolve o termo, alguns autores utilizam a noção de "estratégia de identidade", em que

a identidade é vista como um meio para atingir um objetivo. Na medida em que é motivo de lutas sociais de classificação que buscam a reprodução ou a reviravolta das relações de dominação, a identidade se constrói através das estratégias dos atores sociais (CUCHE, 1999, p. 100).

No âmbito da Sociologia, diversos autores se empenham ao definir esse conceito, dentre eles Denys Cuche (1999), Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2006). Hall (2006) define identidade como uma "celebração móvel", a qual é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2006, p.13). De acordo com Hall (2003, p.16), a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada. Nesse sentido, as identidades não são definidas biologicamente, mas sim historicamente, através do contraste existente entre as diversas identidades que possuímos em nosso interior, as quais são modificadas e deslocadas de forma contínua durante as interações sociais. Partindo dessa perspectiva, o autor afirma que não é possível afirmar que as identidades nacionais estão impressas em nosso material genético, isto é, essas "não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação" (HALL, 2006, p.48).

A definição sustentada pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2005) se assemelha àquela defendida por Hall na medida em que relaciona o conceito de identidade nacional à ideia de uma criação do Estado e de suas forças (BAUMAN, p. 28). O autor defende que o termo está ligado à noção de pertencimento, e que essas noções não são estáveis e garantidas no decorrer da vida, mas sim "bastante negociáveis e revogáveis". Assim, segundo Bauman (2005, p. 17),

as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'.

Portanto, a manifestação da identidade de um indivíduo só vai ser possível se o seu pertencimento a um determinado grupo social ou comunidade não for tido como algo predestinado a ocorrer.

No cenário brasileiro, pesquisadores como Ângela Kleiman (1998) e Luiz Paulo da Moita Lopes (2002) também se empenham na difícil tarefa de definir o conceito de identidade. Assim como Hall, Kleiman (1998) também acredita na condição variável e transitória do conceito de identidade, que, segundo ela, se baseia nas relações de poder dispostas nas interações sociais. Segundo ela, o termo está relacionado à noção de uma "produção social" resultante das interações sociais. Essa, por sua vez, não é

nem inteiramente livre das relações de poder que se reproduzem na microinteração, nem totalmente determinada por estas por força do caráter construtivo, criador de novos contextos da interação, que permitiria, em princípio, a criação de relações novas, em consequência da utilização subjetiva que os interactantes fazem dos elementos objetivamente dados pela realidade social (KLEIMAN, 1998, p. 271).

Deste modo, a autora sustenta uma definição que vai ao encontro das concepções mais recentes do termo, as quais ressaltam a importância do papel do outro com o qual o falante interage, das trocas sociais e das diferenças sociais e culturais expressas durante as interações.

Moita Lopes (2002), partindo das concepções de identidade levantadas por Hall (1990), Parmar (1990), Shotter (1989) e Denora e Mehan (1994), defende que o termo deve ser compreendido como um processo, uma constante produção vinculada aos significados produzidos pelos participantes envolvidos em construções discursivas. Partindo dessa concepção, concluímos que "as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas

discursivas particulares nas quais estão posicionados” (DENORA; MEHAN, 1994 apud MOITA LOPES, 2002, p. 37). Portanto, como afirma Semprini (1999, p. 104),

a interação e a troca não colocam simplesmente o indivíduo em contato com outros modelos identitários. O indivíduo não se limita a observar a diferença do outro e a integrá-la por um raciocínio comparativo, de tipo racional ou utilitarista. [...] Todo indivíduo faz, de um modo mais explícito ou menos, um 'juízo' sobre a identidade do outro e é objeto, por sua vez, de um julgamento análogo.

Assim, pode-se dizer que, segundo o autor (1999), os olhares dos participantes de uma interação moldam o processo gradativo e constante de construção de uma identidade, que, de acordo com ele, se apoia no conceito de alteridade.

2.3 ESTEREÓTIPOS E GENERALIZAÇÕES

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 833), o termo “estereótipo” pode ser definido como uma “ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações”. De acordo com o antropólogo Thomas Eriksen, esse conceito se refere à “criação e consistente aplicação de noções estandardizadas das particularidades culturais de um grupo” (ERIKSEN, 2002, p.23-24, tradução nossa)²².

Gabriele Kasper e Makoto Omori afirmam que o conceito de “cultura é comumente compreendido como algo específico de um determinado grupo social e como algo compartilhado dentro desse grupo” (KASPER; OMORI, 2010, p. 459, tradução nossa)²³. Segundo o pesquisador Milton Bennett (1998, p. 4, tradução nossa)²⁴,

os estereótipos surgem quando agimos como se todos os membros de uma cultura ou grupo compartilhassem as mesmas características. Estereótipos podem estar conectados a qualquer indicador considerado de membros do grupo, tais como raça, religião, etnia, idade e gênero, assim como a cultura nacional.

²² “[...] the concept of stereotyping refers to the creation and consistent application of standardized notions of the cultural distinctiveness of a group” (ERIKSEN, 2002, p.23-24).

²³ “[...] culture is commonly understood as particular to a given social group and as shared within that group” (KASPER; OMORI, 2010, p. 459).

²⁴ “Stereotypes arise when we act as if all members of a culture or group share the same characteristics. Stereotypes can be attached to any assumed indicator of group membership, such as race, religion, ethnicity, age, or gender, as well as national culture” (BENNETT, 1998, p.4).

O autor afirma que “características assumidamente partilhadas pelos membros de um grupo podem ser respeitadas pelo observador” (BENNET, 1998, p.4, tradução nossa)²⁵. Nesse caso, tem-se um “estereótipo positivo”. Por outro lado, no momento em que essas características são desrespeitadas, tem-se um “estereótipo negativo”. Ambos os casos são vistos por Bennet (1998) como problemáticos em comunicações interculturais.

De acordo com Bennett (1998, p.4, tradução nossa)²⁶, “cada cultura diferente tem preferência por certas crenças no lugar de outras”, e a “descrição dessa preferência [...] é uma generalização cultural”. O estudioso alega que, embora seja possível identificar indivíduos que possuem comportamentos e crenças observados em sujeitos de outros grupos culturais, eles não representam a maioria. Como ilustra o pesquisador,

apesar da generalização cultural de que os americanos dos Estados Unidos são mais individualistas e os japoneses são mais voltados para o coletivo, existem americanos nos EUA que se comportam como qualquer japonês, e existem japoneses que são tão individualistas quanto qualquer americano (BENNETT, 1998, p.4, tradução nossa)²⁷.

Partindo da visão de que não existem muitas pessoas que sustentam crenças e comportamentos semelhantes àqueles identificados em membros de outros grupos culturais, pode-se dizer que, assim como afirma Bennett, “essas poucas pessoas estão mais próximas à margem das respectivas culturas. Eles são, na concepção neutro sociológica do termo, ‘desviantes’” (BENNETT, 1998, p.4, tradução nossa)²⁸.

Vale ressaltar que, “apesar dos problemas relacionados aos estereótipos, é necessário fazer generalizações culturais em comunicações interculturais” (BENNETT, 1998, p.4, tradução nossa)²⁹. Assim, essas generalizações devem ser empregadas

²⁵ “The characteristics that are assumedly shared by members of the group may be respected by the observer, in which case it is a positive stereotype. In the more likely case that the characteristics are disrespected, it is a negative stereotype” (BENNET, 1998, p.4).

²⁶ “[...] each different culture has a preference for some beliefs over others. The description of this preference [...] is a cultural generalization” (BENNETT, 1998, p.4).

²⁷ “[...] we may note that despite the accurate cultural generalization that U.S. Americans are more individualistic and Japanese are more group-oriented, there are U.S. Americans who are every bit as group-oriented as any Japanese, and there are Japanese who are as individualistic as any U.S. American” (BENNETT, 1998, p.4).

²⁸ “However, these relatively few people are closer to the fringe of their respective cultures. They are, in the neutral sociological sense of the term, ‘deviant’” (BENNETT, 1998, p.4).

²⁹ “Despite the problems with stereotypes, it is necessary in intercultural communication to make cultural generalizations” (BENNETT, 1998, p.4).

provisoriamente como “hipóteses de trabalho que precisam ser testadas em cada caso” (BENNETT, 1998, p.4, tradução nossa)³⁰, já que, em alguns casos, elas funcionam muito bem, enquanto em outros não podem ser aplicadas ou devem ser modificadas.

2.4 FACE

De acordo com o sociólogo canadense Erving Goffman (1967, p. 5)³¹, o termo é definido como o valor social positivo requisitado por cada indivíduo ao interagir socialmente. Segundo o estudioso (GOFFMAN, 1980, p.76), os interagentes adotam um “padrão de atos verbais e não verbais através dos quais (uma pessoa) expressa sua visão da situação e, através disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma”. Assim, face está ligado ao “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. Esse valor social positivo que um interagente pode ter na interação depende da percepção do outro. Assim, pode-se afirmar que a ideia de face é dinâmica, já que surge na interação entre sujeitos.

Este conceito fundamenta os trabalhos desenvolvidos por Brown e Levinson (1987), os quais fizeram parte, nos anos finais da década de 70, do grupo de pesquisadores empenhados nos estudos acerca do fenômeno linguístico denominado polidez. Segundo esses autores, cada indivíduo é possuidor de duas fases: uma negativa e outra positiva. A primeira está relacionada ao que é descrito por Goffman como os “territórios do eu” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 78), ao direito do indivíduo em manifestar-se livremente ou manter para si suas ações e opiniões sem que estas sejam interferidas pelas imposições de outros interagentes. Já a segunda se refere à imagem que o falante constrói de si mesmo, isto é, à construção de uma personalidade individual, e, além disso, ao modo como os interlocutores encaram essa personalidade.

Goffman (1985) defende a visão de que há sempre um acordo, um “consenso operacional” envolvido no modo como os interagentes definem uma situação social (GOFFMAN, 1985, p.19). O rompimento desse acordo resulta em uma ameaça à face

³⁰ “Cultural generalizations should be used tentatively as working hypotheses that need to be tested in each case [...]” (BENNETT, 1998, p.4).

³¹ “The term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (GOFFMAN, 1967, p.5).

do participante responsável por questionar essa definição da situação em que se encontra. De acordo com a linguista Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 79), há quatro faces suscetíveis a certos atos que podem ameaçá-las, os quais Brown e Levinson denominam *Face Threatening Acts (FTA)*: os atos que ameaçam a face negativa e positiva do emissor (denominados "auto-ameaçadores") e os atos que ameaçam as faces do receptor. Aqueles que ameaçam a face negativa desse receptor violam a intimidade, o direito do interlocutor em possuir o seu próprio espaço ou território. Exemplos de ameaça à essa face são as perguntas "indiscretas", os atos inoportunos, as agressões sonoras, visuais e olfativas e a invasão à privacidade do outro (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 79). Os atos de ameaça à face positiva do receptor são aqueles que colocam em xeque a sua auto-imagem, como, por exemplo, o sarcasmo, a crítica e a reprovação.

Os participantes envolvidos em uma interação, através de seus atos, podem ameaçar o valor social positivo reivindicado pelos outros interagentes. Devido à possibilidade de ocorrência desses atos, os indivíduos devem ser cuidadosos ao interagirem, "porque a perda da face é uma falha simbólica que tentamos evitar, na medida do possível, a nós mesmos e aos outros". Assim, sobrepõe-se à noção de FTA, sustentada por Brown e Levinson, o conceito de *Face Want*, ou o desejo de preservação das faces (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 80). Para que essa preservação seja conquistada, é preciso que ocorra o que Goffman definiu como *Face Work* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.80), isto é, é necessário que as ações dos interlocutores não impliquem a perda das faces de nenhum participante da interação.

Com o intuito de aperfeiçoar e complementar o modelo teórico proposto por Brown e Levinson a respeito dos "atos que ameaçam as faces" (FTA), faz-se necessária, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.82), a introdução da noção de *Face Flattering Acts*, que são "o lado positivo dos FTAs", isto é, os atos de fala que valorizam essas faces. De acordo com a autora, a introdução desse conceito contribui para um esclarecimento ainda mais aprofundado das noções de polidez negativa e polidez positiva.

A primeira consiste "em evitar produzir um FTA, ou em abrandar, por meio de algum procedimento, sua realização" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.82). Assim, compreendemos que o indivíduo "negativamente" polido é aquele que evita cometer um ato que poderia vir a ser ameaçador para o interlocutor. A fim de preservar as faces

do destinatário, o falante recorre a procedimentos denominados suavizadores (*softeners*), como afirmam Brown e Levinson (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.84). Como será observado no capítulo referente a análise das transcrições, esses suavizadores podem ser de natureza verbal, divididos entre procedimentos substitutivos (como a composição indireta de um ato de fala) e subsidiários (como os modalizadores discursivos, utilizados pelo sujeito da enunciação quando este pretende se distanciar daquilo que emite em seu enunciado); ou não verbal, como, por exemplo, o prolongamento de som, o sorriso ou a entonação da voz.

Em relação à polidez positiva, a autora afirma que "o seu funcionamento é muito mais simples que o da polidez negativa", já que esta se refere aos atos "anti ameaçadores" por natureza. Segundo ela, este tipo de polidez "consiste exatamente em produzir algum ato que tenha um caráter essencialmente 'anti ameaçador' para seu destinatário" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 91), como o elogio, agradecimento ou até mesmo o convite.

2.5 MAL-ENTENDIDO

O "mal-entendido" é definido por Kerbrat-Orecchioni (2005, p.62) como "uma defasagem entre o sentido codificado pelo locutor (sentido intencional, que o emissor deseja transmitir ao destinatário) e o sentido decodificado pelo receptor". Este fenômeno é visto como uma divergência interpretativa entre dois ou mais locutores, um desajuste entre a intenção do locutor em executar uma determinada ação e o modo como essa ação é interpretada e compreendida pelo interlocutor. Assim, segundo Bousquet (1996 apud CARNEIRO, 1999, p. 69), o "mal-entendido" está situado entre a incompreensão e a compreensão, e "se distingue da simples incompreensão pela existência de interpretações divergentes que provocam a relação no tempo da negociação do sentido".

A pesquisadora Catherine Kerbrat-Orecchioni, em seu livro "Análise da Conversação: princípios e métodos", apresentou o modo como esse fenômeno pode ocorrer em situações de interação intercultural. Segundo ela, há uma variação entre as culturas no que diz respeito às regras de polidez e aos sistemas interacionais. Entretanto, os membros das diversas culturas desconhecem essa variedade, e, muitas vezes, concebem as suas normas e traços culturais como se fossem elementos inatos e universais. Durante as interações entre esses representantes de culturas diferentes,

há o risco de que haja "falhas" na comunicação. A autora afirma que, "na codificação, o falante da cultura estrangeira arrisca transpor seus usos originais para um novo contexto cultural [...]" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 139). Já na decodificação, a autora alega que há a possibilidade de ocorrência de um "mal-entendido", o qual pode assumir a forma de um "mal-entendido sobre mal-entendido, o problema comunicativo sendo imputado a um mau domínio da língua ou interpretado em termos psicológicos sempre negativos", como, por exemplo, a hostilidade e a má vontade, que levam os falantes a passarem por situações desconfortáveis e constrangedoras durante a sequência de troca de turnos.

2.6 MULTICULTURALISMO

O termo "multiculturalismo", tal como "cultura", porta múltiplos significados. Stuart Hall (2003, p. 52) define-o como as "estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais". O termo "multicultural" se refere, segundo ele, "às características sociais e aos problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade 'original'." Hall afirma que há algumas dificuldades na compreensão do conceito de "multiculturalismo". Segundo ele, apesar de denominar "uma variedade de articulações, ideias e práticas sociais", "o -ismo tende a converter o 'multiculturalismo' em uma doutrina política". Entretanto, como afirma o sociólogo (2003, p. 52), a definição deste conceito não faz referência a "uma doutrina única, não caracteriza uma estratégia política" e, assim como "cultura", "não representa um estado de coisas já alcançado".

Assim como não há uma definição única de "cultura", também não há apenas uma noção de "multiculturalismo". A polissemia do termo é evidenciada na "necessidade de adjetivá-lo" (CANDAUI, 2008, p. 49). Segundo Hall (2003, p. 51), "assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há 'multiculturalismos' bastante diversos", como, por exemplo, o multiculturalismo conservador, liberal (CANDAUI, 2008, p. 49), pluralista e comercial (HALL, 2003, p. 53). Na visão de Vera Maria Candau (2008, p. 50), as diversas concepções do termo estão baseadas em três abordagens: a assimilacionista, diferencialista e a interativa.

O multiculturalismo assimilacionista está fundamentado no pressuposto de que "vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo" (CANDAU, 2008, p. 50), a qual é caracterizada pela ausência de igualdade no oferecimento de oportunidades aos indivíduos. Candau (2008, p.50) afirma que "essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores 'diferentes', pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente".

A segunda abordagem é denominada multiculturalismo diferencialista, a qual parte da noção de que "quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la" (CANDAU, 2008, p. 50). Assim, essa concepção de multiculturalismo focaliza o reconhecimento das diferenças e a criação de espaços em que as distintas identidades culturais possam ser expressas. Segundo Candau (2008, p. 51), "afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base".

A terceira abordagem é a que defendemos neste trabalho. Caracterizada por ser aberta e interativa, é vista como aquela que "acentua a interculturalidade" (CANDAU, 2008, p. 51). A autora afirma que essa perspectiva é a "mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade". De acordo com a autora (2008, p. 49), dentre a multiplicidade de concepções e vertentes relacionadas a esse conceito, o multiculturalismo crítico, defendido pelo teórico Peter McLaren (2000), é a vertente que mais se aproxima da abordagem intercultural e interativa sustentada na presente pesquisa.

Para Peter McLaren (1997), o multiculturalismo crítico revolucionário enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Em sua definição do conceito em questão, McLaren (2000, p.123) afirma que este

compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Deste modo, para McLaren (1997), o multiculturalismo refere-se a um projeto político que reconhece as diferenças culturais e propõe um repensar acerca de conceitos como democracia e cidadania.

2.7 INTERCULTURALIDADE

Foco dos estudos de autores como Claire Kramsch (1993) e Michael Byram (1997), "interculturalidade" é definida como "um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença" (WALSH, 2001 apud CANDAU, 2008). Em outras palavras, este conceito é visto como "um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade". Pode-se compreender o termo "intercultural" ou "*cross-cultural*" como o

encontro de duas culturas ou duas línguas que cruzam as fronteiras políticas de estado-nações [...] o termo intercultural pode também se referir à comunicação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais, de gênero dentro das fronteiras de uma mesma língua nacional" (KRAMSCH, 1998, p. 81)³².

A abordagem intercultural no ensino/aprendizado de línguas valoriza as interações dialógicas entre indivíduos com experiências culturais, linguísticas, sociais e políticas diferenciadas. Na tentativa de reconhecer o estudante como um sujeito plural, essa perspectiva de ensino tem o objetivo de fazer com que os alunos (inter)ajam como falantes interculturais ou "mediadores" capazes de se "engajar nas interações com complexidade e múltiplas identidades" (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9)³³ e de "evitar o estereótipo", a percepção do outro como um sujeito portador de apenas uma identidade.

Em sua defesa por um ensino intercultural, Kramsch (1993) defende a proposta de implementação de uma "esfera intercultural" ou "terceiro espaço", um lugar híbrido que combine a(s) cultura(s) que estão sendo ensinadas e as características culturais e sociais do lugar de origem do aprendiz (GIL; LUÍS, 2016, p. 21)³⁴. Segundo a

³² "The term 'cross-cultural' or intercultural usually refers to the meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-state [...] the term intercultural may also refer to communication between people from different ethnic, social, gendered cultures within the boundaries of the same national language" (KRAMSCH, 1998, p. 81)

³³ "In contrast the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity" (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9).

³⁴ "[...] 'third space', which is considered a hybrid one that combines the culture(s) of the language being taught and the social characteristics of the learner's environment (GIL; LUÍS, 2016, p. 21)

pesquisadora (1993), a metáfora do "terceiro espaço" está baseada na premissa de que os aprendizes são capazes de adquirir uma nova identidade cultural assim como são capazes de adquirir uma nova língua. Entretanto, essa identidade cultural não seria semelhante àquela de origem do aprendiz e nem à cultura-alvo a ser ensinada dentro de sala de aula. Nessa esfera intercultural, o termo cultura não deve ser visto como um conceito ou objeto a ser apreendido, mas como um "processo interpessoal para o entendimento da alteridade" (KRAMSCH, 1993, p. 205)³⁵. De acordo com a autora, a perspectiva intercultural envolve o posicionamento do falante em relação à cultura de origem e à cultura-alvo, ao invés de somente uma transferência de informações factuais entre elas (GIL; ROSA FILHO, 2014, p. 22)³⁶. Ao descrever esse "terceiro espaço" intercultural, Gil e Luís (2016, p. 21)³⁷ afirmam que

a metáfora destaca dois aspectos inter-relacionados dessa abordagem intercultural: a distância recentemente adquirida pelos falantes em relação à cultura-alvo e à cultura de origem, e a multiplicidade das identidades culturais que pertencem a todos nós, que rejeita, assim, a falácia de que uma nação equivale a uma cultura. Portanto, esta abordagem dá proeminência tanto à cultura de origem do falante quanto à cultura/língua alvo, o que faz com que a sala de aula de língua se torne um terceiro espaço para comparação e discussão de culturas.

Deste modo, para que diálogos interculturais ocorram, o indivíduo deve ser capaz de compreender a alteridade e a ideia de que o conceito de cultura não se reduz a traços nacionais, pois, assim como afirma Hall (2006), a identidade nacional não é inata ou biologicamente determinada, mas construída por meio das interações sociais.

Michael Byram (1997) complementa o ponto de vista de Kramsch a respeito do conceito de interculturalidade ao se basear na noção de "competência intercultural", definida como a habilidade dos sujeitos com identidades sociais distintas de interagir e compreender indivíduos complexos, com identidades múltiplas (BYRAM; GRIBKOVA;

³⁵ "[...] interpersonal process to understand otherness" (KRAMSCH, 1993, p. 205).

³⁶ "[...] the intercultural perspective involves reflection on the native and the target culture (C1 and C2) rather than simply transferring factual information from one to another" (GIL; ROSA FILHO, 2014, p. 22).

³⁷ "This metaphor highlights two interrelated aspects of the intercultural approach: the learners' newly achieved distance from both the home and target cultures, and the multiplicity of cultural identities that belong to all of us, thereby rejecting the fallacy of "one nation = one culture". Therefore, the approach gives as much prominence to the learners' home culture as to the target language's culture(s) and the language classroom becomes a third place for comparison and discussion of cultures" (GIL; LUÍS, 2016, p.21).

STARKEY, 2002, p.10)³⁸. Segundo Byram (1997, p.3), apesar de estar relacionada às abordagens mais recentes de ensino de língua estrangeira, essa concepção de “competência comunicativa intercultural” expande o conceito de competência comunicativa, cunhado por Dell Hymes (1966), de forma significativa. O autor afirma que os componentes dessa competência intercultural são, especialmente, as atitudes interculturais, como a curiosidade, abertura e prontidão a suspender a descrença em relação a outras culturas (BYRAM, GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 12)³⁹, e os conhecimentos (“savoirs”) do indivíduo, os quais incluem a “competência sociolinguística” e a compreensão de que “diferentes culturas possuem comportamentos e crenças distintas” (GIL; ROSA FILHO, 2014, p. 23)⁴⁰. Deste modo, de acordo com Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 10)⁴¹,

desenvolver uma dimensão intercultural no ensino/aprendizado de línguas envolve reconhecer que os objetivos são: dar aos estudantes uma competência intercultural assim como uma competência linguística; prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los a entender e aceitar pessoas de diferentes culturas como indivíduos com outras perspectivas distintas, valores e comportamentos e ajudá-los a enxergar que uma interação como essa é uma experiência enriquecedora.

Portanto, pode-se afirmar que, além de multicultural, uma sala de aula de PLE também é, por excelência, considerada como o ambiente da perspectiva intercultural de ensino por promover interações dialógicas entre indivíduos com experiências culturais diferentes. Baseada no relativismo cultural, definido pelo antropólogo Franz Boas (1858 – 1942) como “um princípio ético que afirma a dignidade de cada cultura e exalta o respeito e a tolerância em relação a culturas diferentes” (CUCHE, 1999, p. 46), a educação intercultural reconhece a existência de diferentes relações de poder entre indivíduos e a ocorrência de “estranhamentos” culturais entre eles, a fim de buscar os

³⁸ “But it also develops their intercultural competence i.e. their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p.10).

³⁹ “Intercultural attitudes (savoir être): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own” (BYRAM, 2002, p.12).

⁴⁰ “These components are constituted of attitudes, knowledges – which include sociolinguistic competence as well as the capability of decentering perspectives from one’s own values by the understanding that different cultures have distinct behaviours and beliefs” (GIL; ROSA FILHO, 2014, p. 23).

⁴¹ “Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p.10).

melhores caminhos para lidar com esta realidade. Considerando as abordagens sobre o ensino de cultura apresentadas por Gimenez (2001), a perspectiva intercultural de ensino, defendida na presente pesquisa, entende cultura como visão de mundo (ver Quadro 1, p. 25), em que

a língua é necessariamente cultura, e o ensino norteia-se pela exploração de um espaço intermediário que nos permite ir além do contraste entre a língua / cultura própria e a língua / cultura-alvo. Nesse sentido, os objetivos do ensino intercultural envolvem a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura, o que representa um acréscimo às abordagens tradicional e de cultura como prática social para além da comparação, fazendo-se necessário, além de constatar diferenças e entendê-las, levar o aluno a pensar em sua própria visão de mundo e a partir daí enxergar nessas diferenças e contrastes a tolerância (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, p. 247).

Assim, atividades em sala de aula que contribuam para o desenvolvimento da consciência a respeito das diferenças culturais são de extrema importância na adoção de uma abordagem intercultural no contexto de aprendizado de Português para estrangeiros (LUK; LIN, 2007 p. 37, 38). Partindo do pressuposto de que a educação intercultural reconhece a existência de diferentes relações de poder entre indivíduos e a ocorrência de "estranhamentos" culturais entre eles, cabe ao professor apoiar-se nessa perspectiva de ensino para lidar com a realidade multicultural de uma sala de aula de PLE.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão discutidos os procedimentos metodológicos presentes nesta pesquisa. Com o intuito de apresentar a metodologia empregada no desenvolvimento deste estudo, as noções de pesquisa documental e estudo de caso serão exploradas na seção a seguir.

3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental é definida por May (2004; 2006) como um procedimento complexo em sua denominação, já que não há um consenso em relação à categorização do termo: as autoras Lüdke e André (1986, p.38) empregam o termo “técnica” em sua definição, enquanto autores como Caulley (1981) afirmam que trata-se de uma “análise documental” que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p.38). Os termos distintos “técnica” e “análise”, além de “método” e “pesquisa”, são utilizados nas tentativas de conceitualização desse procedimento de investigação científica de documentos.

Em busca de uma definição mais precisa, os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) se baseiam nas definições de “pesquisa”, “método”, “metodologia” “técnica” e “análise” sustentadas por dicionaristas. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 1483), *pesquisa* é definido como um “1) conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico, etc. 2) investigação ou indagação minuciosa”; *método* significa: “1) procedimento, técnica ou meio de fazer alguma coisa [...] 2) processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 1284); *metodologia* é definida como “1) ramo da lógica que se ocupa dos métodos das diferentes ciências” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 1284); *técnica* compreende o “1) conjunto de procedimentos ligados a uma arte ou ciência” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 1821) e *análise*: “1) estudo pormenorizado de cada parte de um todo, para conhecer melhor sua natureza, suas funções, relações, causas, etc” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 125).

Assim, os autores afirmam que “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5), já que o pesquisador, ao utilizar de documentos em sua pesquisa, examina e investiga-os a partir de técnicas apropriadas para a análise; seleciona as informações que serão analisadas posteriormente por meio de etapas e procedimentos e elabora considerações a respeito do material analisado. Portanto, pode-se afirmar que a utilização de documentos em uma investigação científica fundamenta-se em aspectos técnicos, metodológicos e analíticos.

Segundo Lüdke e André (1986, p.38), a pesquisa documental é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais”. Apesar disso, o rico acesso às informações sociais e culturais de um determinado objeto ou contexto histórico por meio de documentos faz com que esse procedimento seja empregado em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Por documento entende-se “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67). Assim, partindo-se dessa visão, tanto registros escritos como livros, artigos, entrevistas, relatórios, por exemplo, quanto materiais não escritos como vídeos, filmes, slides e fotografias servem como documentos, isto é, como “fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.8).

Partindo do ponto de vista de Holsti (1969), Lüdke e André (1986, p. 39) descrevem três exemplos de situações em que a análise documental se faz necessária. Dentre essas, segue a que mais se adequa ao objetivo da presente pesquisa: “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Entendemos que, pelo fato de analisarmos as imagens culturais construídas por alunos de Português como Língua Estrangeira a partir de transcrições de conversas em sala de aula, a análise documental seria o procedimento metodológico mais apropriado na investigação dos olhares dos estudantes acerca do que é considerado cultura.

Em relação às etapas características de uma análise preliminar dos documentos, Cellard (2008) apresenta alguns aspectos que devem ser levados em

consideração: o estudo acerca do contexto sócio histórico em que determinado documento foi produzido (CELLARD, 2008, p. 296); o reconhecimento do autor (autores) responsável(eis) pelo documento em questão, do perfil, da identidade e das motivações desse autor que o levaram a produzir tal material; a confiabilidade do documento, já que, segundo o autor (CELLARD, 2008, p.301), “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”; a natureza do material produzido, isto é, as especificidades de seu suporte, pelo fato de que sua estrutura está sujeita à variações de acordo com o contexto em que é formulada, e a lógica interna do documento, a relevância dos conceitos-chave empregados na construção de sentidos e no entendimento do texto (seja este escrito ou não). Deste modo, por meio dessas etapas, a produção ou reelaboração de conhecimentos e a criação de novas formas de compreensão dos fenômenos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) se torna o foco e a etapa final da pesquisa documental.

3.2 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é definido como o estudo da complexidade e da natureza particular de um caso específico (STAKE, 1995, p. 11). De acordo com Lüdke e André (1986, p.18), o estudo de caso naturalístico ou qualitativo é aquele cujas “características superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa”, a qual “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Embora os estudos de caso estejam comumente associados aos métodos qualitativos de pesquisa, como a observação participante, esses também são utilizados em pesquisas quantitativas (BRYMAN, 2012, p. 66).

Partindo do senso comum, a palavra “caso” está ligada à ideia de ocorrência ou fato, de algo que acontece, que está para acontecer ou que já ocorreu. O estudo de caso se baseia nessa noção comumente atribuída ao termo, e, assim, relaciona-se à percepção de lugar e pode se referir, por exemplo, a uma comunidade ou organização (BRYMAN, 2012, p. 66). Segundo Bryman (2012, p.66), estudos na área da Sociologia se baseiam nessa concepção. Dentre eles, o autor destaca: as pesquisas voltadas para a investigação de uma única comunidade, como a de Britânicos moradores da Costa do Sol na Espanha, presente em O’Reilly (2000); de uma única família, como o estudo

da família Sanchez pelo autor O. Lewis (1961); de uma organização particular, presente em Burawoy (1979) ou de um único evento, como o estudo da Crise dos Mísseis em Cuba realizado por Allison (1971).

As autoras Lüdke e André (1986, p. 18-19), na obra “Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas”, descrevem alguns aspectos que caracterizam um estudo de caso qualitativo: 1) o objetivo de alcançar novas descobertas, já que o conhecimento é uma “construção que se faz e refaz constantemente”; 2) a ênfase no contexto, que seria o elemento crucial para uma interpretação mais precisa do objeto; 3) a apreensão de uma realidade verossímil, isto é, o estudo da “multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema”; 4) a utilização de diversas fontes de informação, como “dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”; as revelações de “experiências vicárias” e “generalizações naturalísticas”, as quais permitem que o leitor, ao se colocar no lugar do pesquisador ao buscar dados de sua própria experiência pessoal nos dados da pesquisa, pergunte a si mesmo “o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?”; 6) a exposição de diversos pontos de vista existentes em uma situação social, os quais podem ser até mesmo conflitantes e 7) o uso de uma linguagem mais acessível do que aquela utilizada em outros relatórios de pesquisa.

Pelo fato de focalizarmos as características de uma situação específica, ou, mais precisamente, de um grupo determinado (os alunos de PLE), pode-se dizer que utilizamos o estudo de caso qualitativo na elaboração da presente pesquisa. Assim, conclui-se que, pelo fato de os procedimentos e métodos empregados contribuírem para a compreensão da natureza do "outro" com o qual interagimos, essa pode ser vista como qualitativa, caracterizada por almejar o entendimento do modo como os indivíduos interpretam e criam as realidades sociais, as quais estão em constante alteração. Assim como afirma Denzin (2006, p.23), pretendemos ressaltar a “natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”, de forma a enfatizar os olhares ou pontos de vista construídos pelos interagentes a partir de um encontro social.

3.3 ORIGEM DO MATERIAL ANALISADO

O primeiro passo para a construção da pesquisa foi a observação de algumas aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) ministradas na Universidade Federal de Juiz de Fora. A imersão do pesquisador no contexto de pesquisa proporciona uma compreensão maior acerca das culturas e identidades assumidas pelos indivíduos, pois permite que o estudioso se coloque no lugar deles ao observá-los. Devido a esse entendimento mais aprofundado resultante do contato direto entre pesquisador e pesquisado, esse momento de participação nas aulas foi essencial para que o tema dessa pesquisa se concretizasse.

A fase que sucedeu esse momento foi a de leitura da transcrição de uma aula de PLE - ministrada em ano anterior - registrada em áudio e transcrita por Oliveira (2015), e que deu origem à dissertação de mestrado dele. Utilizando um novo recorte, a partir de nosso próprio olhar sobre o material, constituímos o nosso corpus. Esse material apresenta alguns olhares avaliativos diversificados dos estudantes, assim como alguns dos estranhamentos, embates ou choques culturais que inevitavelmente ocorrem em uma sala de aula, especialmente na de Português como Língua Estrangeira. O processo simultâneo de leitura de referenciais teóricos e de análise das transcrições ocorreu de forma contínua e foi prolongado até a fase final de elaboração da pesquisa.

Os registros de conversas sucedidas em uma sala de aula de PLE presentes neste trabalho foram obtidos graças à pesquisa de Oliveira (2015), que se serviu do método etnográfico de gravação das interações ocorridas entre alunos estrangeiros em ambiente acadêmico a fim de coletar os dados a serem investigados. A análise das interações, registradas através de recursos de áudio por Oliveira (2015, p. 56) e transcritas com base no modelo Jefferson de transcrição, fundamenta-se em princípios da Análise da Conversa Etnometodológica, teoria cujo foco está no modo como “os participantes organizam a interação momento a momento” (MYERS, 2002, p. 272). A parte do princípio de que a construção de sentidos é norteadas pelos jogos interacionais, isto é, que contexto e significado são co-construídos na interação. As situações comunicacionais são, portanto, enfatizadas, a fim de que a noção de organização sequencial da fala possa ser compreendida. Essa organização da fala em sequência está vinculada à ideia de organização da tomada de turnos, fenômeno

multifacetado definido por Freitas e Machado (2008, p. 59) como a sistemática que “descreve a ordenação de regras observadas na organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar”. Assim, pode-se dizer que:

a meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros”. (HERITAGE; ATKINSON, 1984 apud GARCEZ, 2008, p.18).

Em Oliveira (2015), foram analisadas transcrições de conversas entre alunos de diferentes nacionalidades, em sala de aula de PLE, em situação controlada – os alunos foram agrupados em três equipes e tinham de responder a perguntas que versavam sobre identidades pessoais em relação ao lugar de fala original e ao lugar de fala em que se encontram no momento da enunciação. Essa interação ocorreu entre os seguintes participantes: “a professora, 3 (três) alunos brasileiros – 1 (uma) monitora, 1 (um) aluno ouvinte e 1 (um) mestrando – e 13 (treze) intercambistas” (OLIVEIRA, 2015, p. 57), sendo que dois desses alunos estrangeiros estavam apenas assistindo às aulas, isto é, não estavam matriculados no curso. Inicialmente, os alunos realizaram a leitura de um texto presente na apostila adotada em sala. Em seguida, foram divididos em grupos e orientados pela professora na realização da atividade de conversação proposta por ela. Os grupos trabalharam separadamente. Em cada um, havia somente um gravador e em nenhum deles havia qualquer brasileiro, já que a professora e o pesquisador se afastaram. O objetivo original dessa atividade era fazer a gravação de uma interação entre alunos não-mediada. Esses treze intercambistas (os quais recebem nomes fictícios na pesquisa), alunos de PLE na Faculdade de Letras da UFJF, são provenientes de

países das Américas (Juan, do Equador; Kathy, dos Estados Unidos; Inácia, do Uruguai; Nell, dos Estados Unidos; Samanta, do Chile; Raquel, da Venezuela; Robert, dos Estados Unidos; Sylvia, da Costa Rica; e Mercedes, da Colômbia), da Ásia (Honda, do Japão; Nin-Lee e Fune, da Coreia do Sul) e Jade, da Austrália” (OLIVEIRA, 2015, p. 57).

A atividade de conversação proposta pela professora fundamenta-se na leitura e discussão do texto “Viva a diferença”, de Eugênio Mussak (Anexo B, p. 113), em que questões como igualdade e diversidade são enfatizadas. Mussak distingue dois

períodos em seu texto: aquele vivido por ele em sua juventude, em que o normal era ter um padrão e ser igual ao outro (“Era bom ser igual”), e este vivido por nós nos dias atuais, em que “as diferenças são mais evidentes, estão mais expostas e a maioria das pessoas tem consciência delas”. O autor descreve, em seu texto, o grande paradoxo da diferença: segundo ele, “ao lado da beleza da diferença, caminha o fantasma da intolerância”. Assim, a noção de alteridade é discutida por Mussak, que defende a ideia de que essas diferenças e semelhanças estão condicionadas à identidade do outro com o qual interagimos.

A partir dessa proposta de leitura, os alunos se dividiram em grupos e foram orientados pela docente a responderem às seguintes questões (OLIVEIRA, 2015, p. 59):

- 1) Qual é o comportamento padrão em sua comunidade?
- 2) Em que medida você é diferente na comunidade em que vive?
- 3) Em que medida você é diferente em relação à sua comunidade no Brasil?
- 4) O que você mudaria em sua comunidade de origem?
- 5) O que você mudaria em sua comunidade no Brasil?
- 6) Em que medida você se sente diferente em sua comunidade no Brasil?
- 7) O que você faz que o aproxima/distancia de sua comunidade de origem/no Brasil?
- 8) Você já sofreu algum tipo de preconceito em sua comunidade em seu país de origem/no Brasil?
- 9) O que você considera como diferente em sua comunidade em seu país/Brasil?

Com base na discussão mencionada anteriormente, presente nos registros de áudio de uma atividade de conversação transcrita e analisada por Oliveira (2015), pretende-se analisar as interações de acordo com as seguintes categorias: 1) *a imagem que os alunos fazem de si em relação à sua nacionalidade*: a identificação de si com a cultura de origem e a distinção de si em relação a essa cultura; 2) *a imagem que os alunos têm de outras culturas*: a imagem que eles têm do país em que estão vivendo e a imagem que eles têm dos países dos demais colegas. Para a análise, serão adotados os seguintes parâmetros:

- 1) quem fala: qual sua nacionalidade;
- 2) para quem fala: qual a nacionalidade do outro;
- 3) o que fala: o conteúdo da mensagem transmitida;
- 4) como fala: o modo como a mensagem é transmitida.

Observamos o perfil de cada interlocutor em análise como aluno e como sujeito (as suas características e expectativas em sala de aula); o modo como o estudante fala (se utiliza modalizadores durante seus atos de fala, se é direto ou indireto ao transmitir alguma informação) e a maneira como o interlocutor recebe a mensagem.

A partir dos parâmetros apresentados acima, serão ressaltados, durante o processo de análise, os olhares avaliativos dos alunos em relação à cultura de seu país e às culturas de outros países e as múltiplas identidades assumidas pelos estudantes durante as atividades de conversação.

3.4 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente acadêmico onde a atividade transcrita ocorreu, uma sala de aula multicultural e multiétnica de Português para Estrangeiros dentro de uma instituição pública de ensino, no nível de graduação, é caracterizado pela extrema heterogeneidade com relação às origens dos estudantes e aos seus interesses. Considerando o *background* dos alunos, não é fácil traçar um perfil de suas habilidades linguísticas segundo padrões standardizados, tais como o Sistema Comum Europeu de Referência, que estabelece níveis de habilidade que podem ser testados através de exames de proficiência.

Segundo Weiss (2007, p.13), a Universidade Federal de Juiz de Fora recebe alunos de diversas instituições de ensino que chegam ao Brasil com o objetivo de cursarem disciplinas complementares àquelas regulares dos cursos nos quais estão matriculados em seus países (OLIVEIRA, 2015, p.60), assim como indivíduos sem vínculo com a instituição. Pelo fato da universidade permitir a matrícula de qualquer aluno estrangeiro que tenha concluído o ensino médio, a origem dos estudantes, assim como o perfil deles, é bastante diversa. Assim, as aulas de PLE são formadas tanto por alunos de graduação ou pós-graduação de instituições estrangeiras quanto por indivíduos que, mesmo sem vínculo com a Universidade, frequentam as aulas com o

objetivo de aprenderem o idioma. De acordo com Weiss (2007, p.13), apesar da chegada de alunos de instituições de ensino japonesas, americanas e alemãs ser a mais previsível, há, também, casos de alunos que chegam na universidade como refugiados políticos, como professores visitantes da instituição ou como padres e pregadores de diferentes religiões.

Verifica-se a origem "diversa e imprevisível" (WEISS, 2007, p.13) dos estudantes na atividade de conversação analisada nas próximas seções. Os principais atores dessa cena ocorrida em uma sala de aula de PLE são treze alunos intercambistas, com experiências linguísticas, culturais e sociais diferenciadas. Além disso, por ter sido realizado em ambiente acadêmico, esse encontro institucional também contou com a presença de uma professora, três alunos brasileiros e um mestrando (OLIVEIRA, 2015, p. 57). Dentre os estudantes estrangeiros, dois não possuíam vínculo com a instituição - Kathy e Robert, ambos provenientes dos EUA (OLIVEIRA, 2015, p. 57). Oliveira (2015, p. 57) explicou que estes passaram a frequentar as aulas por indicação de colegas. Assim, percebe-se que nem todos os intercambistas eram alunos matriculados em cursos da Universidade. Nota-se que as diferenças entre os estudantes não estavam ligadas somente à vivência *na* e *com* a língua, mas também aos motivos para virem até o Brasil e aos seus objetivos no país. Além disso, vale ressaltar que esses alunos se diferenciavam até mesmo no grau de envolvimento durante a atividade analisada nas seções a seguir.

A interação entre os treze estudantes mencionados no trabalho de Oliveira (2015) teve como ponto de partida a proposta de uma atividade de leitura do texto "Viva a diferença", de Eugênio Mussak, como já foi dito anteriormente. Após serem apresentados à proposta de pesquisa de Oliveira (2015), os alunos foram direcionados à leitura silenciosa do texto de Mussak, que fazia parte da apostila adotada naquele semestre (o texto está no Anexo B deste documento, p. 113). Após o fim da leitura, eles foram divididos em três grupos: grupo 1, composto por Jade, Juan, Kathy, Honda e Inácia; grupo 2, composto por Nell, Nin-Lee, Samanta e Raquel e grupo 3, composto por Fune, Robert, Sylvia, Mercedes. Segundo Oliveira (2015), embora a proposta da divisão dos alunos em grupos tenha sido feita pela docente, a disposição e a estruturação desses grupos estava sob a responsabilidade dos próprios estudantes.

No capítulo seguinte, serão analisadas as transcrições dos registros de áudio dessa atividade de conversação realizada entre esses estudantes, os quais, logo após

a leitura do texto, receberam orientações da professora a respeito de como a atividade seria conduzida.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, pretende-se analisar a transcrição de uma aula de Português como Língua Estrangeira realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a fim de que as seguintes questões possam ser investigadas:

- 1) Quais são os pontos de vista dos estudantes em relação à própria cultura e às outras culturas com as quais eles mantêm contato?
- 2) Com base nas teorias descritas por Duranti, quais as visões de cultura sustentadas pelos estudantes durante a atividade de conversação?
- 3) De que modo a atividade relatada está fundamentada nos princípios da abordagem intercultural de ensino? Qual a importância da adoção desta no aprendizado de Português como Língua Estrangeira?

Analisaremos, a seguir, a interação entre os intercambistas com base nas transcrições das falas de cada um dos alunos (ver Anexo C, p. 115). Conforme destacado anteriormente na seção 2.1, esse trabalho está baseado na proposta de Gimenez (2001) no que diz respeito à multiculturalidade em sala de aula e no trabalho de Duranti (1997) de conceituação de aspectos culturais. Inicialmente, com base nas informações obtidas de Oliveira (2015), as quais foram reexaminadas na presente pesquisa, traçaremos um breve perfil de cada um dos estudantes, a partir dos parâmetros mencionados no capítulo anterior (quem é esse aluno, para quem fala e como fala). Em seguida, partindo das perguntas de pesquisa propostas anteriormente, apresentaremos e discutiremos as descobertas encontradas em cada um dos trechos analisados de acordo com as categorias propostas - a imagem que os alunos têm de outras culturas e a imagem que eles têm da própria cultura.

Ressalta-se o fato de que essa análise não pressupõe a consciência dos alunos a respeito do objeto a ser investigado. Além disso, compreende-se que o termo cultura é, por excelência, multifacetado, e esse seu caráter dá a dimensão da análise a ser realizada nas próximas seções.

4.1 IMAGENS DE CULTURA

As imagens de cultura evocadas nos comentários dos estudantes serão analisadas nessa subseção. Vale lembrar que eles não têm consciência do objeto de análise da presente pesquisa.

A aula transcrita e analisada a seguir tem início com as explicações da professora sobre a execução da atividade de conversação proposta aos alunos (Trecho 1). Logo após essas orientações iniciais, a docente faz a distribuição das perguntas que irão direcionar a conversa entre os estudantes.

194	Professora	hoje tá uma delícia essa sala, tá uma confusão geral,
195		né? nacionalidades diferentes, origens diferentes, né?
196		Honda, você vai ter que ficar em 5 grupos (h) (h) (h) você
197		vai ter que ficar em 5 grupos, porque vai precisar de
198		você em todos. não, tem aqui aqui isso. tá tudo certo. a
199		tarefa é a seguinte, nós temos umas perguntas aqui, que
200		não são para ser respondidas assim, eu queria que vocês
201		primeiro pensassem assim, um comportamento ou uma
202		situação que é padrão na comunidade em que vocês vivem
203		e, se vocês se sentem diferentes, de alguma maneira, da
204		comunidade em que vocês vivem, no seu país de origem,
205		aqui no Brasil, como é que é isso? tem diferença? vocês
206		se sentem iguaizinhos, entrosados, perfeitos, ou tem uma
207		um negocinho que dá defeito, né? em que medida é isso,
208		né? O que que você mudaria na sua comunidade de origem
209		hoje, considerando a visão que vocês têm? mudariam
210		alguma coisa? tem alguma diferença? né? o que que vocês
211		mudariam na (tossidos) desculpem, na sua comunidade no
212		Brasil, né? então, é isso, aqui é sobre essa questão,
213		tá, tem mais perguntas aqui, mas elas todas giram em
214		torno dessa história, tá ok? então vamos lá, rapidamente,
215		eu vou dividir, você vai para um lugar, você vai para um
216		outro lugar. é:::Fune vai para um grupo, Nin-Lee vai
217		para outro grupo.

Figura 1: Trecho 1 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Nas próximas subseções, em um primeiro momento, será traçado um breve perfil de cada participante da atividade de conversação realizada em uma sala de PLE. Em seguida, serão descritas e analisadas as imagens que esses alunos intercambistas possuem em relação à sua própria cultura (se há uma identificação ou distanciamento por parte deles) e às outras culturas com as quais mantêm contato.

4.1.1 Inácia

Inácia, estudante de pós-graduação proveniente do Uruguai, demonstrou interesse e motivação ao responder a todas as perguntas e ao buscar o auxílio da professora na compreensão de algum tópico. A aluna contribuiu para a realização da atividade ao sanar as dúvidas de seus colegas, que requisitavam o seu auxílio nos momentos em que precisavam de esclarecimento de informações. Apesar de ajudar os outros alunos em suas respostas, foram raros os momentos em que a estudante solicitou o auxílio de seus colegas. Além disso, fez questão de utilizar somente o Português ao se comunicar com os outros estudantes, o que demonstra um certo domínio e intimidade com a língua.

Imagens de outras culturas

No Trecho 2 dos registros de áudio analisados, após o comentário do aluno japonês Honda sobre os contrastes entre as características que ele define como japonesas e brasileiras (turno 89), a aluna Inácia expõe seu ponto de vista a respeito de um comportamento que, segundo ela, é comum entre as pessoas provenientes do Japão (turnos 97 e 100):

88	Honda	é::: até eu estou fazer intercâmbio aqui, eu não senti como o
89		a característica japonês, mas eu senti muito eu sou japonês
90		porque o brasileiro gosta muito de parar e barulho, então acho
91		que Japão é mais eu acho que mais tranquilo e silêncio=
92	Inácia	[aham
93	Honda	[e muito seriedade muito=
94	Inácia	=mais [seriedade=
95	Inácia	[e:::, na copa do mundo atrasou muito da aeroporto, estádio,
96		no Japão não acontece sem falta= atrasou
97	Juan	=desculpa.
98	Inácia	(h) (h) (h) de preparação. então, hum::: é uma característica
99		japonês

Figura 2: Trecho 2 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Nesse excerto, observa-se que há o estereótipo de que todos os japoneses são pessoas compenetradas e preparadas, e que imprevistos ou atrasos não acontecem nesse país (intervalo entre os turnos 95 e 99). De acordo com Duranti (1997, p. 32, tradução nossa), "estereótipos são rotineiramente reproduzidos através de um uso não

reflexivo de expressões linguísticas que pressupõem gênero, raça ou diferenciação de classe"⁴². O autor afirma que "nós falamos sobre 'americanos', 'italianos' ou 'japoneses' como se fossem grupos monolíticos", e

usamos expressões como 'nesse país nós acreditamos em liberdade' ou 'ingleses preferem sentenças curtas' mesmo sabendo que a noção de 'liberdade' não é compartilhada por todos os membros da sociedade, e que a noção de 'sentenças curtas' é bastante específica ao contexto e frequentemente violada pelos melhores escritores⁴³ (DURANTI, 1997, p. 32, tradução nossa).

Devido às expressões "no Japão" (turno 96) e "é uma característica japonês"⁵ (turnos 98 e 99), verifica-se que há, na passagem retirada do Trecho 2 dos registros de áudio, a imagem de cultura como um conhecimento compartilhado entre os membros de um grupo específico que, no caso, são os japoneses.

De acordo com Brown e Levinson (1987), o falante pode e utiliza procedimentos, em sua fala, de forma a suavizar o conteúdo a ser transmitido na enunciação, com o intuito de proteger a face de seu interlocutor. Assim, a fim de construir uma imagem positiva de si mesma e de evitar cometer um ato ameaçador à face do destinatário (como, no caso, uma crítica ao comportamento dos brasileiros em oposição ao dos japoneses), Inácia utiliza, nos turnos 95 e 98, um elemento suavizador (traduzido do inglês *softener*) de natureza paraverbal - o prolongamento de som - para sustentar uma polidez negativa (BROWN; LEVINSON, 1987, p.161).

Durante a atividade, a aluna também expressou o seu ponto de vista a respeito de comportamentos que, segundo ela, são típicos de outras culturas, como a do Brasil. Na seguinte passagem, retirada do Trecho 3, ela ressalta o cuidado que as pessoas no Brasil têm com o próximo (turnos 183, 184 e 185). Com base nesse trecho, nota-se uma visão de cultura como algo que faz referência não somente aos hábitos e costumes de um sujeito, mas também às escolhas que ele faz em relação às "formas específicas de se inserir no mundo e às formas específicas de sustentar relacionamentos com aqueles que mantêm contato"⁴⁴ (DURANTI, 1997, p. 46). Esta noção de cultura como um sistema

⁴² "[...] stereotypes are routinely reproduced through the unreflective use of linguistic expressions that presuppose gender, race, or class differentiation" (DURANTI, 1997, p.32).

⁴³ "We speak of "Americans," "Italians," "Japanese," as if they were monolithic groups. We use expressions like in this country we believe in freedom or English prefers short sentences, despite the fact that the notion of "freedom" is not something shared by all members of society and the notion of "short sentence" is quite context-specific and often violated by the best writers" (DURANTI, 1997, p.32).

⁴⁴ "[...] to speak means to choose a particular way of entering the world and a particular way of sustaining relationships with those we come in contact with" (DURANTI, 1997, p. 46).

de participação "olha para o modo como a língua é usada no mundo real"⁴⁵, pois, segundo Duranti (1997, p.46, tradução nossa), "falar uma língua significa ser capaz de participar de interações em um mundo sempre mais largo do que nós como falantes individuais [...]".

183	Inácia	por exemplo, aqui, quando a gente vai no ônibus e e
184		tempra::: por exemplo, levar a sua mochila, assim como
185		que sempre estão é::: muito é::: tendo como ao outro, no
186		Uruguai é assim também, mas não tanto=

Figura 3: Trecho 3 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Apesar de seus comentários positivos em relação ao país, a estudante também destaca outros aspectos, como o fato de as pessoas em sua comunidade no Brasil fazerem "muito barulho" (linha 147).

144	Inácia	depois diz, em que medida você é diferente na comunidade
145		em que vive e em que medida você é diferente em relação
146		à sua comunidade no Brasil. aí eu não respondi essa
147		pergunta aqui acho que são::: também fazer muito
		barulho.

Figura 4: Trecho 4 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Observa-se, no Trecho 4 acima, que Inácia ressalta um hábito dos brasileiros. Introduzida pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1990), a noção de "hábito" é descrita como

um sistema de disposições com dimensões históricas através do qual iniciantes adquirem competência ao participarem de atividades pelas quais desenvolvem uma série de expectativas sobre o mundo e sobre as formas de estar nele (DURANTI, 1997, p. 44, tradução nossa)⁴⁶.

Com isso, ao descrever um comportamento observável nos brasileiro, nota-se, nesse excerto com a fala de Inácia, uma noção de cultura como um sistema de práticas ou hábitos.

Ademais, vale salientar que, na linha 147, há uma tentativa da estudante de preservação de sua face (GOFFMAN, 1985), já que ela utiliza um elemento suavizador

⁴⁵ "This is a particularly useful notion of culture for looking at how language is used in the real world because to speak a language means to be able to participate in interactions with a world that is always larger than us as individual speakers [...]" (DURANTI, 1997, p.46).

⁴⁶ "As a unit of analysis, Bourdieu introduces the notion of habitus, a system of dispositions with historical dimensions through which novices acquire competence by entering activities through which they develop a series of expectations about the world and about ways of being in it" (DURANTI, 1997, p. 44).

de natureza não verbal (no caso, o prolongamento de som) e um modalizador discursivo ("acho que são:::") em sua fala. Segundo Goffman (1967, p. 5), "face é uma imagem do 'eu' delineada em termos dos atributos sociais aprovados"⁴⁷. Assim, a fim de evitar um ato de ameaça à face positiva do receptor (no caso, os brasileiros), Inácia utiliza "procedimentos subsidiários" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 87) em sua fala.

Imagens da própria cultura

O Trecho 5 a seguir apresenta a visão que a aluna possui de um comportamento característico dos habitantes de seu país. Ao conjugar o verbo "ser" na primeira pessoa do plural ("somos" no lugar de "são") no momento em que se refere à população do Uruguai, ela se identifica com os padrões culturais de seu país de origem. Além disso, a definição de cultura como um sistema de participação aparece novamente nos turnos 149 e 150 do fragmento abaixo, que ilustra o modo como falantes nativos do país de origem da estudante interagem no mundo, isto é, participam das interações sociais.

149	Inácia	no Uruguai também [somos mais tranquilos, essa é uma
150		diferencia assim que sim

Figura 5: Trecho 5 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Apesar de se identificar com as práticas e comportamentos habituais de seu país, a estudante também se distancia deles em um outro momento da atividade de conversação. Percebe-se que Inácia opta por utilizar, na linha 68 do Trecho 6 abaixo, o verbo "são" para qualificar "as pessoas" do Uruguai, o que demonstra um certo afastamento dela em relação ao que é característico de seu país. Vale ressaltar que esse distanciamento ocorre no momento em que ela faz uma crítica ao comportamento dessa população do Uruguai. Deste modo, interessa-nos salientar que a distinção que o aluno faz de si mesmo em relação à sua cultura se torna mais provável no momento em que ele sai de sua comunidade de origem e passa a ter um olhar diferenciado com relação a esta.

⁴⁷ "Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes [...]" (GOFFMAN, 1967, p. 5).

68	Inácia	hum:::acho que em Uruguai as pessoas são assim muito
69		tranquilas, acho que são um pouco assim como que às
70		vezes é são é: não tem muita é:::como é que seria isso?
71		é:::uma personalidade assim muito forte, então as vezes
72		ficam não fazendo as coisas, a::: muitas coisas que não
73		fazem porque nao se animam, não querem, são não modificam
74		é que, não fazem muitas coisas empreendedoras, são muito
		assim

Figura 6: Trecho 6 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

No fragmento abaixo (Trecho 7), a aluna complementa a sua resposta a respeito das diferenças entre seu modo de vivenciar o mundo e o modo característico dos membros de sua comunidade no Brasil. Inicialmente, ela emprega o verbo “sou” para se descrever como uma pessoa “tranquila” (linha 156). Entretanto, nota-se que, logo em seguida, a aluna passa a utilizar o verbo “somos” para se referir a um comportamento que considera como característico de todos os membros da cultura de seu país. Assim, nota-se que, em um determinado momento, a estudante se identifica com os padrões culturais de seu país de origem, e, em contrapartida se distancia deles em outros.

155	Inácia	se estão muito contentes, expressam muito as emoções,
156		acho que sou mas mais tranquila que os, mas também são
157		somos mais tranquilos que si
158	Juan	também:::
159	Inácia	não somos muito pra fora de expressar mesmo a a maneira
160		de::: expressão que::: fazem umas palavras na fala que
161		eles colocam muito expressão corporal e:::

Figura 7: Trecho 7 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Na subseção seguinte, será traçado o perfil de outro participante da atividade de conversação: o estudante Juan, proveniente do Equador. Assim, as transcrições analisadas a seguir apresentam trechos de fala desse aluno.

4.1.2 Juan

Segundo Oliveira (2015), "já há sete meses no Brasil, quando do registro da aula, o aluno equatoriano Juan sempre buscava um assento próximo aos colegas que também falavam o Espanhol como língua nativa". Na atividade em grupo proposta pela professora, o comportamento do estudante não foi diferente. Em grande parte da

interação, Juan fez uso da língua espanhola para se comunicar com os outros alunos. Nota-se que ele, durante as aulas, agiu do mesmo modo nos momentos em que tinha alguma dúvida. Nos momentos em que foi solicitado pela professora a expor seu ponto de vista acerca de algum assunto discutido em sala, o aluno apresentou dificuldades ao usar a língua portuguesa. Com base no comportamento do estudante em sala, questiona-se a possibilidade do uso da língua espanhola ter alguma interferência no olhar do aluno para as culturas de seus colegas.

Imagens de outras culturas

Assim como Inácia, Juan também expõe, no Trecho 8, a sua opinião acerca das diferenças entre os hábitos comportamentais dos membros de sua comunidade no Brasil e em seu país de origem:

177	Juan	esa parte igual e::: yo creo que és muy diferente la
178		forma::: por que ou sea, la forma de estar aca, mesmo la
179		gente és um poço mas feliz se Le vê a cada persona que é
180		um grand persona com su amigo e non voy hasta conocer
181		bien é um poco mas tranquilo e aqui está para as mesmas
182		están dançando e están muy felizes aqui

Figura 8: Trecho 8 dos registros de áudio
Fonte: Oliveira (2015).

De acordo com o ponto de vista do aluno apresentado no fragmento acima, o modo de viver no Brasil (“la forma de estar aca”) é diferente do modo de viver no Equador, seu país de origem, graças à diferença entre as práticas culturais de ambos os países. Juan afirma que, em seu país, as pessoas são mais tranquilas, enquanto no Brasil essas são mais calorosas. Nota-se que a imagem presente no intervalo entre os turnos 177 e 182 é a de cultura como um sistema de participação, isto é, como os modos de se posicionar e intervir no mundo a partir das interações (DURANTI, 1997, p.46) A mesma visão está presente na passagem seguinte, que apresenta a resposta do aluno equatoriano a respeito do que mudaria em sua comunidade no Brasil (Trecho 9):

400	Juan	nenhuma coisa (h) (h) (h) porque aqui é qualqu- Brasil
401		já tiene sus costumes, já tiene su gente e::: seria
402		difícil e:::só que existirão mais gentes, mais personas
403		aquí para que poda mudar, mas me gusta ta- como é
404		Brasil, la gente és muy amable, las personas son muito
405		amigáveis e::: não mudaria nada=

Figura 9: Trecho 9 dos registros de áudio
Fonte: Oliveira (2015).

No comentário acima, aparecem as teorias de cultura como um sistema de participação e como um sistema de práticas descritas por Duranti (1997). Na linha 401, há o emprego do vocábulo “costumes”, que se refere às práticas culturais de uma determinada pessoa ou grupo. Já nas linhas 404 e 405, Juan descreve a maneira como as pessoas no Brasil se relacionam, utilizando palavras como “amigáveis” e “amable” para caracterizá-las. Deste modo, no excerto em questão, o termo cultura está associado à ideia de hábito e ao comportamento das pessoas nas relações interpessoais.

Imagens da própria cultura

Ao ser questionado pela professora sobre um comportamento padrão em sua comunidade de origem, o estudante destaca, em sua resposta, a diversidade cultural característica tanto do Equador quanto do Brasil:

75	Juan	(imcompreensível) em Equador, és diferente, tenemos cada
76		tipo de persona, é diferente, por exemplo, en la en
77		litoral, en la costa de Equador, a persona és mais ALHER
78		desde como em Brasil aí você tem que falar e já. cambio
79		em Quito la capital en la sierra és diferente é um pouco
80		quieta. la persona está aquí conosco la persona pero
81		qual já conoce e le dá confiança (imcompreensível)
82		hablar. é:::mas depende::: también del ambiente onde
83		vive e::: cada ciu- cada comunidade cada país acho que é
84		diferente e sempre aquí en Brasil encontramos algo que
85		és de nosso país, en Equador és toda la gente é muy
86		carismática, muy amiga.yo hablé español (h) (h) (h)

Figura 10: Trecho 10 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Observa-se, no fragmento acima (Trecho 10), o emprego do termo cultura como um conhecimento socialmente distribuído. Segundo Edward Sapir (1949, p. 515), “cada indivíduo é, em um sentido real, um representante de, pelo menos, uma subcultura que pode ser extraída de uma cultura generalizada do grupo no qual esse é

membro”.⁴⁸ Em seu comentário, Juan se aproxima dessa perspectiva defendida por Sapir, já que tem consciência do grau de diversidade existente nas comunidades em questão. Ademais, percebe-se que, no intervalo entre os turnos 75 e 86, há uma visão de cultura como participação, pois as ações dos equatorianos descritas nessa passagem possuem uma qualidade social, coletiva e participatória intrínseca (DURANTI, 1997, p. 46).

Importa destacar a atitude do aluno de complementar a pergunta da professora no Trecho 11 a seguir. Antes mesmo de a docente utilizar o termo “cultura” em sua explicação, Juan já havia entendido que o tema da atividade proposta em sala estava ligado a esse conceito.

57	Juan	aquí fala sobre comportamento, isso seria:::	
58	Professora	por exemplo, um comportamento padrão {que vocês têm na	
59	Juan	[na cultura	
60	Professora	cultura de vocês de origem e se esse comportamento, se	
61			você concorda sempre com esse comportamento, se você se
62			considera cem por cento inserido naquela cultura, ou
63		não. ok? se precisar usar inglês, é possível, japonês	
64	Juan	ah, tá	

Figura 11: Trecho 11 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

A subseção a seguir analisa as transcrições de fala de Kathy, estudante americana que passou a frequentar as aulas de PLE graças ao convite de Nell.

4.1.3 Kathy

Ao ser convidada pela aluna Nell, estudante residente dos EUA, a frequentar as aulas, a estudante Kathy, proveniente dos Estados Unidos, passou a participar do curso de Português como Língua Estrangeira como visitante. Além de falante nativa de Língua Inglesa, a aluna também compreende bem a Língua Espanhola, pois teve aulas dessa disciplina durante o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2015, p.65). Observa-se que, apesar de a estudante utilizar somente essas línguas para interagir com os alunos

⁴⁸ “Every individual is, then, in a very real sense, a representative of at least one sub-culture which may be abstracted from the generalized culture of the group of which he is a member” (SAPIR, 1949, p.515).

durante a atividade, ela não apresenta dificuldades em entender aquilo que era dito em Português pelos participantes do grupo.

Imagens de outras culturas

O Trecho 12 apresenta o ponto de vista da estudante americana acerca da compreensão do Português. Na linha 118, Kathy inicia um diálogo em Espanhol com os outros estudantes sobre a sua falta de compreensão da língua-alvo.

118	Kathy	nosotros non podemos hablar en Portugués. (h) (h) (h) lo
119		siento (h) (h) (h)
120	Inácia	mas vocês entendem quando a fala é em português?
121		entendem muito não?
122	Jade	Não
123	Kathy	mas o menos, quando és [esparses aí]
124	Inácia	[sim é parecido ao espanhol, então se você sabe
125	Juan	[espanhol, tem palavras que uma=
126	Kathy	=quando ustedes hablan espacio, yo puedo entender, mas o
127		menos, pero non és exactamente.
128	Juan	isso é mais é quando:::voy a hablar en español=
129	Kathy	=aham=
130	Juan	=cuando nosotros llegamos aca igual en mi casa empezamos
131		así, igual hablavam muy rápido y non entendia=
132	Kathy	=sí=
133	Juan	=y con el pasar del tiempo lo iam se acostumbrar a
134		escuchar palabras y sabes que que que hablan
135	Kathy	Y hay unos diferentes que piensan que si:::, es-, si
136		er:::siestava aqui por mais tempo aprendi como d, g e l,
137		como er::: también y también, maracuya e maracujá, hay
138		diferentes, pero pienso que necesito estudiar más
139		Portugués. (h) (h) (h)

Figura 12: Trecho 12 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

No intervalo entre as linhas 135 e 139 do trecho acima, a aluna expõe os aspectos da Língua Portuguesa que havia aprendido em sua estadia no país, como a pronúncia da palavra "maracujá", por exemplo. Apesar de sua experiência no Brasil, Kathy reconhece a sua dificuldade em aprender o idioma, pois afirma, nas linhas 138 e 139, que necessita estudar mais este.

Kathy apresenta um certo distanciamento em relação aos padrões culturais do Brasil ao ressaltar a sua falta de prática e compreensão do idioma. Desse modo, ela prossegue, no intervalo entre as linhas 135 e 138, com a discussão em Espanhol, explicitando pontos do Português que já havia aprendido em sua experiência no país, por exemplo, como cita, a pronúncia do termo "maracujá". Nota-se, na metade do turno, pela presença do prolongamento final de "r" em "er", que ela se esforça para manter o

Espanhol como a língua usada naquele momento com Juan, e reconhece que é necessário estudar mais o Português.

Imagens da própria cultura

Em um certo momento da discussão, a discente passa a expor o seu ponto de vista a respeito de seu país de origem, os Estados Unidos. No excerto abaixo (Trecho 13), ela destaca a diversidade existente neste país, o qual, devido à sua larga extensão territorial (linha 225), abriga pessoas de diversas regiões (linha 226):

225	Kathy	é:::well, nos Estados Unidos és muy grande, pois muchas
226		partes tienem muchas personas deferente. és tipical en
227		el sur, (VOLTAR aqui) más conservativas y más seraus y
228		en al norte as personas son más abertas y liberal y,
229		pero non entendi sobre (VOLTAR)

Figura 13: Trecho 13 dos registros de áudio
Fonte: Oliveira (2015).

Há na passagem acima, assim como no Trecho 10, um olhar para o conceito de cultura como um conhecimento socialmente distribuído, defendida por antropólogos como Edward Sapir (1949) e Jean Lave (1988). Isso pode ser comprovado graças às diferenças culturais existentes entre as pessoas das distintas regiões do país de Kathy (linhas 225 e 226). Segundo ela, enquanto no sul dos EUA as pessoas são mais conservadoras (linha 227), no norte essas são mais abertas e liberais (linha 228).

Em resposta a uma outra questão proposta pela docente e retomada pelos alunos durante a atividade, a estudante norte-americana revela, no comentário a seguir, os aspectos que mudaria em seu país de origem. Observa-se, no intervalo entre as linhas 509 e 514 do trecho seguinte (Trecho 14), o emprego do termo cultura como um sistema de participação. A descrição feita pela estudante do modo como as pessoas se relacionam entre si em seu país demonstra que um dos modos de se enxergar cultura está relacionado não só aos costumes ou práticas de um indivíduo ou grupos de pessoas, mas também a toda e qualquer modo de (inter)agir no mundo.

509	Kathy	uhum. y también pienso que::: personas estan um poco:::
510		er::: seraus y os nos Estados Unidos és importante,
511		ellos deverian aprender más lenguas y querem saber mas
512		sobre el mundo, porque às vezes las personas és um poco
513		ingleses, la lengua é mejor y como así, pero non és todo
514		mundo nos estados, pero

Figura 14: Trecho 14 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

A noção de cultura como um conhecimento socialmente distribuído aparece em seu comentário no momento em que ela afirma que “nem todo mundo nos Estados Unidos é assim” (linhas 513 e 514). Deste modo, a possibilidade de variações internas (nos hábitos de um indivíduo, por exemplo) e externas (entre os membros de uma comunidade) é refletida em sua fala.

Na próxima subseção, serão analisadas transcrições com trechos de fala da estudante australiana Jade. A partir dessas passagens, será investigado o seu ponto de vista a respeito de aspectos culturais de seu país de origem e dos países dos demais estudantes com os quais interage. Vale reiterar que, durante a atividade de conversação, os alunos não tinham consciência do objeto a ser analisado.

4.1.4 Jade

Jade, aluna proveniente da Austrália, era recém-chegada ao Brasil no período em que a atividade foi realizada. Pelo fato de não compreender bem o Português, ela apresentou dificuldade durante as aulas do primeiro semestre letivo de 2014 (OLIVEIRA, 2015, p.64). Nos momentos em que a aluna expõe seu ponto de vista no exercício analisado, percebe-se que ela conta com o auxílio de Kathy, que traduz todo o conteúdo da conversa do Português para o Inglês. Segundo Oliveira (2015), durante o período letivo, a aluna necessitou do auxílio tanto dos monitores quanto dos outros estudantes para se comunicar na Língua Portuguesa.

Imagens de outras culturas

Jade apresenta, no Trecho 15, uma imagem do Brasil como um país onde as pessoas são muito contentes. Com base em seu comentário, nota-se que a aluna parte da ideia de que todos os brasileiros compartilham os mesmos padrões culturais, já que,

a partir de sua afirmação de que “o Brasil é muito contente” (linha 172), subentende-se que todos os habitantes do país possuam essa característica.

172	Jade	=Brazil is certainly very content and er:::
173	Inácia	Si

Figura 15: Trecho 15 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

A teoria de cultura como um sistema de práticas e de participação aparece tanto no fragmento anterior quanto no seguinte (Trecho 16), em que a estudante contrasta a cultura do Brasil com a cultura da Austrália:

320	Jade	I guess er:::Australians are known to be open and
321		friendly, but I think Brazil are more more open than
322		Australia. they're very very helpful, whenever you talk
323		to somebody on the street and you say you don't speak
324		Portuguese, they try very hard to help you and they're
325		really interested in where you're from and=

Figura 16: Trecho 16 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Interessa-nos observar que Jade utiliza de generalizações para caracterizar os australianos e brasileiros. De acordo com sua fala, todos os australianos são conhecidos por serem abertos e simpáticos, e todos os brasileiros por serem ainda mais abertos que os falantes nativos da Austrália (linhas 321 e 322 do Trecho 16 anterior). Assim, a aluna transmite a imagem de um país como um todo para descrever os seus habitantes, como se todos esses compartilhassem das mesmas práticas e costumes. Verifica-se, portanto, que a passagem referente ao comentário da estudante apresenta o termo cultura como um conhecimento distribuído socialmente entre os membros de um determinado grupo social.

Imagens da própria cultura

A imagem de cultura como um conhecimento que varia entre indivíduos dentro de uma mesma comunidade também aparece no fragmento a seguir (Trecho 17), em que o termo “cultures” é empregado pela estudante no momento em que compara aspectos culturais do Brasil e da Austrália:

330	Jade	so I would think that the crime rate in Australia is
331		less but I've been surprised that er: how safe I feel
332		here in Juiz de Fora , (voltar) cause it's a smaller
333		city. I think cultures are very similar, both Australia
334		and Brazil are very interested in sport and that they
335		take sport very seriously (h) (h) (h)

Figura 17: Trecho 17 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Segundo Duranti (1997, p. 45, tradução nossa), a teoria como um sistema de práticas enfatiza o fato de que “o sujeito ou ator social pode existir e funcionar culturalmente somente como um participante de uma série de atividades habituais que são pressupostas e reproduzidas por suas ações individuais”⁴⁹. Deste modo, ao comparar uma prática (um costume) que existe em ambas as culturas (o interesse por esportes, como pode ser visto na linha 334), observa-se que há, na fala da estudante australiana, a visão de identidade cultural como algo que está associado aos costumes que um indivíduo possui e ao modo como ele pratica essas atividades habituais.

Na subseção a seguir, serão analisadas as transcrições com turnos de fala de Honda, aluno japonês participante do grupo 1 da atividade de conversação.

4.1.5 Honda

Honda, aluno japonês, demonstrou ser bastante reservado em sua estadia no Brasil. Após quatro meses no país, o participante do grupo 1 continuava apresentando dificuldade ao usar o Português para se comunicar com a professora e com os demais colegas. Além de sua preferência pela primeira fileira de carteiras e pela interação com falantes nativos de sua língua materna, ele também preferia não olhar diretamente para a professora, ainda que ela estivesse explicando algo sobre o conteúdo. O comportamento que o estudante apresentou em sua estadia no país é algo notável em alunos que, assim como ele, possuem hábitos e práticas culturais de países asiáticos.

⁴⁹ “[...] the Subject or human actor can culturally exist and function only as a participant in a series of habitual activities that are both presupposed and reproduced by his individual actions” (DURANTI, 1997, p.45).

Imagens de outras culturas

O Trecho 18 inicia-se com uma pergunta feita por Inácia a respeito dos padrões comportamentais dos japoneses (linha 196). A passagem a seguir, referente a esse questionamento, ilustra uma das diferenças que Honda conseguiu identificar entre o comportamento dos brasileiros e dos japoneses:

196	Inácia	no Japão como é que [é?
197	Honda	[no Japão, de novo fazer muito contrário e:::
198	Inácia	(h) (h) (h)
199	Honda	por exemplo, se você s- perder o dinhe- dinheiro no
200		Japão, acho que vorta pro, mas aqui, não acredita, não
201		acontece se perdeu o celular ou perdeu coisa importante,
202		e: (fala JAPONÊS)
203	Inácia	não entendi
204	Honda	ah=
205	Inácia	=se você perde o celular=
206	Honda	=é::: se você perde Iphone
207	Inácia	sim
208	Honda	Iphone no Japão=
209	Inácia	sim
210	Honda	acho que o é::: vai vortar pra você, [se você perder
211	Inácia	[ah, vai importar?= 212 Honda aham
213	Inácia	aqui [você
214	Honda	[aqui se deixa o Iphone ami aqui e to- e é::: alguém vai= 215 Inácia =aham= 216 Honda [=roubar 217 Inácia [sim

Figura 18: Trecho 18 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Há, nesse fragmento, uma tentativa do estudante de preservar a face positiva do receptor, pois ele emprega modalizadores (linhas 200 e 210), como o “acho que”, e suavizadores de natureza paraverbal, como o prolongamento do som (linhas 197, 206, 210 e 214), para fazer comentários negativos sobre o Brasil. O aluno é, deste modo, “negativamente” polido (ORECCHIONI, 2006, p. 84) ao “evitar cometer um ato que, aparecendo na interação, correria o risco de ser ameaçador para o destinatário (crítica, recusa, etc.)”.

Observa-se que, no intervalo entre os trechos 197 e 217, os comportamentos típicos de pessoas no Japão e no Brasil são contrastados pelo estudante. Nota-se que a noção de cultura como um sistema de práticas é transmitida no comentário sobre esses hábitos distintos. Além disso, a ideia de cultura como um conhecimento compartilhado transmitida nesse fragmento vai de encontro à ideia de variação, pois é transmitida, nesse trecho, a visão ocidental de que as pessoas que residem na mesma

comunidade compartilham do mesmo conhecimento. Essa imagem de cultura como algo que reside exclusivamente nas operações mentais de um indivíduo (DURANTI, 1997, p.30) também está presente no Trecho 19 abaixo:

428	Honda	no Japão, os japoneses muito é::: sin-
429		quando tr- trabalha=
430	Juan	=hum=
431	Honda	=mas acho que os brasileiros trabalham muito com alegria
432		de trabalhar, então, por exemplo, se, no supermercado dá
433		muita fila de esperar, de com- pagar comprar, se no
434		Japão tem muita gente na fila, rápido, rápido=

Figura 19: Trecho 19 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Em seu comentário, o estudante afirma que “os brasileiros” (linha 431) trabalham com alegria e que “os japoneses” demonstram “sinceridade” quando trabalham (linhas 428 e 429). Percebe-se que a maneira de se enxergar cultura transmitida na passagem acima se aproxima da imagem de cultura como algo que é compartilhado ao invés de distribuído pelos indivíduos. Ademais, subentende-se, a partir do trecho em questão, que este conceito está relacionado às atividades e práticas habituais.

Imagens da própria cultura

A passagem a seguir (Trecho 20) também descreve, assim como os trechos anteriores, o pensamento do estudante a respeito de padrões comportamentais de pessoas no Brasil e no Japão:

89	Honda	é::: até eu estou fazer intercâmbio aqui, eu não senti
90		como o a característica japonês, mas eu senti muito eu
91		sou japonês porque o brasileiro gosta muito de parar e
92		barulho,então acho que Japão é mais eu acho que mais
93		tranquilo e silêncio=
94	Inácia	[aham
95	Honda	[e muito seriedade muito=

Figura 20: Trecho 20 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Nota-se, no intervalo entre as linhas 89 e 93, que Honda se identifica com os padrões culturais de seu país de origem e assume a identidade nacional de Japonês no momento em que compara as suas atitudes com as dos brasileiros. Verifica-se, nesse trecho, a definição de identidade como um lugar que se assume, uma

“celebração móvel”, defendida por Stuart Hall (2006). O estudante atribui ainda mais para si a identidade de habitante do Japão ao contrastar esta com a identidade de aluno intercambista.

Cultura é compreendida, nesse trecho, como um sistema de práticas, já que está relacionada aos hábitos comportamentais das pessoas que vivem em ambos os países. Além disso, percebe-se que esse conceito também está ligado à ideia de participação, pois faz referência, nesse fragmento, tanto às relações interpessoais quanto ao contato do indivíduo com o contexto/ambiente em que está inserido.

Na subseção a seguir, será traçado, primeiramente, um breve perfil da aluna Nell. Em seguida, serão analisadas as transcrições com falas da estudante residente dos EUA.

4.1.6 Nell

Proatividade e motivação foram algumas das qualidades mais marcantes de Nell, “estudante nascida em Moçambique, mas residente nos Estados Unidos” (OLIVEIRA, 2015, p. 79). A aluna, falante de Português e Inglês, demonstrava interesse pelo aprendizado ao utilizar frequentemente o Português como veículo de comunicação. Apesar de sua preferência pelo uso da Língua Inglesa para o esclarecimento de dúvidas, ela também utilizava a Língua Portuguesa durante as interações em sala, que ocorriam principalmente entre ela e a aluna Sylvia. Nota-se que, durante a atividade analisada, a estudante optou por utilizar a língua-alvo durante toda a conversa. A relevância dessa escolha pelo uso do Português por parte dos alunos na checagem do vocabulário ou na correção de atividades em dupla foi destacada pela professora. Ela observou, durante o semestre letivo, a importância dos momentos em que os estudantes foram levados a praticarem a língua-alvo, como na atividade analisada nesta pesquisa.

Imagens de outras culturas

Participante do grupo 2, a aluna Nell apresenta, nos trechos a seguir, as imagens que possui de outras culturas, como a do Japão (Trecho 21):

66	Nell	=sim. não sabia disso, eu sabia que o Japão eles gostam
67		de fut- de beisebol

Figura 21: Trecho 21 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Percebe-se que ela utiliza expressões como “o Japão” (linha 66) para descrever comportamentos de habitantes do país. Essa escolha reflete o pensamento da estudante de que todos os falantes nativos dessa região possuem os mesmos padrões culturais, e, com isso, cultura, nesse fragmento, é visto como um conhecimento não-distribuído. Isso pode ser percebido no momento em que a aluna passa a comentar sobre “o Brasil” (linha 298 do Trecho 22):

298	Nell	eu acho que: gostaria que o brasil seja mais um pouco
299		organizado. isso é uma coisa que eu sinto muito falta.
300		(incompreensível) você tem horário exato

Figura 22: Trecho 22 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Em diversos momentos da conversa, Nell transmite seu ponto de vista a respeito de hábitos e práticas do Brasil. Percebe-se que ela é mais direta ao se referir a outras culturas do que alunos como Honda e Inácia, que são mais polidos. Nos Trechos 23, 24 e 25 a seguir, a aluna descreve, respectivamente, o costume de jogar futebol no país, o modo como funciona o sistema de ensino superior e o papel da mulher e do homem na sociedade brasileira.

21	Nell	=tá, todo mundo aqui jo- joga futebol=
22	Raquel	=isso
23	Nin-Lee	hum
24	Nell	assim=
25	Samanta	=como a maioria da gente faz sAmba=
26	Raquel	=uma [questão
27	Nell	[isso
28	Samanta	a maioria [da gente samba
29	Nin-Lee	[ah:::
30	Nell	não sei se tem só um comportamento padrão na minha
31		comunidade
32	Raquel	[na comunidade
33	Nell	na comunidade não sei, tem diferente

Figura 23: Trecho 23 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

313	Nell	assim eu não vinha veio vim? vim vim aqui pra estudar.
314		assim vim pra viajar.passear. assim isso aqui não é um
315		lugar pra fazer estudar porque é muito diferente. eu
316		acho que assim é se uma: estudante aqui fosse pra minha
317		faculdade estaria muito: perdido. eu já falei com. a:
318		alunos que fizeram intercambio aqui para uma faculdade
319		lá. eles me disseram que eles aprenderam mais numa
320		semestre lá que em quatro anos aqui. então assim é muito
321		diferente isso é muito: você aprende. (h) (h) (h) então é
322		isso que eu acho que seria muito bom. isso faz uma
323		diferença grande. (incompreensível) organizado

Figura 24: Trecho 24 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

413	Nell	essas coisas. em que medida é machista e um pouco
414		sexista aqui. as mulheres aqui... tentam fazer uma coisa
415		que não ((incompreensível))

Figura 25: Trecho 25 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Na linha 21 do primeiro excerto, há o estereótipo de que todos os brasileiros jogam futebol. No intervalo entre as linhas 313 e 323, há a opinião da aluna em relação à organização do sistema de ensino do país. Já no último trecho, há o pensamento de que as pessoas no Brasil são machistas. Observa-se, deste modo, que cada um desses trechos apresenta a noção de cultura como um sistema de práticas, assim como de participação, já que descrevem a relação dos indivíduos entre si e com o meio ambiente.

Imagens da própria cultura

Em resposta à pergunta feita por Raquel na linha 416, Nell fala sobre os aspectos que a aproximam e distanciam de sua comunidade de origem (Trecho 26):

416	Raquel	é: sete. o que você faz que te aproxima ou distancia de
417		sua comunidade de origem no Brasil
418		(5.0)
419	Nell	o que você faz? ah: ok. o que você faz. eu, pra me
420		aproximar a minha a minha comunidade de origem eu: (3,0)
421		assisto programa de televisão americano ou eu como
422		hambúrguer. assim, coisa assim que me faz sentir mais em
423		casa. qualquer coisa que eu faço que é muito diferente
424		aqui
425		eu: só vou pra uma aula por dia. isso não é comum pra
426		mim. lá eu tenho três aulas por dia só de uma hora. aqui
		tenho uma de quatro horas

Figura 26: Trecho 26 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

A partir da descrição feita pela estudante das atividades habituais que pratica no Brasil a fim de aproximar-se dos padrões culturais de seu país (como assistir programa de televisão americano ou comer hambúrguer), verifica-se que, dentre os diversos modos de enxergar cultura, o que aparece no Trecho 25 é aquele que associa o termo a um sistema de prática. Esse entendimento do que é denominado cultural pode ser visto também na descrição que a aluna faz dos hábitos das pessoas que vivem no Brasil e que não são comuns em seu país de origem.

Em determinados momentos, Nell se identifica com o país onde reside (os Estados Unidos). Ela assume a identidade nacional de americana (Trecho 27) e ressalta alguns pontos positivos do território (Trecho 28):

210	Nell	mas quando eles descobrem que eu sou americana. ah:::
211		agora você fala bem
212	Nell	[(h) (h) (h)]
213	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]

Figura 27: Trecho 27 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

380	Nell	parece muito engraçado porque a gente alá no hay tanto
381		preconceito assim pra pra essas questões. acho que eso.
382		pra todo. en la medida no falar nada para. no: pra se
383		sentir más alguien. porque no sé en que medida eu posso
384		hacer sentir más alguien. acho que ((incompreensível))

Figura 28: Trecho 28 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Em contrapartida, a aluna também se distancia do país onde reside ao conjugar o verbo “ser” na terceira pessoa do plural (“são”) no lugar da primeira pessoa do plural (“somos”) para falar dos americanos (linha 250 da passagem retirada do Trecho 29 abaixo):

250	Nell	todo o mundo acha que os americanos são (cultos) assim
251		sem tem consciência de outras coisas. então eu mudaria
252		isso porque faz uma uma. (0.5) não todos os estados
253		unidos são assim mas é essa gente que faz uma:
254	Raquel	una impresión errada [do:]
255	Nell	[sim]

Figura 29: Trecho 29 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Nota-se, em seu comentário acima, que a estudante é adepta à ideia de variação. Deste modo, a visão de cultura presente nesse fragmento é a de um conhecimento socialmente distribuído, pois, segundo ela, “nem todos os Estados

Unidos são assim” (linhas 252 e 253), isto é, nem todos os americanos compartilham dos mesmos hábitos comportamentais. Verifica-se que, "embora as comunidades variem em relação à extensão da diversidade representada nelas mesmas, a diversificação é a norma ao invés da exceção"⁵⁰ (DURANTI, 1997, p. 32, tradução nossa). Ao ser questionada a respeito das mudanças que faria em sua comunidade de origem, a estudante faz uma crítica em relação ao país em que vive:

239	Nell	o que você mudaria na sua comunidade de origem
240	Samanta	o que você mudaria na sua comunidade de origem
241	Nell	que a gente seja seja mais educado e assim mais. assim
242		understanding
243	Samanta	consciente
244	Nell	sim, que eles compreendem mais que tem outras pessoas
245		diferentes. eles não acham que isso existe. mais também
246		porque todo o mundo sabe alguma coisa sobre os estados
247		unidos mas os estados unidos não sabem nada sobre vocês
248		eu gostaria mudar isso

Figura 30: Trecho 30 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

No comentário acima (Trecho 30), a aluna novamente parte da compreensão de que nem todas as pessoas compartilham os mesmos traços culturais. O seu comentário a respeito da postura dos americanos reflete a sua consciência em relação à diversidade cultural.

Além disso, nota-se, nos comentários de Nell, uma ideia de cultura como um sistema de prática e participação. Em sua descrição da teoria de cultura como um sistema de prática, Duranti (1997, p. 45, tradução nossa) afirma que, para o estudioso Pierre Bourdieu,

cultura não é algo simplesmente externo ao indivíduo (como rituais ou símbolos transmitidos por membros mais antigos da sociedade), e nem algo simplesmente interno (por exemplo, na mente de um indivíduo). Mais do que isso, essa existe através de ações rotinizadas que incluem as condições materiais (e físicas) assim como as experiências de atores sociais na utilização de seus corpos enquanto se movem por um espaço familiar⁵¹.

⁵⁰ "Although communities vary in terms of the range of diversity represented in them, diversification is the norm rather than the exception" (DURANTI, 1997, p.32).

⁵¹ "[...] culture is neither something simply external to the individual (e.g. in rituals or symbols handed down by older members of the society) nor something simply internal(e.g.in the individual mind). Rather, it exists through routinized action that includes the material (and physical) conditions as well as the social actors' experience in using their bodies while moving through a familiar space" (DURANTI, 1997, p. 45).

Assim, pelo fato de expor um comportamento típico dos norte-americanos em suas interações, há uma aproximação entre a imagem de cultura presente na fala da estudante e a definição sustentada pelo antropólogo.

Após a análise das transcrições dos turnos de fala da aluna Nell, serão analisados, na subseção seguinte, os comentários de Raquel, estudante cujo país de origem é a Venezuela.

4.1.7 Raquel

A aluna Raquel, proveniente da Venezuela, demonstrou-se empenhada e dedicada durante as atividades, pois respondia de prontidão aos tópicos discutidos em sala. Além disso, ela "demonstrava apuração crítica no que tange aos momentos em que a docente requeria a opinião dos alunos" (OLIVEIRA, 2015, p. 80), como pode ser observado na atividade de conversação analisada neste trabalho.

Imagens de outras culturas

Assim como Nell, Raquel também inicia seus comentários sobre a cultura do Brasil com a afirmação de que todas as pessoas que vivem no país praticam esportes (linha 18 do Trecho 31):

12	Nin-Lee	que significa::: comportamento padrão?
13	Raquel	como [você:::
14	Nell	[assim uma coisa que todo mundo faz (0.2) assim, todo
15		mundo as- assim todo mundo aqui é::: não sei que que (h)
16		(h) (h)
17		((todos ríem))
18	Raquel	todo mundo aqui faz é::: esporte=

Figura 31: Trecho 31 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

A aluna continua a fazer generalizações a respeito do comportamento dos brasileiros quando é solicitada a responder o que mudaria em sua comunidade no Brasil (Trecho 32):

331	Nell	tem alguma coisa que você não gosta de daqui? que você
332		não gosta, que você trocaria do brasil?
333		((incompreensível))
334	Nell	comida
335	Nin-Lee	mas vale comida, tudo? feijão? carne, arroz, salada,
336		tudo isso aí.
337	Raquel	mudaria a comida
338	Nell	pode abrir um restaurante coreano aqui
338		((incompreensível))
339	Raquel	o que eu mudaria. eu mudaria um pouco. é: aquela questão
340		do machismo, acho que aqui são muito machistas. pra
341		muitas questões e: eu fui a la faculdade de educação
342		física para fazer esporte lá e encontré que a maioria
343		dos esportes fazem meninos. as mulheres
		((incompreensível))

Figura 32: Trecho 32 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Além de expor sua opinião a respeito dos hábitos alimentares do país, ela enfatiza um comportamento que considera comum entre os brasileiros: o machismo. Assim, observa-se que a perspectiva de cultura como um conhecimento não-distribuído socialmente está presente na passagem acima, composta por frases do tipo “todo mundo aqui” (linha 18) e “aqui são muito machistas” (linha 340). Além disso, a visão desse conceito como um sistema de práticas e de participação também é apresentada no trecho em questão no momento em que Raquel descreve as formas dos sujeitos existirem culturalmente.

Imagens da própria cultura

Dando continuidade à discussão acerca das diferenças entre as comunidades dos estudantes no Brasil e os seus países de origem, a estudante frisa o modo como os venezuelanos interagem entre si (Trecho 33) e as atividades que eles comumente praticam (Trecho 34), respectivamente:

221	Raquel	é: acho que: pelo menos lá em Venezuela é muito mais e:
222		a gente tende mais a abraçar as pessoas. eu acho que
223		aqui, pelo menos aqui em juiz de fora é mais separado [assim]
224	Nell	[é?] não
225	Raquel	a gente tendemos a abraçar ou pelo menos a [gente que]conhece
226		[nã:o]
227	Nell	
228	Raquel	aqui é muito estranho assim lá é muito demonstração de carinho.si
229		
230	Nell	lá é ainda mais
231	Raquel	ainda mais. quando você é casada coloca mal
232	Samanta	aham. quando você conhece alguém, ahn?
233	Nell	[(h) (h) (h)]

Figura 33: Trecho 33 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Na passagem acima (Trecho 33), o emprego da expressão “a gente” comprova a inserção e identificação de Raquel com os padrões culturais da Venezuela. Além disso, observa-se que a teoria de cultura como um sistema de práticas é apresentada no trecho em questão, que mostra questões referentes aos costumes das pessoas que vivem no país.

No excerto seguinte (Trecho 34), a aluna utiliza novamente a locução “a gente” para se referir aos venezuelanos:

78	Raquel	sim, por eso eu falo, en Venezuela também, en Venezuela
79		a gente gosta muito de reir de ir pra festa assim, de:
80		fazer outras questões, mas agora por é::: por questão
81		política a gente tem como padrão falar de política=

Figura 34: Trecho 34 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Com isso, é possível perceber que ela parte de generalizações para construir sua opinião acerca de hábitos característicos da Venezuela. Assim, em seu comentário, há uma aproximação em relação aos princípios da teoria descrita por Duranti (1997) de cultura como um conhecimento que reside exclusivamente nas operações mentais dos indivíduos.

De acordo com o comentário acima, retirado do Trecho 34, nota-se que o conceito de cultura também se relaciona à ideia de que qualquer ação no mundo tem uma qualidade social e participatória inerente (DURANTI, 1997, p. 46). Isso pode ser visto no Trecho 35 a seguir:

277	Raquel	eu acho. que: venezuela eu mudaria a responsabilidade e
278		la consciência de gente. quando uma: quando uma pessoa
279		sea consciente que cada ação que você faz tem uma
280		repercussão em todos los niveles. que no es sólo esa:.
281		no es sólo uma responsabilidade do estado para
282		proporcionar a você lo que você precisa, você também tem
283		uma responsabilidade, en aquello. você tem que tomar
284		actitudes e actutides eu acho que a gente tem que tomar
285		consciente. na medida que eso suceda a gente va: mudar
286		muita coisa boa pra: pra Venezuela.
287		quinta questão. o que você mudaria em sua comunidade no Brasil? ihh. vai complicar

Figura 35: Trecho 35 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Raquel focaliza a responsabilidade das ações individuais e a consciência que as pessoas precisam ter a respeito de suas atitudes e de seu respeito pelo outro. No momento em que ela escolhe opinar acerca da postura de um indivíduo, subentende-se que ela acredita que qualquer ação no mundo está associada ao que compreendemos por cultura.

Na próxima subseção, os comentários da aluna Samanta serão analisados. A fim de investigar as imagens que a estudante possui em relação aos aspectos culturais de seu país e aos de outros países, serão apresentadas as transcrições com os turnos de fala da estudante.

4.1.8 Samanta

Com base na atividade proposta em sala de PLE analisada neste capítulo, nota-se que Samanta, participante do grupo 2, demonstrou dificuldade, em certos momentos, na compreensão das questões e no uso do Português para se comunicar com os colegas. Ao longo do semestre letivo, observou-se que a aluna chilena recorria a alunos hispano-falantes para sanar suas dúvidas. Além disso, ela apresentou problemas com frequência em sala de aula, já que estava ausente em diversos encontros.

Imagens de outras culturas

Assim como Nell (linha 21), Samanta também exemplifica um comportamento que considera como padrão no Brasil (Trecho 36):

14	Nell	[assim uma coisa que todo mundo faz (0.2) assim,
15		todo mundo as- assim todo mundo aqui é::: não sei que
16		que (h) (h) (h)
17		((todos riem))
18	Raquel	todo mundo aqui faz é::: esporte=
19	Nin-Lee	=ah:::=
20	Raquel	=por exemplo, isso é um padrão=
21	Nell	=tá, todo mundo aqui jo- joga futebol=
22	Raquel	=isso
23	Nin-Lee	hum
24	Nell	assim=
25	Samanta	=como a maioria da gente faz sAmba=
26	Raquel	=uma [questão
27	Nell	[isso
28	Samanta	a maioria [da gente samba
29	Nin-Lee	[ah:::

Figura 36: Trecho 36 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

As linhas 25 e 28 apresentam uma visão de cultura associada à ideia de prática social. Ao contrário de Nell, Samanta considera, em sua fala, a diversidade presente na sociedade brasileira, já que emprega a expressão “a maioria” para descrever as pessoas que praticam o samba no Brasil. Assim, percebe-se que, nesse trecho de sua fala, a aluna demonstra ter consciência de que os traços culturais são distribuídos socialmente.

Apesar de sua postura em relação à variedade de hábitos comportamentais, a estudante chilena ainda faz generalizações em suas declarações sobre o país onde reside temporariamente (Trecho 37):

289	Samanta	eu penso que brasil es um pais muito generoso mas tem
290		muita pobreza
291	Nin-Lee	tem o que?
292	Samanta	pobreza. gente de la rua. e: isso pra pra mim es
293		chocante muito muito chocante. eso cambiaria. trocaria
		eso

Figura 37: Trecho 37 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Ao caracterizar “o Brasil” como um “país muito generoso” (linha 289), pressupõe-se que, de acordo com a fala da estudante, toda a população seja generosa. Deste modo, há um contraste entre os diferentes modos de se enxergar cultura nos Trechos 35 e 36. Enquanto o primeiro apresenta um olhar que se aproxima da perspectiva de cultura como um conhecimento socialmente distribuído, o segundo mostra uma visão associada à ideia de um conhecimento compartilhado entre os membros de um grupo específico.

Imagens da própria cultura

Ao ser solicitada por Raquel a responder sobre os aspectos que a diferenciam em relação a sua comunidade no Brasil (linhas 159 e 163), Samanta relata que se considera muito mais formal do que os brasileiros:

163	Raquel	em que medida você é diferente?*
164	Samanta	=soy diferente: soy mais formal. muito muito muito mais
165		formal. eso para. eso es complexo porque: muitas veces
166		quedo fora porque espero invitación. espero e: convide.
167		que me conviden
168	Raquel	si
169	Samanta	enton me quedo fuera esperando formalizar. [que gano:]

Figura 38: Trecho 38 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

No Trecho 38 acima, a estudante se identifica com os traços culturais de seu país de origem. Nota-se, no comentário de Samanta, uma visão de cultura como prática social, já que ela descreve comportamentos típicos do Chile que podem ser vistos como hábitos. Há, em outro momento da atividade, a identificação da aluna chilena com esses traços, como pode ser visto no excerto a seguir (Trecho 39):

273	Samanta	em mia comunidade não trocaria nada nada
274	Raquel	nada
275	Samanta	mas em e: cambiaria el contexto. justicia. desigualdade.
276		esse (incompreensível) el contexto

Figura 39: Trecho 39 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Percebe-se que ela, ao contrário de muitos estudantes, faz referência à sua “comunidade” (linha 273) ao invés de seu país. Assim, nota-se que há, em seu comentário, uma visão que se aproxima da noção de cultura como um conhecimento difundido entre os sujeitos. Segundo Duranti (1997, p.32, tradução nossa), “a ideia de que o conhecimento é distribuído afeta a nossa noção do que significa ser membro de uma cultura”⁵². Ao distinguir a comunidade em que vive do contexto geral em que a sociedade chilena se insere, ela transmite ter consciência das variações existentes entre os falantes.

⁵² “The idea that knowledge is distributed affects our notion of what it means to be a member of a culture” (DURANTI, 1997, p.32).

A seguir, serão apresentados o perfil da aluna sul-coreana Nin-Lee e os seus comentários acerca dos aspectos culturais de seu país e dos países de seus colegas.

4.1.9 Nin-Lee

Além de Nell, Raquel e Samanta, Nin-Lee também fez parte do grupo 2. Assim como Honda, a aluna sul-coreana também demonstrou ser bastante reservada. Ela evitava manifestar seu ponto de vista durante as intervenções, fazia pequenas contribuições durante as atividades (como pode ser observado no exercício em grupo descrito neste capítulo) e sempre optava interagir com Fune, colega de sala proveniente da Coreia do Sul. Nin-Lee apresentou, em diversas ocasiões, dificuldade na compreensão das explicações da professora, e escolhia sanar suas dúvidas com o estudante sul-coreano. Segundo Oliveira (2015, p. 79), ela não só demonstrou desmotivação pelo aprendizado como também resistência por este.

Imagens de outras culturas

De acordo com o ponto de vista da estudante sul-coreana, dentre os diversos aspectos que distinguem os padrões culturais da Coreia dos padrões do Brasil, a preocupação com a aparência (linha 181) é vista como um dos hábitos mais comuns de seu país de origem (Trecho 40):

179	Nin-Lee	uhm. eu: ((incompreensível)) e: preocupar? =
180	Samanta	=preocupar=
181	Nin-Lee	= preocupar sobre aparência. preocupa e:
182		((incompreensível)) um pouco. é muito ((incompreensível))
183		porque na coreia isso é muito comum preocupar sobre ((incompreensível)). é:
184	Sylvia	cultura daqui é diferente da coreia
185	Nell	ah mas aqui você acha que você é muitodiferente aqui, né? =
186	Samanta	=porque você preocupa mais por a roupa que você: lleva que a gente acá anda
188	Nin-Lee	no principio chegar ao brasi- no brasil foi um pouco
189		assim mas agora já
190	Nell	[(h) (h) (h)]

Figura 40: Trecho 40 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Outro aspecto mencionado pela aluna faz referência à alimentação dos brasileiros. Tanto Raquel quando Nin-Lee alegam que, caso pudessem alterar algo no país, mudariam a comida, como pode ser visto no Trecho 41:

331	Nell	tem alguma coisa que você não gosta de daqui? que você
332		não gosta, que você trocaria do brasil?
333		((incompreensível))
334	Nell	comida
335	Nin-Lee	mas vale comida, tudo? feijão? carne, arroz, salada,
336		tudo isso aí.
337	Raquel	mudaria a comida
338	Nell	pode abrir um restaurante coreano aqui

Figura 41: Trecho 41 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

A imagem de cultura como um sistema de práticas aparece, deste modo, nos comentários de Nin-Lee sobre os costumes dos brasileiros e coreanos. O conceito de hábito está presente na passagem em que ela descreve os padrões culturais com os quais se identifica ou se distancia.

Imagens da própria cultura

Com base nas respostas da estudante, nota-se uma identificação dela mesma com as práticas sociais e culturais de seu país de origem, como pode ser observado nas passagens mencionadas anteriormente. Esse distanciamento da aluna em relação aos traços culturais de sua comunidade no Brasil se deve pelo fato de as culturas apresentarem diferenças consideráveis, como Nin-Lee relata no turno de fala 402:

398	Raquel	intención racista não
399		mas você sente [que] isso lo fazem diferente da
		comunidade
400	Samanta	[sí]
401	Raquel	você
402	Nin-Lee	é: é muito diferente de uma cultura de desta com
403		((incompreensível))

Figura 42: Trecho 42 dos registros de áudio

Fonte: Oliveira (2015).

Interessa-nos salientar que, embora o termo “cultura” não tenha sido expresso em nenhuma das perguntas elaboradas pela professora, os próprios alunos conseguiram compreender que tudo aquilo mencionado por eles durante a atividade

(hábitos, práticas, comportamentos, conhecimento linguístico) pode ser entendido como cultura, como pode ser observado no turno 402 do Trecho 42 acima.

Na subseção a seguir, será apresentado, em um primeiro momento, o perfil do estudante americano Robert. Logo em seguida, será analisada a imagem de cultura presente nos comentários do aluno ao longo da atividade de conversação.

4.2.1 Robert

Robert, participante do grupo 3, também era recém-chegado no Brasil no momento em que a atividade foi realizada. Assim como Kathy, o estudante americano também passou a frequentar as aulas por indicação de Nell. Com o intuito de ter um contato ainda maior com a língua-alvo antes de retornar a seu país de origem, Robert começou a participar dos encontros na universidade como aluno visitante. Observa-se na atividade analisada que, a despeito de sua dificuldade em se comunicar em português, o aluno demonstrou interesse em participar da discussão e expor seu ponto de vista.

Imagens de outras culturas

Durante a discussão acerca das diferenças existentes entre os costumes que os estudantes trouxeram para o Brasil e os hábitos que encontraram neste país, Robert expressa seu ponto de vista em relação ao que mudaria nos padrões culturais desse território:

551	Sylvia	ah, ok. so is there anything you've experienced here
552		that you would want to change about Brazil? Something
553		that really, you really disliked.
554	Robert	I haven't been here long enough
555	Sylvia	yeah
556	Robert	yeah
557	Sylvia	or like, as a tourist, something that would make your
558		travels easier
559	Robert	ham::: so I got to São Paulo, I went to the
560		international airport, and nobody at the information
		desk [spoke English
562	Robert	at the international airport like
563	Sylvia	yeah=
564	Robert	=that's their job to be there at the airport
565	Sylvia	yeah
566	Robert	and like nobody spoke English, one person spoke English
567	Sylvia	eu tive o mesmo problema, quando eu cheguei ao Rio, eu
568		não falava nada de português, só espanhol e inglês e
569		nad- nada falava inglês ou espanhol, e eram às seis da
570		manhã, e eu levava toda a noite viajando e eu assim=
571	Fune	=e no aeroporto também não conseguiu falar inglês?
572	Sylvia	é as pessoas do aeroporto não falavam inglês, é um
573		aeroporto internacional e ele teve o mesmo problema no
		São Paulo
574	Robert	às vezes fica difícil, mas no Rio, no caso do Rio, como
575		o passageiro pode encontrar pessoas que falam português
576		e outros idiomas, fica difícil às vezes.

Figura 43: Trecho 43 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Embora o Trecho 43 transmita a imagem do Brasil como um país onde as pessoas são despreparadas e desorganizadas, nota-se, em passagens dos registros de áudio analisados neste capítulo, que toda e qualquer cultura está sujeita a variações (ERIKSEN, 2015, p. 372)⁵³. Assim, com base nas definições de Street (1993) e Hall (2003), o termo cultura pode ser compreendido como uma construção coletiva de sentidos, o que pode ser comprovado nas diversas maneiras de se enxergar este conceito.

Imagens da própria cultura

No que diz respeito aos padrões comportamentais de seu país de origem, Robert afirma que é comum, no meio profissional, cumprimentar alguém por meio de um aperto de mão, conforme seu relato no intervalo entre as linhas 184 e 186:

⁵³ "Cultural meaning varies along many lines, of which the ethnic is but one" (ERIKSEN, 2015, p. 372).

173	Robert	so it's behavioral patterns?
174	Sylvia	yeah it's just like in your communi- sorry you can't
175		really talk about (imcompreensível)
176	Robert	yeah yeah yeah
177	Mercedes	comum, padrão patta- comum
178	Robert	oh, common [pattern
179	Mercedes	[nos Estados Unidos
180		isso é:::
181	Mercedes	excelente, excelente mas falar custo muito em inglês e
182		entendo um pouco, pouco entendo
183	Sylvia	(h) (h) (h) sei
184	Robert	well, when you meet somebody::: in the professional
185		world, you give him a handshake or::: er::: (2.0) I
186		don't know I mean

Figura 44: Trecho 44 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Apesar do estudante descrever, no Trecho 44 acima, um comportamento como típico dos americanos, ele expõe, no excerto a seguir (Trecho 45) um outro ponto de vista a respeito de padrões comportamentais em seu país. Em seu comentário, Robert descreve comportamentos que podem divergir dentro de uma mesma comunidade ou até mesmo no decorrer da vida de um indivíduo:

263	Robert	I go to school in Notredame
264	Sylvia	yeah
265	Robert	which is a lot more conservative than in Albert, so I
266		grew up in pretty liberal town, and then I moved to
267		school, went to private school and prep schools and
268	Sylvia	so you lived in Indiana?
269	Robert	yes, Indiana, yeah
270	Sylvia	alright
271	Robert	and then it dresses a lot preppier, you know stuff.
272		those are kind of the differences. so I kinda stand
273		out there as being more liberal on campus

Figura 45: Trecho 45 dos registros de áudio
Fonte: Oliveira (2015).

Assim, com base na fala do estudante, o vocábulo cultura se relaciona à noção de variação e dinamicidade. Ao descrever práticas culturais diferenciadas em um mesmo país, o estudante se aproxima dessa perspectiva de produção e negociação dos traços culturais.

A subseção seguinte apresenta o perfil da aluna colombiana Mercedes, assim como as transcrições com turnos de fala da estudante durante a atividade de conversação realizada em sala.

4.2.2 Mercedes

Além de Robert, Mercedes também fazia parte do grupo 3. A aluna colombiana demonstrou-se interessada, além de bastante questionadora e dedicada durante as aulas. Ela não só respondia com motivação ao que lhe era perguntado como também demonstrava curiosidade ao ir além do que era ensinado na aula. Um exemplo disso era o seu interesse pela “origem de termos que ainda não conhecia” (OLIVEIRA, 2015, p. 90). O fato de compreender bem a Língua Portuguesa lhe permitia questionar assuntos mais complexos, como política, o que pode ser percebido no material analisado. Como relata Oliveira (2015, p. 90), "observou-se que sua politização era bem marcada, emitindo sua opinião, de uma forma proativa, acerca de problemas enfrentados pela sociedade".

Imagens de outras culturas

Ao longo da atividade em grupo proposta pela docente, Mercedes expressa comentários referentes aos países de origem dos outros estudantes e ao Brasil, território onde reside temporariamente. Em relação a este último, a estudante afirma que:

41	Mercedes	por exemplo, o padrão aqui é quando as pessoas se
42		encontram dão um beijo e um abraço
43	Fune	ah:::
44	Mercedes	nos Estados Unidos, isso não é um padrão. e:::

Figura 46: Trecho 46 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Percebe-se que, a partir da linha 41 (Trecho 46), a aluna emite uma opinião tanto sobre os padrões comportamentais dos brasileiros quanto sobre os dos americanos. A variação inerente às práticas culturais é refletida na fala da estudante, que distingue duas formas de cumprimentar as pessoas em diferentes culturas.

Dando continuidade ao seu comentário sobre o Brasil, Mercedes aponta uma das características do país que gostaria de ver em sua comunidade de origem (Trecho 47 abaixo). Apesar de sua afirmação generalizada acerca do comportamento dos habitantes da região (linha 416), ela utiliza um modalizador discursivo em sua fala (“às vezes”), que, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.89), ao acompanhar uma asserção,

instaura “uma certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado, e, no mesmo gesto, lhe dá ares menos peremptórios, logo, mais polidos”.

414	Mercedes	eu gostaria que as pessoas foram mais::(0.6) boas pessoas
415	Fune	uhum
416	Mercedes	que fossem tão alegres [como às vezes são en Brasil.
417	Fune	[uhum
418	Mercedes	[what's what's this one asking? (seleciona Sylvia)
419	Fune	mais alegres?
420	Mercedes	[mais alegres
421	Sylvia	[this one is asking what would you change about your town.
422	Mercedes	mais é::: mais perto das outras pessoas que ofereçam, ofereçam, ajuda, como às vezes oferecem aqui no Brasil, eu go- eu mudaria [isso de meu país em unos lugares, não em todos os lugares, tá
423		
424		
425		

Figura 47: Trecho 47 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Embora tenha elogiado a maneira como as pessoas nesse país costumam conduzir suas interações, a estudante colombiana também faz críticas à sua comunidade no Brasil:

501	Mercedes	eu mudaria, eu eu gostaria que as pessoas fossem mais
502		limpas (h) (h) (h)
503		que fique claro=
504	Robert	what was that?
505	Sylvia	cleaner
506	Mercedes	mais=
507	Sylvia	it's a dirty city,man, there's so much trash everywhere
508	Robert	[uhum
509	Mercedes	é o melhor manejo do desej- do lixo, às vezes acho que
510		tem muito mosquito, que tem muitas infecções, por causa
511		do mau manejo do lixo, tá

Figura 48: Trecho 48 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

O fragmento retirado do Trecho 48 acima mostra a imagem de cultura como um sistema de práticas, já que descreve hábitos comportamentais dos brasileiros que, segundo a aluna, poderiam ser alterados. Na passagem seguinte (Trecho 49), em resposta à pergunta feita pela docente acerca dos elementos que distanciam e aproximam a aluna de sua comunidade de origem e de sua comunidade do Brasil (linha 597), Mercedes prossegue com a exposição de seu ponto de vista sobre alguns costumes das pessoas no Brasil:

593	Professora	[distancia. tem alguma coisa que vocês fazem que seja diferente daquilo que a sua comunidade em geral faria? (pausa) ou o contrário? tudo que vocês fazem, vocês têm uma preocupação em pertencer àquilo, fazer como todo mundo faz?
594		
595		
596		
597	Mercedes	ah, por exemplo é::: na minha comunidade, as pessoas ainda têm a religião católica
598		
599	Professora	isso, [isso é uma coisa boa
600	Mercedes	[e aqui também=
601	Professora	[aqui também tem muito catolicismo
602	Mercedes	[ainda é forte, ainda é forte
603	Professora	[ainda é forte, é verdade
604	Mercedes	acho que pelo menos em mio caso
605	Professora	uhum
606	Mercedes	isso é:::
607	Professora	é um padrão=
608	Mercedes	é particular, que são parecidas nesse sentido, mas também tem um fenômeno
609		
610	Professora	uhum
611	Mercedes	então essas novas [igrejas
612	Professora	[isso
613	Mercedes	o sincretismo religioso
614	Professora	uhum
615	Mercedes	isso é um processo muito parecido
616	Professora	uhum
617	Mercedes	Colômbia Brasil
618	Professora	verdade
619	Mercedes	e::: o resto acho que temos que são [as mesmas
620	Professora	[as mesmas coisas (h) (h) (h)
621	Mercedes	o transporte é ruim: também
622	Professora	também dá defeito, tem greve de vez em quando
623	Mercedes	é::: temos greve
624	Professora	é verdade, aham
625	Mercedes	é realmente como as pessoas é::: que trabalham no campo, os agricultores, tem tem greve
626		
627	Professora	aham

Figura 49: Trecho 49 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

A estudante enumera, no fragmento acima, diversas práticas, experiências e crenças semelhantes entre as pessoas que vivem no Brasil e na Colômbia. Na linha 597, o termo “comunidade” é utilizado, e, deste modo, observa-se que as especificidades de uma subcultura extraída de uma cultura generalizada foram enfatizadas. A percepção de cultura como prática social está, assim, presente nos turnos de fala do Trecho 49. Como afirma Duranti (1997, p. 46, tradução nossa), as reflexões referentes à teoria de cultura como prática social “são importantes pelo fato de ligarem ações individuais à frames de referência mais amplos, incluindo a noção de comunidade”⁵⁴.

⁵⁴ “These reflections are important because they link individual acts to larger frames of reference, including the notion of community” (DURANTI, 1997, p. 46).

Além de comparar o seu país de origem com o lugar onde residiu temporariamente, a intercambista também faz o mesmo com os países de seus colegas (China, Coréia e Japão), como vemos no Trecho 50 abaixo:

382	Mercedes	mas você e eu eu temos falado algo importante, és que
383		non não temos, não notamos as diferenças
384	Fune	uhum
385	Mercedes	entre um coreano
386	Fune	uhum
387	Mercedes	um [japonês e:::
388	Fune	=chinês=
389	Mercedes	=e um chinês, chinês, tá?
390	Fune	no Brasil não consegue buscar diferença
391	Mercedes	é
392	Fune	com China, japonês, coreano
393	Mercedes	isso é importante, importante

Figura 50: Trecho 50 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Apesar de a semelhança na aparência física dos Japoneses, Chineses e Coreanos levar a aluna a confundi-los, Eriksen (2015, p.372, tradução nossa) afirma que

as suposições sobre o compartilhamento ou sobre as similaridades existentes em aspectos culturais precisam ser específicas e precisas, já que a existência de grupos relativamente homogêneos que compartilham 'a mesma cultura' não é algo garantido ou tido como certo⁵⁵.

Deste modo, cabe ao professor enfatizar que, apesar de alguns grupos ou comunidades compartilharem características ou comportamentos semelhantes, o que importa é “ver cultura não em termos de compartilhamento ou similaridade, mas em termos de comunicação e diversidade; não somente no nível de um grupo ou categoria, mas também no nível do indivíduo e da situação”⁵⁶ (ERIKSEN, 2015, p.374, tradução nossa).

⁵⁵ “[...] assumptions about cultural sharing or sameness have to be specific and precise, since the existence of relatively homogeneous groups sharing ‘the same culture’ cannot be taken for granted” (ERIKSEN, 2015, p.372).

⁵⁶ “[...] what matters is to view culture not in terms of sharing or sameness, but in terms of communication and diversity, not only at the level of the group or category, but also at the level of the individual and the situation” (ERIKSEN, 2015, p.374).

Imagens da própria cultura

Verifica-se que, no Trecho 51 a seguir, a palavra cultura está ligada à ideia de variação e diversidade. Em contraposição à atitude dos outros estudantes de explicitar costumes e práticas característicos de seus países, Mercedes assume uma postura diferenciada ao evitar mencionar padrões culturais, como pode ser visto logo nas primeiras linhas de seu turno de fala:

135	Mercedes	então, na Colômbia, acho que falar de padrão de
136		comportamento agora é muito difícil porque temos como
137		uma mente aberta agora para aceitar as diferenças, então
138		é:::acho que em Colômbia temos diferentes padrões de
139		comportamento é::: por exemplo, é acho que que as
140		peças pensam que os colombianos todos somos muito
		felizes,
141	Sylvia	uhum
142	Mercedes	mas é::: tem regiones que as pessoas não são tão
143		felizes, são mais::: sérias, mais secas. então acho
144		que::: que outro pa- padrão de comportamento é::: que
145		não é tão padrão, é mais diferenças é as comidas, o
146		sabor, o tipo de comida é::: muito muito diferente por
		regiões a::: não não sei mais

Figura 51: Trecho 51 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Em seu comentário, a estudante colombiana alega que as pessoas em seu país possuem uma “mente aberta para aceitar as diferenças” (linha 137), e que é preciso falar em “diferentes padrões de comportamento” (linhas 138 e 139). Além disso, no intervalo entre as linhas 142 e 146, ela considera o fato de que cada região do país apresenta os seus próprios hábitos e costumes, e, com isso, afirma que uma prática pode ser comum em uma região e não tão comum assim em outra.

Considerando as teorias de cultura descritas por Duranti (1997), a perspectiva que define este conceito como um conhecimento socialmente distribuído está presente no Trecho 51 acima, já que, com base no comentário da aluna, nota-se que ela tem consciência da realidade multicultural em que se insere e da diversidade inerente às interações e ao próprio indivíduo na construção de suas identidades.

Uma das características da perspectiva intercultural de ensino defendida na presente pesquisa é “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2008, p. 51). Deste modo, observa-se que há, no comentário da estudante, o reconhecimento das relações interculturais existentes entre diferentes grupos sociais e culturais de uma sociedade específica. Percebe-se que a visão de cultura como um “contínuo processo de

elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p. 51) está presente no trecho 51 dos registros de áudio. Assim, partindo das concepções do multiculturalismo crítico de McLaren, vertente que se aproxima da abordagem intercultural, Candau (2008, p. 51) afirma que “certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”.

A seguir, será traçado, primeiramente, o perfil de Sylvia, estudante da Costa-Rica. Logo após esse momento, serão analisados os turnos de fala em que a aluna expõe sua opinião a respeito de aspectos culturais de determinados países.

4.2.3 Sylvia

A aluna Sylvia destacou-se, durante o período letivo, por auxiliar tanto os colegas hispano-falantes quanto os falantes nativos de Língua Inglesa, especialmente a aluna Nell. Pelo fato de compreender bem o Inglês e o Espanhol, a estudante ajudou no desenrolar das interações entre os demais alunos, pois forneceu explicações aos falantes nativos desses idiomas. Isso pode ser observado em sua participação no grupo 3. Em diversos momentos da interação analisada, ela assumiu a função de tradutora a fim de auxiliar Robert, que não compreendia o Português, a entender aquilo que estava sendo discutido. Assim, a predisposição da discente em contribuir para o processo de aprendizado dos alunos em sala pode ser observada nas transcrições dos registros de áudio analisados neste capítulo. Além de participar ativamente do grupo 3, a estudante proveniente da Costa-Rica também fez contribuições no grupo 2. Apesar de seu empenho em esclarecer dúvidas em sala ter sido visível, Sylvia, no entanto, não se empenhava em ajudar os falantes nativos de Espanhol a esclarecerem questões relacionadas ao Português.

Imagens de outras culturas

Na atividade de conversação proposta pela docente, a intercambista está entre os participantes que mais interagiram em grupo. Sua contribuição foi extremamente significativa devido às suas intervenções nos grupos 3 e 2 e à ajuda que prestou ao estudante Robert. Nos trechos dos registros de áudio, verifica-se que a estudante faz

comparações entre o seu país de origem (Costa Rica) e o Brasil, Coréia e Colômbia, a fim de expressar o seu ponto de vista a respeito dessas nações:

93	Sylvia	na Costa Rica::: é::: muito diferente da Coreia (h) (h)
94		(h) é mais que como o Brasil é::: muito::: (0.8) muito
95		contacto físico
96	Mercedes	hum hum
97	Sylvia	é::: um beijo, um abraço, mas nunca dois beijos, só um
98		beijo, aqui fazem dois quando se conhecem, depois é só um.
99	Fune	então aqui a primeira vez depois tem que fazer [dois
100	Robert	[eu acho que a maioria das pessoas fazem assim
101	Mercedes	é:::
102	Sylvia	a primeira vez que vocês se conhecem, dão dois beijos,
103		depois só um e um abraço
104	Robert	one for her who?

Figura 52: Trecho 52 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

No excerto acima (Trecho 52), a estudante faz menção às diferenças de comportamento entre as pessoas que vivem na Costa Rica, no Brasil e as que residem na Coréia (linhas 93, 94 e 95). Segundo ela, os países latino-americanos se diferem do asiático no quesito contato físico. Em relação aos costumes coreanos e brasileiros (linhas 97 e 98), há a diferença nas formas de cumprimento. Assim, constata-se que a imagem de cultura como um sistema de práticas é apresentada tanto na passagem mencionada anteriormente quanto no fragmento seguinte (Trecho 53), o qual expressa a opinião de Sylvia a respeito dos hábitos alimentares dos brasileiros:

512	Sylvia	também, eu gosto da comida aqui, mas (0.8) precisam de
513		comer mais verduras, legumes, coisas assim, eu acho que
514		precisam uma dieta mais balanceada
515	Mercedes	é, é mesmo
516	Robert	more food variety, is that what you said?
517	Sylvia	more VEGETABLES=
518	Robert	=vege[tables?
519	Sylvia	{like like just stuff like that like people like the
520		food is good, but they do not eat vegetables here=
521	Robert	yeah
522	Sylvia	it's crazy, like they have the worst diet
523	Robert	yeah
524	Sylvia	ever
525	Robert	yep

Figura 53: Trecho 53 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Ademais, interessa-nos salientar, no excerto a seguir, que a visão de cultura como um conhecimento socialmente distribuído está presente na descrição das diferenças e semelhanças nos hábitos culturais típicos de países latino-americanos. No intervalo entre as linhas 305 e 314, Sylvia mostra a variação existente entre essas culturas apontando ela mesma como exemplo (Trecho 54).

297	Mercedes	[em que grado, até que ponto você é diferente em relação a sua comunidade no Brasil?
298		
299	Fune	então comparado com o Brasil?
300	Sylvia	é você, [como é que você é diferente al das pessoas da sua comunidade aqui
301		
302	Mercedes	[em relação (pausa na superposição) aos brasileiros
303	Fune	hum
304	Robert	it's like in the community we live here in Brazil?
305	Sylvia	uhum (pausa) então, eu moro com estudantes da faculdade,
306		então, sou não é como que eu moro com uma família ou é,
307		não é assim, mas não sei, ah::: diferenças assim como
308		muy notables=
309	Mercedes	=notáveis=
310	Sylvia	=é. são eu não sou religiosa, eu não falo
311		p(h)o(h)r(h)t(h)u(h)g(h)u(h)ê(h)s assim como perfeito,
312		não sei é::: não sei, mas o é eu acho que tudo todas as
313		outras coisas são muito similares porque latinoamerica o
314		brasileiro pode falar outra língua, mas igual assim, é [latino
315	Mercedes	[tem muitas coisas em comum
316	Sylvia	então temos os valores e a::: as morale morais são quase
317		iguais eu acho
318	Mercedes	é tem muitas diferenças, mas também muitas coisas=
319	Sylvia	=sim=
320	Mercedes	=que são iguais
321	Sylvia	acho que as diferenças são mais superficiais e::: ou
322		similares=

Figura 54: Trecho 54 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Observa-se que ela reconhece a variação existente em um único país (no caso, o Brasil) ao afirmar que, pelo fato de morar com estudantes e não com uma família (linhas 305 e 306), as diferenças entre eles não são muito notáveis (linhas 307 e 308). O posicionamento da estudante nos leva a crer que, caso ela tivesse um contato maior com pessoas mais conservadoras do que com jovens, a imagem que ela teria dos costumes do Brasil poderia ser diferente.

No trecho abaixo (Trecho 55), enfatizamos dois aspectos: o fato de a estudante Mercedes considerar ela mesma e os outros colegas como pessoas “diferentes”, o que nos leva a refletir sobre esse conceito e sobre quais fatores e práticas levam uma pessoa a se identificar como tal; o costume da aluna Sylvia de se comunicar com Natália só em inglês “na rua” (linhas 331 e 332) e o desconforto e estranhamento que isso gera nas “pessoas” (linha 331).

323	Mercedes	=tá, mas às vezes eu acho que somos diferentes pelo
324		feito de não conhecer ainda muito bem a cidade=
325	Sylvia	=é, sim=
326	Mercedes	então, às vezes as pessoas olham muito [pra:::
327	Sylvia	[{(h) (h) (h)
328	Mercedes	pra gente porque acho que temos rostros de perdidos=
329	Sylvia	sim
330	Mercedes	às vezes, às vezes (h) (h) (h)
331	Sylvia	também as pessoas aqui ficam olhando pra mim e pra
332		Natália, porque nós falamos em [inglês na rua
333	Mercedes	[exatamente pelo idioma
334	Sylvia	eles fica assim [como? qué isso?
335	Mercedes	[pelo idioma, chama a atenção=
336	Sylvia	=sim

Figura 55: Trecho 55 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

A estudante da Costa Rica também fez comentários em relação à Coréia e Colômbia, respectivamente. Em sua participação no grupo 2, Sylvia expõe seu pensamento a respeito da “cultura” da Coréia do Sul e do Brasil (linha 184). Vale ressaltar que, apesar da professora não ter utilizado este conceito em suas perguntas, ainda assim o entendimento da discente foi o de que os temas abordados nas discussões associam-se a esse. Um exemplo disso está no fato de ela ter empregado o termo em questão no lugar da palavra “costumes” ou “comportamento” em seu turno de fala (Trecho 56 a seguir).

181	Nin-Lee	=	preocu:po sobre aparência. preocupa e:
182			((incompreensível) um pouco. é muito ((incompreensível))
183			porque na coréia isso é muito comum preocupar sobre
			((incompreensível)). é:
184	Sylvia		cultura daqui é diferente da coréia

Figura 56: Trecho 56 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Após a fala de Mercedes no intervalo entre as linhas 135 e 140, a aluna assume a função de tradutora e passa a interagir com Robert, como mostra o Trecho 57:

151	Sylvia	that's ok (h) (h) (h)
152	Robert	that's ok
153	Mercedes	(h) (h) (h) a tradutora
154	Robert	so in Colômbia people are happy, is that? fe- what is it?
155	Sylvia	yeah, feliz is happy, it's just talking about like
156		differences ah::: like behavioral patterns juts like
157		there's like a ti:::me that when like Colombia could be
158		considered pretty politically politically liberal
159	Robert	yeah
160	Sylvia	but there's so much alike ah::: I don't wanna say
161		ignorance but like like if you go to different regions
162		of the country are not to look like that . people
163		perceive it there's so much diversity yeah. there are a
164		lot of misconceptions about what Colombia is like now I
		guess. yeah(h) (h) (h)
165	Mercedes	(h) (h) (h)

Figura 57: Trecho 57 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Percebe-se que, durante a sua tradução, Sylvia emprega termos como “diversity” (linha 163), por exemplo, que não foram utilizados por Mercedes em seu turno de fala. A afirmação da estudante colombiana a respeito dos “diferentes padrões de comportamento” e da “mente aberta” dos colombianos “para aceitar as diferenças” (Trecho 51 mencionado anteriormente) levou a intercambista da Costa Rica a interpretar que há diversidade no país da colega.

Imagens da própria cultura

Nota-se que o olhar para cultura como um sistema de práticas aparece novamente no excerto seguinte (Trecho 58), no momento em que a discente descreve como as pessoas em seu país costumam se cumprimentar. Apesar de ter dito no Trecho 54 que, pelo fato do Brasil e da Costa Rica serem países latino-americanos, há muitos aspectos culturais similares entre eles, a estudante aponta, no excerto abaixo, uma diferença no comportamento das pessoas provenientes dessas localidades:

105	Sylvia	so when you first meet, two kisses and then after like
106		you know each other [it's just
107	Robert	[it's just one
108	Sylvia	a kiss and a hug
109	Robert	a kiss and a hug?
110	Sylvia	yeah. then=
111	Robert	is that in [Brazil, too?
112	Sylvia	[that's here, yeah. in Costa Rica=
113	Robert	=or in Costa Rica?
114	Sylvia	that's here, in Costa Rica it's just one kiss, always we
115		never hug
116	Robert	no hugs?
117	Sylvia	hugs definitely=
118	Robert	ok (h) (h) (h)
119	Sylvia	but two kisses is too European for us
120	Robert	oh, yeah
121	Sylvia	ah:::também? não sei, talvez um::: como se fosse assim
122		um profissional um beijo e um abraço, uma ideia assim,
123		mas::: é não como Costa Rica
124	Mercedes	outro::: outro comportamento padrão?
125	Sylvia	eu acho que isso tem como um contato talvez que é muito
126		respeito por as pessoas maiores (h) (h) (h)
127	Mercedes	sim
128	Sylvia	mais::: que as pessoas maiores=
129	Mercedes	mais velhas
130	Sylvia	mais velhas=

Figura 58: Trecho 58 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Na linha 119 do Trecho 58 acima, há o estereótipo de que todos os europeus se cumprimentam com dois beijos. Essa visão estereotipada se aproxima da percepção de cultura como um conhecimento que reside exclusivamente nas operações mentais de um indivíduo, isto é, como um saber compartilhado entre todos os membros de uma cultura específica.

Na passagem seguinte, (Trecho 59), durante a descrição de sua "comunidade" ou "bairro" (linhas 230, 231 e 232), Sylvia reconhece que as pessoas que vivem ali são diferentes, e que, por isso, não há apenas um padrão no local onde reside. Em contraposição a esse pensamento, a aluna descreve, no mesmo turno de fala, o seu

país como um "todo" (linha 233), isto é, ela transmite a visão de que, ao contrário do que ocorre em sua comunidade, na Costa Rica há um padrão a ser seguido, um conhecimento compartilhado entre todos os participantes das práticas culturais desse país. Deste modo, nota-se que há, no excerto abaixo, dois modos diferentes de se enxergar cultura: como algo distribuído entre os sujeitos e passível de variação; e como algo compartilhado entre os indivíduos de um determinado grupo social, o que Duranti (1997, p.27, tradução nossa) chama de “visão cognitiva”⁵⁷ do termo.

230	Sylvia	acho que as diferenças principais pra mim, na minha comunidade, assim, no meu bairro, assim é::: não tem um padrão assim, é as pessoas muito diferentes, mas na Costa Rica, todo o país é::: eu acho que talvez eu sou um pouco mais liberal que a maioria das pessoas porque eu vou na minha faculdade nos Estados Unidos, eu vou em college, é mu:::ito liberal, e não é assim como faculdade na Costa Rica
231		
232		
233		
234		
235		
236		
237	Mercedes	mais conservador na Costa Rica?
238	Sylvia	não a Costa Rica não é conservador, mas é América Latina, então é::: tem um certo grado de tradición e coisas assim, mas eu acho que::: eu provavelmente sou um pouco mais liberal (ruído intenso externo)
239		
240		
241		

Figura 59: Trecho 59 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

No intervalo entre as linhas 238 e 241 (Trecho 59), há uma imagem sobre a América Latina sendo transmitida através da fala da estudante. De acordo com o seu ponto de vista, embora a Costa Rica não seja um país conservador (linha 238), esta tem um certo tradicionalismo característico ("tem um certo grado de tradición e coisas assim") por fazer parte do conjunto de países latino-americanos. Com base no excerto em questão, observa-se que cultura é vista como um conhecimento compartilhado ao invés de distribuído, já que, considerando o comentário da estudante, a América Latina é caracterizada, no geral, como uma região de países mais conservadores.

⁵⁷ "In a famous statement that sums up what we might call the cognitive view of culture" (DURANTI, 1997, p.27).

455	Sylvia	[Costa Rica é perfeita (h) (h) (h)
456	Mercedes	tá
457	Sylvia	é, não, não sei,é::: eu acho que o meu caso é um pouco
458		diferente porque eu cresci em um em uma::: comunidade de
459		faculdade, eu cresci no campus de uma faculdade, então
460		eu muito pequena é::: 1000 pessoas (h) (h) (h) é muito
		pequeno
461	Mercedes	hum
462	Sylvia	mas na Costa Rica, em general, eu acho que pode ser um
463		pouco é, um pou- assim ao contrário, acho que a Costa
464		Rica é mais ambição amb-, na sei, se escreve ambiación,
465		ambição acho que às vezes as pe- o a ge- as pessoas pode
466		ser um pouco muito::: relax, assim como ah::: whatever,
467		non, te que ser tem que ser um pouco mais assim ((estalo
468		de dedos)) pode ser. (1.0) ok, that's like the only
		thing.
469	Mercedes	change ah::: é o inglês=
470	Sylvia	change, mudar

Figura 60: Trecho 60 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Nota-se que a estudante se identifica com os traços culturais de seu país de origem, já que afirma que a "Costa Rica é perfeita" (linha 455 do Trecho 58). Mesmo que ela tenha dito isso em um tom de brincadeira, como pode ser observado graças ao riso emitido por ela no final de sua fala - "[Costa Rica é perfeita (h) (h) (h)]", percebe-se que há essa identificação devido ao modo como a aluna fala de seu lugar de origem. No trecho acima, ela reconhece que sua opinião acerca das mudanças que poderiam ocorrer na Costa Rica é baseada em suas experiências. Deste modo, com base em suas vivências, ela parte da variação e se distingue da maioria das pessoas que vivem em seu país.

Já nas linhas posteriores, nota-se que cultura está associada a um conhecimento compartilhado na medida em que a nacionalidade de um indivíduo está ligada, no fragmento em questão (Trecho 60), à sua identidade cultural, o que pode ser observado em falas do tipo "a Costa Rica é mais ambição" (linha 464), como se todas as pessoas que vivem nessa região fossem ambiciosas. Interessa-nos ressaltar que, com o intuito de ser negativamente polida e de preservar a sua face e a dos outros habitantes da Costa Rica, a estudante opta por utilizar modalizadores (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.89) como o "eu acho" para caracterizar comportamentos de pessoas desse país.

A próxima subseção apresenta Fune, aluno sul-coreano e participante do grupo 3. Após essa breve apresentação, há uma análise dos comentários do estudante a respeito dos aspectos que caracterizam sua cultura e a cultura de seus colegas.

4.2.4 Fune

Assim como Nin-Lee e Honda, Fune também demonstrou ser um aluno reservado. Durante o período letivo, o estudante sul-coreano participou das interações promovidas em sala com bastante passividade e desmotivação. Nota-se, na atividade analisada, o número reduzido de vezes em que o estudante interveio, de alguma forma, no desenrolar da conversa. Além de apresentar dificuldades na compreensão do Português, especialmente em relação às questões gramaticais e de pronúncia, o aluno respondia somente ao que lhe era solicitado, e recorria a outra aluna sul-coreana (Nin-Lee) para esclarecer suas dúvidas (OLIVEIRA, 2015, p. 90). Assim, no que tange ao olhar de Fune em relação a sua condição de estudante de PLE, percebe-se que ele encara as situações comunicativas promovidas em sala mais como tarefas do que como oportunidades de praticar a língua alvo. Com o intuito de utilizar sua língua materna para se comunicar, o estudante optava pela ajuda de outro falante nativo de seu idioma.

Imagens de outras culturas

O Trecho 61 expõe o ponto de vista de Fune em relação às diferenças e similaridades existentes entre as práticas culturais do Brasil, local onde reside temporariamente, e da Coreia do Sul, seu país de origem:

361	Fune	n- no meu caso aqui ah::: muito diferente muito [muito
362		diferente
363	Sylvia	[(h) (h) (h)
364	Mercedes	[(h) (h) (h)
365	Fune	do meu país
366	Sylvia	é, sim
367	Fune	cultura, idioma é muito, [então
368	Sylvia	[comida
369	Fune	é comida também. é, então às vezes quando eu andava na
370		rua a::: como::: um alguém rapaz é::: como pra mim acho
371		que como::: é:::
372	Sylvia	fica:::
373	Fune	fica=
374	Sylvia	=fica olhando
375	Fune	brinca brinca comigo
376	Sylvia	ah, eles fazem assim?
377	Fune	fechada porque aqui é bem grande [o olho
378	Sylvia	[é sei
379	Fune	mas eu não sem problema
380	Sylvia	não? que bom
381	Fune	é é é

Figura 61: Trecho 61 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Percebe-se que, embora o professor não tenha empregado o termo "cultura" em suas perguntas, o aluno sul-coreano associa os padrões comportamentais aos traços culturais de país. Na linha 367, o aluno utiliza os vocábulos "cultura" e "idioma" como conceitos distintos, porém interligados, e, assim, nota-se que há um distanciamento, em seu comentário, da visão de que "língua é cultura", adotada pela abordagem intercultural no ensino de línguas (GIMENEZ, 2001, p.110).

A partir da linha 369, o estudante descreve a reação dos brasileiros com a sua presença no país através do exemplo de uma pessoa, "um alguém", que ficava olhando e brincando com o intercambista enquanto ele passeava na rua (intervalo das linhas 369 e 381). Com base na fala de Fune, assim como a de Sylvia no Trecho 53, podemos observar que, apesar do Brasil ser um país multicultural e considerado receptivo no que tange ao acolhimento de imigrantes e estudantes intercambistas, os alunos percebem um certo estranhamento por parte de muitos brasileiros em relação ao que é diferente do que estão acostumados.

Candau (2008, p.51) afirma que o multiculturalismo crítico "privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados" e "recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva". Assim, percebe-se que os diálogos interculturais entre indivíduos com *backgrounds* diferentes não estão isentos de estranhamentos e assimetrias, como pode ser visto no comentário do estudante a respeito do comportamento de alguns brasileiros. No turno de fala 379, Fune sinaliza que esse comportamento dos brasileiros pode ser visto como ofensivo, porém, em sua fala "mas eu não sem problema", demonstra que consegue lidar bem com isso, ou, ao menos, não quer fazer disso um problema aos olhos dos colegas - trata-se de uma proteção de face.

Imagens da própria cultura

No que diz respeito aos padrões comportamentais, há, no trecho 62 a seguir, a noção de cultura como um sistema de práticas, devido à descrição de um hábito comum entre os coreanos, e de participação, por conta da diferenciação entre os

67	Fune	ah, na Coreia quando cumprimentar ca-
68		é::: tem que fazer como como isso é:::
69	Sylvia	aham=
70	Fune	é, so, é, é
71	Sylvia	non non sé falar i(h)s(h)s(h)o en Português
72	Robert	Bow
73	Sylvia	Alright
74	Sylvia	[bow
75	Robert	[bow
76	Mercedes	[bow
77	Nin-Lee	bow do inglês
78	Fune	isso significa respeita quando a gente encontrar a
79		primeira vez então depois ser amigos é:::
80	Sylvia	não é tão formal
81	Fune	é é

Figura 62: Trecho 62 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

modos de cumprimento nos diferentes tipos de relações interpessoais da Coréia do Sul. Segundo o estudante, é comum, em seu país de origem, que a pessoa se incline para cumprimentar a outra, como em um ato de reverência. Já na linha 79, o estudante afirma que isso muda no momento em que você se torna íntimo da pessoa, como pode ser visto na seguinte passagem:

O excerto seguinte (Trecho 63) mostra a percepção de cultura como um conhecimento compartilhado entre todos os membros de um determinado grupo. Apesar de a aluna Sylvia se aproximar, em seu comentário na linha 434, da ideia de variação, Fune, ainda assim, parte do ponto de vista de que, "na Coréia", todas as pessoas são muito atarefadas e compromissadas:

427	Fune	ah::: então es- essa::: pergunta o que eu queria:::
428		mudar alguma coisa da:::
429	Sylvia	da Coreia=
430	Mercedes	=da Coreia
431	Fune	=da Coreia, na Coreia?
432	Sylvia	na Coreia
433	Fune	ah::: acho que é::: hum::: =
434	Sylvia	=mas acho que pode ser em sua comunidade, não o país
435		inteiro, né
436	Fune	hum::: o que eu mudaria
437	Sylvia	uhum
438	Fune	na Coreia ah::: vou explicar, ah::: na Coreia muito
439		ocupado todas muito ac=
440	Sylvia	uhum
441	Fune	não têm::: não tem tempo para::: descansar, tem que
442		estudar muito, então tem que preparar, entrar na em-
443		entrar em- empresa, tem que estudar muito
444	Sylvia	uhum
445	Fune	então quero trazer na Coreia tranquilo, relax (h) (h)
		(h)
446	Sylvia	tranquilidad (h) (h) (h)
447	Fune	(h) (h) (h) tranquilo, mais descansar mais é
448	Sylvia	desfrutar um pouco mais

Figura 63: Trecho 63 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015)

No Trecho 64 a seguir, há uma comparação, feita pelo intercambista, entre os comportamentos típicos de pessoas que vivem em sua comunidade na Coreia (linhas 243 e 244) e aqueles característicos das pessoas que residem em sua comunidade no Brasil (linha 255). Assim, verifica-se, nessa passagem, uma associação entre o que pode ser tido como cultural com a ideia de participação, isto é, com os modos de agir escolhidos pelos indivíduos nas relações interpessoais.

243	Fune	ah, acho que a::: meu, minha comunidade, é mais muito
244		se- sério?
245	Sylvia	sério.
246	Fune	é mui- é sério e também muito ocupado, é muito ocupado,
247		ner- nervoso
248	Sylvia	like (ruído de dedos estalando)
249	Fune	muito=
250	Mercedes	=acelerado
251	Fune	certo? tô falando?
252	Sylvia	é tá falando certo.
253	Fune	é::: muito rápido e muito sério
254	Sylvia	você é mais relax? (h) (h) (h)
255	Fune	aqui é muito::: tranquilo.
256	Sylvia	tranquilo
257	Fune	também calmo
258	Sylvia	ah:::

Figura 64: Trecho 64 dos registros de áudio.

Fonte: Oliveira (2015).

Resumindo a seção, a passagem acima apresenta, assim como outros trechos retirados dos registros de áudio, um olhar para cultura como um sistema de práticas ou hábitos. Após a análise dos pontos de vista dos alunos a respeito de suas próprias

culturas e das culturas de seus colegas, é possível observar que este conceito dinâmico "somente existe no ato de ser performado ou desempenhado, e não pode permanecer ou se repetir sem que haja mudanças em seu significado"⁵⁸ (BAUMANN, 1999, p. 26, tradução nossa). Assim, de acordo com essa visão de cultura como um processo, uma construção ou negociação de sentidos adotada nas ciências sociais por teóricos como Hall (2003) e Street (1993), esse conceito é construído na medida em que os sujeitos interagem entre si.

4.2 O CASO DE MAL-ENTENDIDO

Retomando o conceito de mal-entendido apresentado na seção 2.4, Kerbrat-Orecchioni (2005, p.62) afirma que esse pode ser visto como “uma defasagem entre o sentido codificado pelo locutor (sentido intencional, que o emissor deseja transmitir ao destinatário) e o sentido decodificado pelo receptor”.

Ao se iniciar essa pesquisa, havia a expectativa de que encontraríamos muitos exemplos de mal-entendidos entre os alunos, já que observações em sala de aula mostraram que isso é frequente. Para ilustrar, relatamos o que foi registrado em uma nota expandida de uma aula de PLE ministrada em 2017 na UFJF. Durante a explicação da professora a respeito de uma receita de macarrão coreano conhecido por Janchi Guksu, uma das alunas, proveniente da Índia, não compreendeu o significado da palavra “macarrão” em português. Acredita-se que a incompreensão pode ter origem nas palavras “macaco”, “macacão” e “macarrão”. Houve, a partir disso, uma tentativa da professora de solucionar esse mal-entendido.

Embora casos como esse aconteçam com frequência em aulas de PLE, destacou-se nos dados analisados somente uma situação, a qual será analisada a seguir. A partir da linha 496 do fragmento abaixo (Trecho 65), os estudantes prosseguem com a discussão a fim de identificarem as mudanças que gostariam de ver em sua comunidade no Brasil. Na linha 499, percebe-se que Fune dirige-se a Sylvia com o intuito de esclarecer a quinta pergunta feita pela aluna Mercedes a respeito das alterações que os intercambistas consideraram necessárias nesse país:

⁵⁸ "Culture in this second understanding [...] only exists in the act of being performed, and it can never stand still or repeat itself without changing its meaning" (BAUMANN, 1999, p. 26).

495	Mercedes	ah::: (h) (h) (h)community do USA, então, em Português.
496		o que você mudaria em sua comunidade no Brasil
497	Sylvia	é, assim, o que você quer mudaria aqui=
498	Mercedes	ah tá. [eu mudaria
499	Fune	[ao contrário? ((dirige-se a Sylvia))
500	Sylvia	o contrário, não na Coreia, mas aqui
501	Mercedes	eu mudaria, eu eu gostaria que as pessoas fossem mais
502		limpas (h) (h) (h)
503		que fique claro=
504	Robert	what was that?
505	Sylvia	cleaner
506	Mercedes	mais=
507	Sylvia	it's a dirty city,man, there's so much trash everywhere
508	Robert	[uhum
509	Mercedes	é o melhor manejo do desej- do lixo, às vezes acho que
510		tem muito mosquito, que tem muitas infecções, por causa
511		do mau manejo do lixo, tá
512	Sylvia	também, eu gosto da comida aqui, mas (0.8) precisam de
513		comer mais verduras, legumes, coisas assim, eu acho que
514		precisam uma dieta mais balanceada
515	Mercedes	é, é mesmo

Figura 65: Trecho 65 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Logo após os comentários de Mercedes, Robert e Sylvia, Fune aponta, nas linhas 528 e 529 (Trecho 66), um dos aspectos culturais que gostaria que fosse alterado no Brasil. Entretanto, como pode ser visto nas linhas seguintes, há um mal-entendido por parte dos demais intercambistas em relação ao comentário do estudante sul-coreano:

528	Fune	eu também que- que- a::: o que eu mudaria a::: é:::
529		comida, também comida
530	Sylvia	é (h) (h) (h)
531	Fune	o que=
532	Sylvia	mas comida [coreana é muito boa
533	Robert	[what's comida?
534	Sylvia	food
535	Robert	comida is food?
536	Sylvia	eu adoro comida coreana
537	Fune	ah é?
538	Robert	bibimbap
539	Fune	oh
540	Robert	[yeah (h) (h) (h)
541	Sylvia	[(h) (h) (h)
542	Fune	muito legal, muito
543	Robert	(h) (h) (h)
544	Sylvia	you in the US love Korean food
545	Robert	I love Korean food=
546	Sylvia	=and Thai food, I love Thai food [and

Figura 66: Trecho 66 dos registros de áudio.
Fonte: Oliveira (2015).

Verifica-se a existência de interpretações divergentes no fragmento acima. Os alunos Sylvia e Robert compreendem que Fune gostaria de alterar os hábitos

alimentares de seu país de origem, sendo que, na realidade, o aluno sul-coreano está se referindo aos hábitos que gostaria de mudar no Brasil.

Na subseção a seguir, serão apresentadas as descobertas da análise. Em outras palavras, será feito um breve resumo do que foi observado durante a análise das transcrições dos registros de áudio.

4.3 DESCOBERTAS DA ANÁLISE

Na análise das transcrições dos registros de áudio, foi possível observar que, assim como afirmam autores como Brian Street (1993) e Stuart Hall (2003), o conceito de cultura varia sócio-historicamente pelo fato de ser construído e negociado nas interações sociais. Assim, percebeu-se, com base nos comentários dos estudantes, a existência de olhares e pontos de vista diferentes acerca do que pode ser compreendido como cultural.

De acordo com os trechos da atividade de conversação analisados anteriormente, a imagem de cultura como nacionalidade esteve presente nos comentários de dez dos treze alunos intercambistas (os alunos Inácia, Jade, Honda, Nell, Raquel, Samanta, Nin-Lee, Mercedes, Sylvia e Fune), como ilustra o Quadro 1 a seguir:

Imagem de cultura como nacionalidade		
Inácia	100	(h) (h) (h) de preparação. então, hum::: é uma característica japonês
Jade	172	=Brazil is certainly very content and er:::
Honda	431	=mas acho que os brasileiros trabalham muito com alegria de trabalhar, então, por exemplo, se, no supermercado dá muita fila de esperar, de com- pagar comprar, se no Japão tem muita gente na fila, rápido, rápido=
	428	no Japão, os japoneses muito é::: sin- sinceridade quando tr- trabalha=
Nell	66	=sim. não sabia disso, eu sabia que o Japão eles gostam de fut- de beisebol
	298	eu acho que: gostaria que o brasil seja mais um pouco organizado. isso é uma coisa que eu sinto muito falta. (incompreensível) você tem horário exato
Raquel	78	sim, por eso eu falo, en Venezuela também, en Venezuela a gente gosta muito de reir de ir pra festa assim, de: fazer outras questões, mas agora por é::: por questão política a gente tem como padrão falar de política=
Samanta	289	eu penso que brasil es um pais muito generoso mas tem muita pobreza
Nin-Lee	181	=preocu:po sobre aparência. preocupa e: (incompreensível) um pouco. é muito ((incompreensível)) porque na coréia isso é muito comum preocupar sobre ((incompreensível)). é:
Sylvia	93	na Costa Rica::: é::: muito diferente da Coreia (h) (h) (h) é mais que como o Brasil é::: muito::: (0.8) muito contacto físico
	119	but two kisses is too European for us
Mercedes	382	mas você e eu eu temos falado algo importante, és que non não temos, não notamos as diferenças
	385	entre um coreano
	387	um [japonês e:::
	389	=e um chinês, chinês, tá?

Quadro 2: Imagem de cultura como nacionalidade.
Fonte: A autora (2017).

Em relação a esse "mito de homogeneidade" presente nas passagens acima (Quadro 1), Gabriele Kasper e Makoto Omori (2010, p. 460, tradução nossa) afirmam que "a prática de se referir a 'culturas' específicas pelos nomes de nações ou grupos étnicos reforça a ideia de que comunidades que compartilham o mesmo nome também

compartilham as mesmas práticas e sistemas de crenças”⁵⁹. Entretanto, em contraposição a essa ideia de que habitantes de um determinado país ou membros de um grupo étnico específico compartilham os mesmos traços culturais, antropólogos já previam o que os críticos pós-estruturalistas enfatizaram: "a diversidade interna das comunidades"⁶⁰ (KASPER; OMORI, 2010, p. 460, tradução nossa). No que diz respeito a esse olhar para a variação cultural, o modo de se enxergar cultura como um conhecimento socialmente distribuído está presente nos turnos de fala dos estudantes Juan, Kathy e Robert, como pode ser visto no Quadro 2 seguinte:

Imagem de cultura como um conhecimento distribuído		
Juan	75	(imcompreensível) em Equador, és diferente, tenemos cada tipo de persona, é diferente, por exemplo, en la en litoral, en la costa de Equador, a persona és mais ALHER desde como em Brasil aí você tem que falar e já. cambio em Quito la capital en la sierra és diferente é um pouco quieta. la persona está aqui conosco la persona pero qual já conoce e le dá confiança (imcompreensível) hablar. é:::mas depende::: también del ambiente onde vive e::: cada ciu- cada comunidade cada país acho que é diferente e sempre aqui en Brasil encontramos algo que és de nosso país, en Equador és toda la gente é muy carismática, muy amiga.yo hablé español (h) (h) (h)
Kathy	509	uhum. y también pienso que::: personas estan um poco::: er::: seraus y os nos Estados Unidos és importante, ellos deverian aprender más lenguas y querem saber mas sobre el mundo, porque às vezes las personas és um poco ingleses, la lengua é mejor y como así, pero non és todo mundo nos estados, pero
Robert	271	and then it dresses a lot preppier, you know stuff. those are kind of the differences. so I kinda stand outthere as being more liberal on campus

Quadro 3: Imagem de cultura como um conhecimento distribuído.
Fonte: A autora (2017).

Nota-se, no Quadro 3 acima, a tentativa dos estudantes de combater os estereótipos de seus próprios países. Entretanto, isso não ocorre no momento em que descrevem os países de origem dos demais colegas, como pode ser visto no Quadro 2.

⁵⁹ "Turning to the myth of homogeneity, the practice of referring to particular 'cultures' by the names of nations or ethnic groups (the Finns, the Hawaiians) reinforces the idea that communities that share the same name also share the same practices and belief systems" (KASPER; OMORI, 2010, p. 460).

⁶⁰ "[...] the counter positions that came to the fore with poststructuralist critiques in the late 20th century (...) were foreshadowed much earlier by anthropologists who emphasized the internal diversity of communities [...]" (KASPER; OMORI, 2010, p. 460).

Apesar de alguns comentários das intercambistas Nell, Sylvia e Mercedes apresentarem uma visão de cultura associada à ideia de identidade nacional (Quadro 2), há, em algumas de suas falas, a percepção de que há uma diversidade cultural inerente aos indivíduos provenientes de um mesmo país, grupo étnico ou comunidade. Nota-se, nos Trechos 28, 57 e 49 referentes às estudantes dos EUA, da Costa Rica e da Colômbia, respectivamente (os quais foram mencionados anteriormente e estão presentes no Anexo C deste trabalho, p. 115), que essa perspectiva do que pode ser entendido como cultural aparece no momento em que elas descrevem as características e comportamentos seus próprios países de origem.

Deste modo, verifica-se que o entendimento da diversidade inerente às diferentes culturas aparece nos comentários de alguns intercambistas no momento em que eles transmitem a imagem que possuem de seus países. Assim, nas passagens referentes à descrição das práticas culturais desses locais, há a noção de cultura como algo que "não está ligado somente ao que é local e exclusivo", pois é "uma propriedade de nossa humanidade e, como tal, espera-se que esta assuma algumas características culturalmente universais de comunidades, códigos e usuários"⁶¹ (OCHS, 1996, p. 425, tradução nossa).

Outro aspecto observado durante a análise das transcrições diz respeito ao ponto de vista de cultura como um sistema de práticas e como um sistema de participação. Embora a docente não tenha empregado o termo "cultura" em suas perguntas, este conceito foi associado, com base nas respostas dos estudantes, à ideia de hábito e comportamento e à de participação (Quadro 4):

⁶¹ "Culture is not only tied to the local and unique, it is also a property of our humanity and as such expected to assume some culturally universal characteristics across communities, codes and users" (OCHS, 1996, p. 425).

Imagem de cultura como comportamento ou prática social			
Nin-Lee	49	Professora	isso. na medida do possível cada um de vocês dá as ideias que vocês têm, mais ou menos respondendo à questão, pensando sobre ela, né, e, aí depois vocês vão contar pra gente o que vocês encontraram de interessante. se tá todo mundo igual, o que é que tem de [diferente.
	402	Nin-Lee	é: é muito diferente de uma cultura de desta com ((incompreensível))
Sylvia	99	Nell	em que medida você é diferente da comunidade em que você vive.
	184	Sylvia	cultura daqui é diferente da coréia
Fune	285	Mercedes	em que medida você é diferente em relação a sua comunidade no Brasil?
	367	Fune	cultura, idioma é muito, [então
Juan	58	Professora	por exemplo, um comportamento padrão [que vocês têm na
	59	Juan	[na cultura

Quadro 4: Imagem de cultura como comportamento ou prática social.
Fonte: A autora (2017).

Considerando as passagens do Quadro 4 acima, observa-se que os conceitos de cultura como algo estável, fixo, unitário e sócio-historicamente independente têm sido deixado de lado devido ao surgimento de "teorias pós-estruturalistas que enfatizam a função construtiva da linguagem e ação em circunstâncias sociais concretas"⁶² (KASPER; OMORI, 2010, p.458, tradução nossa). Considerando os princípios das teorias que relacionam esse conceito à noção de hábito e de participação, "é mais fácil", como afirma Duranti (1997, p. 46, tradução nossa), "abordar a variação", já que, segundo o antropólogo, a partir dessas perspectivas, "podemos manter a percepção das diferentes partes envolvidas em uma cultura enquanto reconhecemos o fato de que essas existem socialmente como partes de uma unidade ainda mais larga"⁶³.

A partir da análise da interação entre os estudantes estrangeiros, percebe-se que há uma dinamicidade no modo como cada participante se refere à cultura (própria,

⁶² "[...] poststructuralist practice theories emphasize the constructive role of language and action in concrete social circumstances" (KASPER; OMORI, 2010, p.458).

⁶³ "[...] if we start from the notion of participation, it is easier to approach variation, given that we can maintain a sense of the different parties involved while recognizing the fact that they exist socially as part of a larger unit" (DURANTI, 1997, p.46)

de seu país, de sua região - ou alheia). Observamos também que eles revelam em sua fala conflitos entre as identidades que querem assumir e as que lhes são atribuídas por outros participantes. (WEISS, 2007). De acordo com as passagens a seguir, referentes aos comentários dos alunos Nell, Raquel, Mercedes e Honda, respectivamente, é possível identificar diferentes identidades que podem ser assumidas pelos estudantes. Observa-se que, nos turnos de fala de Raquel e Nell, há um conflito entre as identidades de alunas intercambistas no Brasil e a de estrangeiras. Embora tenham sido reconhecidas por falantes nativos de Língua Portuguesa como brasileiras, elas optam por assumir a identidade de alunas provenientes de outros países na medida em que reafirmam suas nacionalidades:

Identidades assumidas pelos estudantes		
Mercedes	288	somos [estrangeiros, então isso marca a diferença
Honda	89	é::: até eu estou fazer intercâmbio aqui, eu não senti como o a característica japonês, mas eu senti muito eu sou japonês porque o brasileiro gosta muito de parar e barulho, então acho que Japão é mais eu acho que mais tranquilo e silêncio=
Nell	194	sou diferente: claro que. porque sou. americana mas a gente sempre acha acha que eu sou brasileira
Raquel	218	a gente também fala isso. ah você é brasileira. eu não sou brasileira não

Quadro 5: Identidades assumidas pelos estudantes.
Fonte: A autora (2017).

Como é possível observar no Quadro 5 acima, Mercedes e Honda também reforçam o fato de serem estrangeiras, e afirmam que são diferentes pelo fato de terem vindo de outras regiões.

A partir dos comentários dos estudantes, nota-se a necessidade de um repensar a respeito de conceitos como "diferença" e "igualdade", isto é, de uma compreensão a respeito do que nos torna diferentes em relação ao outro com o qual interagimos e de que maneira ser estrangeiro é ser diferente. Percebe-se que, por parte dos intercambistas, não existe uma consciência de que alguns de seus comentários reforçam o estereótipo. Por outro lado, essa falta de conhecimento a respeito de suas falas provoca ou deixa patente a necessidade de o professor manter-se atento a esse tipo de embate e de se posicionar cuidadosamente de modo a minimizar os conflitos. Portanto, deve-se destacar o reconhecimento da alteridade nas interações, nas

construções e negociações dessas identidades. Para que essa postura seja implementada em sala de aula,

cabe ao professor a adoção de uma perspectiva de ensino intercultural que reconheça as diferenças, e que privilegie uma educação para o diálogo entre indivíduos de origens culturais, linguísticas, religiosas e sociais distintas (BESSA; WEISS, 2016, p.55).

Para tanto, urge uma formação docente que dê conta dessas especificidades das interações em sala de aula. Assim formaremos profissionais mais capacitados a lidar com as tensões e estranhamentos inerentes à formação de grupos heterogêneos, “cada vez mais comum na escola e absolutamente previsível na situação específica do ensino de língua estrangeira em contextos de imersão a turmas multiculturais” (BESSA; WEISS, 2016, p.55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho visam ressaltar a importância da adoção de uma abordagem intercultural de ensino, que valorize os diversos modos de se enxergar cultura e as interações dialógicas entre indivíduos com experiências sócio-culturais distintas. A pesquisa focaliza os diferentes pontos de vista expressos por alunos de Português como Língua Estrangeira acerca das culturas própria e alheia. Os resultados dessa pesquisa podem auxiliar o professor a reconhecer a sala de aula como o ambiente multicultural por excelência.

Os princípios teóricos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica serviram de base para a análise da interação promovida entre alunos de PLE. Além das noções de identidade e cultura, foram utilizados os seguintes conceitos: 1) face, por observarmos, nas interações, as tentativas dos estudantes de serem polidos ao emitirem uma opinião acerca dos traços culturais de seus colegas, evitando, assim, os atos ameaçadores às faces; 2) mal-entendido, pelo fato de considerarmos ser inevitável o surgimento de estranhamentos e embates culturais nesse contexto de aprendizado; 3) multiculturalismo, devido à compreensão de que uma sala de PLE é o ambiente de encontro entre pessoas de *background* culturais radicalmente diferentes; 4) interculturalidade, por acreditarmos que a abordagem intercultural é a mais adequada a um ensino que leve os participantes dessa interação (aluno e professor) à compreensão de que o contato intercultural não é isento de dificuldades e de mal-entendidos, e que eles devem ser gerenciados por todos, respeitando-se e valorizando-se tanto as especificidades de cada cultura.

Observou-se na análise que, ao avaliarem a cultura, própria ou alheia, os participantes dessa interação usaram diferentes facetas desse conceito complexo. Isso explica as visões por vezes conflituosas entre o que se considera “a própria cultura”, vista como multifacetada e difícil de se explicar ou apresentar em poucas palavras e, por outro lado, a cultura do outro, muitas vezes descrita como um bloco monolítico. A cultura do indivíduo, da comunidade a que pertence originalmente, da comunidade na qual está inserido no momento são por vezes elementos de uma mesma situação vivida, e constituem uma razão para o participante assumir complexas relações identitárias, não isentas de tensão.

Ao fim dessas análises, o que fica para nós poderia ser ilustrado pela imagem abaixo. A cultura como uma imagem de **caleidoscópico**: sempre alterada, multifacetada e bastante dependente do olho de quem a vê.



Figura 67: Cultura como um caleidoscópico.
Fonte: Kaleidoscope Eyes...(2009)⁶⁴.

A pluralidade cultural não é privativa dos contextos de ensino-aprendizagem de PLE. Embora esse seja um contexto em que isso é uma característica muito óbvia, pode-se verificar os embates decorrentes de diferenças culturais em qualquer espaço educacional. Portanto, acreditamos que as discussões promovidas nessa pesquisa servem de incentivo para a implementação de uma perspectiva intercultural de ensino em qualquer contexto de aprendizado de línguas, através de atividades interativas e favoráveis à troca de experiências culturais diversificadas entre os alunos.

⁶⁴ Disponível em: <<http://ninjaheklia.deviantart.com/art/Kaleidoscope-Eyes-114938033>>

REFERÊNCIAS

- APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMANN, G. *Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*, London: Routledge, 1999
- BENNETT, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In: Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press, p.1–20. Disponível em: <http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf>.
- BESSA, M. C.; WEISS, D. B. "Você fala isso porque está no Brasil": multiculturalismo em uma sala de PLE. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS IBÉRICOS CONTEMPORÂNEOS (ACIS), 38. 2016, Porto. *Anais...* Porto: Iberian Interconnections, 2016. Disponível em: <<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/ACiS%202016.pdf>>.
- BLOCK, D. *Multilingual identities in a global city: London stories*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2006.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universal in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BRYMAN, A. *Social research methods*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2012.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Modern Languages, Council of Europe: Strasbourg, 2002.
- CAETANO, M. M. Sociolinguística Interacional: enquadres, esquemas, alinhamentos e sequencialidade. Entrevista com Ana Maria Machado. *Jornal Gosto de Ler*. Parnanet, maio/2009. Disponível em: <http://www.gostodeler.com.br/materia/9939/sociolinguistica_interacional_enquadres_esquemas_alinhamentos_e_sequencialidade_numa_entrevista_cultural_concedida_por_ana_maria_machado.html>.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, v.13, n. 37, p. 45-56, jan/abr, 2008.

CARNEIRO, M. Relevância e mal-entendido. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 63-77, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008, p.295-316.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

ERIKSEN, T.H. Cultural Complexity. In: VERTOVEC, S. (ed.). *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. London: Routledge, 2015.

ERIKSEN, T.H. *Ethnicity and Nationalism – Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press, 2. ed., 2002.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Fala-Em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59-94.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em análise da conversa. *Veredas*, Juiz de Fora, v.6, n.2, p. 89-113, jul/dez, 2002.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr, 2006.

_____. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Fala-Em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 17-38.

GIL, G.; LUÍS, R. G. Discussing empirical research on the language and culture relationship to inform English as an additional/foreign language pedagogy and teacher education. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v.15, n.1, p. 15-39, 2016.

GIL, G.; ROSA FILHO, J. A. “Does it represent me?” An intercultural activity to teach English. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 22-27, 2014.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – IX EPLE. *Anais...* Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. Trad. Pedro M. Garcez. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.

_____. *Interactional ritual: essays in face-to-face behaviour*. England: Penguin Books Ltd, 1967.

_____. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. Trad. Russo J. In: FIGUEIRA, S. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

_____. A representação do eu na vida cotidiana. Trad. de Maria Célia S. Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GORDON, C. Conversation and interaction. In: MESTHRIE, R. (Ed). *The Cambridge handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p.105-121

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KASPER, G.; OMORI, M. Language and culture. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. (eds.). *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010, p. 455-491.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Provezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Os atos de Linguagem no Discurso: teoria e funcionamento*. Trad. de Fernando A. de Almeida e Irene E. Dias. Niterói: EDUFF, 2005.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

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

_____. *Language and Culture*. New York: Oxford University Press, 1998.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad.: Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 21.

LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LODER, L. L.; GONZALEZ, P. C.; GARCEZ, P. M. Reparo em terceira posição e intersubjetividade na fala-em-interação em português brasileiro. *Veredas*. v. 6, n.2, Juiz de Fora: UFJF, p. 115-122, 2002.

LUK, J. C. M.; LIN, A. M. Y. *Classroom interactions as cross-cultural encounters: native speakers in EFL lessons*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. MCLAREN, P. Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. In: MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 3.ed., Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000, p.105-157.

MUSSAK, E. Viva a diferença. Disponível em: <<http://www.eugeniomussak.com.br/a-esquina-de-babel/>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MYERS, G. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OCHS, E. Linguistic resources for socializing humanity. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. (eds.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 407-437.

OLIVEIRA, D. A. Temos que falar português: o protagonismo discente em uma sala de Português para Estrangeiros. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 235-263.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v.7, n. 1-2, 2003, p. 9-73.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A. (Trad.). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v.50, 1974, p. 696-735.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, n. 1, julho, 2009, p. 1-14. SAPIR, E. Cultural Anthropology and Psychiatry. In: MANDELBAUM, D. G. (ed.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, p.509-522.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: Edusc, 1999.

STAKE, R.E. *The art of case study research*. London:Sage Publications, 1995.

STREET, B. V. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D.; THOMPSON, L.; BYRAM, M. (Eds.). *Language and culture*. Clevedon, England: BA AL & Multilingual Matters, 1993, p. 23-43.

TANNEN, D. Interactional Sociolinguistics. In: W. BRIGHT (Org.). *International Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press, v.4., 1992, p.9-12.

WEISS, D. B. Conversação em aula de Português para estrangeiros. 2007. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ANEXOS

Esta seção foi criada com o intuito de registrar os documentos utilizados neste trabalho, de forma a facilitar o processo de leitura desta dissertação. Serão apresentados 3 (três) anexos: A, B e C.

ANEXO A – Resumo das convenções do modelo Jefferson de transcrição (LODER, 2008).

ANEXO B – Texto “Viva a diferença”, de Eugênio Mussak, empregado na atividade de conversação analisada.

ANEXO C – Transcrição dos registros em áudio da aula examinada (OLIVEIRA, 2015).

ANEXO A

RESUMO DAS CONVENÇÕES DO MODELO JEFFERSON DE TRANSCRIÇÃO
(LODER, 2008)

Aspectos de produção da fala		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
fala	(sublinhada)	ênfase em som
FAla	(maíscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[]	(colchetes)	fala sobreposta
Inspirações/expirações/risos		
.hh	(série de h precedida de ponto)	inspiração audível
hh	(série de h)	expiração ou riso
Lapsos de tempo		
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
Formatação, comentários, dúvidas		
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
()	(parênteses vazio)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

ANEXO B

TEXTO “VIVA A DIFERENÇA”, DE EUGÊNIO MUSSAK⁶⁵

Viva a diferença

Vivemos em uma era marcada pelas diferenças, ou, pelo menos, em um tempo em que as diferenças são mais evidentes, estão mais expostas e a maioria das pessoas tem consciência delas. Lembro-me de uma época em que as pessoas me pareciam iguais ou muito semelhantes. Quando garoto, nos anos 1960 e 1970, estudei em colégio de padres, e me espantava quando conhecia alguém que dizia não ser católico. Tive um colega que dizia que seus pais não acreditavam em Deus, e ele virou curiosidade, quase um alienígena.

O normal era que as pessoas fossem católicas e se vestissem conforme os padrões da decência, sem exagerar nas cores, muito menos nos decotes. Esperava-se, na Curitiba da época, que as pessoas estudassem pelo menos até o colegial, que tivessem um emprego, que passassem as férias em uma praia paranaense, no máximo catarinense.

Entre os garotos, as diferenças maiores ficavam por conta dos colégios em que estudavam ou do clube que frequentavam. Ter um padrão era o padrão. Era bom ser igual. Olhando aquele tempo a partir de uma luneta do mundo atual, dá para dizer: “Eta, tempinho chato”. De fato, a previsibilidade e a mesmice não são exatamente motivos de excitação.

Pois, se a diferença e o inusitado são estimulantes, dá para dizer que vivemos em um mundo carregado de estímulos. Atualmente, ser diferente é que é bacana, ainda que muitos não percebam a riqueza que isso traz e prefiram a segurança da igualdade.

O que mais espanta, atualmente, é que, ao lado da beleza da diferença, caminha o fantasma da intolerância. Dentro desse imenso cadinho de tipos humanos, que se diferenciam pelos hábitos, pelas escolhas e pelas crenças, existem aqueles que se orgulham de ser como são, e isso só é possível porque há aqueles que não são assim e odeiam quem assim não é. Esse é o grande paradoxo da diferença.

⁶⁵ Disponível em: <<http://eugeniomussak.com.br/a-esquina-de-babel/>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

Lembro-me de ter ido assistir a uma partida de futebol e observado um grupo de torcedores próximos ao alambrado que os separava da torcida rival. Não creio que eles tivessem assistido ao jogo. Não viram os gols nem os lances empolgantes. Perderam até a oportunidade de xingar o juiz. Na verdade, estavam ocupados xingando uns aos outros e marcando briga para depois do jogo. “Te pego lá fora!” Como assim?! Meu time só existe porque existe outro contra quem jogar, e este outro só se sustenta porque tem uma torcida própria. Talvez o futebol seja a ponta desse iceberg, a parte que dá para ver facilmente. Mas há o corpo principal, que está submerso, escondido, incrustado na trama social.

ANEXO C

TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS EM ÁUDIO DA AULA EXAMINADA
(OLIVEIRA, 2015).

Início da aula

1	Professora	nós vamos trabalhar (0.2) com a página (0.2) 52,
2		reservei (0.4)52, 53. é::: aqu- pra começar, eu queria
3		que vocês lessem esse texto que está aqui, ok? façam uma
4		leitura, (0.3) né, então, por favor, o quê?
5	Fune	qual a página?
6	Professora	esse daqui da página 52. chama viva a diferença. é uma
7		brincadeira com uma frase francesa. se o Pierre tivesse
8		aqui, ele ia reconhecer na hora
9		(alunos conversam) (incompreensível)
10		(2.42)
11	Professora	oi. diga.
12	Nin-Lee	a palavra mesmice?
13	Professora	mesmice, gente, é uma palavra que indica situação que se
14		repete demais. é aquela coisa chata de tão igual
15	?	(incompreensível)
16	Professora	uhum, não é isso? (0.8)ok? (0.13) bom, agora, todo mundo
17		leu? (0.2)já?
18	Mercedes	[não
19	Honda	[não terminei
20	Professora	tá, desculpa (h) (h) (h)
21		(2.5)
22	Professora	e aí? todo mundo leu? agora sim? bom. todo mundo
23		entendeu o texto? Fune?
24	Fune	mais ou menos=
25	Professora	=mais ou menos. o que que você não entendeu?
26	Fune	[(h) (h) (h)
27	Nin-Lee	[(h) (h) (h)
28	Professora	onde que ficou dúvida?
29	Fune	com tudo=
30		(todos riem)
31	Professora	=com tudo. então mais ou menos, não entendeu (h) (h) (h)
32		né? bom, vamos lá. vamos fazer uma leitura, então, em
33		voz alta para ajudar um pouquinho. vivemos em uma era
34		marcada pelas diferenças, ou pelo menos em um tempo em
35		que as diferenças são mais evidentes, são mais expostas
36		e a maioria das pessoas têm consciência delas. até aqui,
37		o que que tá sendo dito? quem me ajuda?(0.2)a gente
38		percebe mais diferenças do que antes. as pessoas têm
39		direito de ser diferentes, ok? essa sala aqui é um
40		exemplo perfeito disso.
41		(h) (h) (h)=
42	Professora	=(h) (h) (h). somos todos, todos diferentes porque somos
43		de nacionalidades diferentes, mas não só por isso. Essa
44		não é a única diferença, né? (pausa) entende Fune?
45	Fune	ok.
47	Professora	ok? lembro-me de uma época em que as pessoas me pareciam
48		iguais ou muitos semelhantes. Então a época dos nossos
49		pais aqui ou dos nossos avós era muito diferente. Cada
50		comunidade (0.2) vivia quietinha no seu lugar. as
51		peças nasciam, cresciam e viviam a vida inteira no

52		mesmo canto. sem muita consciência de que outros lugares
53		existiam. sabiam, mas isso não fazia a menor diferença.
54		a notícia chegava antigamente com de vinte dias de
55		distância, chegava por carta. cidades maiores tinham
56		jornais, mas os jornais não tinham um registro preciso
57		do que acontecia na China, no Laos, na Indonésia ou a-
58		no Brasil, ou na Venezuela, não tinha um jeito de você
59		ter essa visão (0.2) pelo menos não tão rápido (0.2)
60		quando garota, nos anos de 1960 e 1970, estudei em um
61		colégio de padres e me espantava quando conhecia alguém
62		que me dizia não ser católico (0.2)isso aqui no Brasil
63		né? então era um país em que ser católico era padrão.
64		isso é tão engraçado no Brasil que a gente demora pra
65		assimilar o fato de que existem igrejas que não são
66		católicas. então a gente fala é perto da igreja, nunca
67		falamos perto da igreja católica, não precisava, só
68		tinha igreja católica, hoje não, hoje tem que falar se é
69		católica, se é pentecostal, ou, sei lá, pode ser uma
70		quantidade, né? tive um colega que dizia que seus pais
71		não acreditavam em Deus e ele virou curiosidade, quase
		um alienígena, entende?
72	Kathy	(h) (h) (h)
73	Professora	an alien. ah, não, esqueci [(h) (h) (h)
74	Kathy	[(h) (h) (h)
75	Professora	E sem texto, né. fica difícil. o normal era que as
76		peçoas fossem católicas e se vestissem conforme os
77		padrões da decência, sem exagerar nas cores, muito menos
78		nos decotes. entende decote?
79	?	é::: (apontando para a camiseta)
80	Professora	decote. isso
81		(3,0)
82		(todos ríem)
83	Professora	esperava-se na Curitiba da época que as pessoas
84		estudassem pelo menos até o colegial. colegial é o
85		ensino médio. que tivessem um emprego, que passassem as
86		férias em uma praia paranaense, no máximo catarinense.
87		então morava em Curitiba, continuava ali no Paraná, no
88		máximo em Santa Catarina que é do lado, pertinho. mais
89		do que isso é um absurdo, imagina, viajar, né? vocês
90		também viveram num mundo em que isso aconteceu há 50
91		anos. quando que é que vocês iam imaginar japoneses
92		passeando pelo mundo assim loucamente.
93		(todos ríem)
94	Professora	i(h)m(h)a(h)g(h)i(h)n(h)a. japonês mora onde? no Japão,
95		u(h)é! muito bonzinho lá, muito obedecente, não é não?
96		Oh, o coreano, coreano aqui no Brasil, oh, que estranho!
97		que esquisito! não era? nossa! um coreano, dois, um
98		menino e uma menina, incrível! entende? era assim, era
99		muito estranho, um estrangeiro, muito estranho. bom,
100		vamos lá. blá blá blá. entre os garotos, as diferenças
101		maiores ficavam por conta do colégio em que estudavam ou
102		do clube que frequentavam. então, aqui tinha o colégio,
103		os alunos da Academia, os alunos do Santa Catarina, os
104		alunos do Jesuítas, os alunos do Granbery e os alunos do
105		João 23. todos os grupos diferentes. ter um padrão, era
106		o padrão, então, tinha de todo mundo seguia a mesma
107		coisa. era bom ser igual. olhando aquele tempo, a partir
108		de uma luneta do mundo atual, dá pra dizer, eta tempinho
109		chato, de fato, a previsibilidade e a mesmice não são
110		exatamente motivos de excitação, de entusiasmo, pois, se
111		a diferença e o inusitado são estimulantes, dá para

112		dizer que vivemos num um mundo carregado de estímulos,
113		tem caminhão, né? atualmente, ser diferente é que é
114		bacana. entende? todo mundo? ainda que muitos não
115		percebam a riqueza que isso traz e preferiam a segurança
116		da igualdade. ser igual é ainda mais confortável, mas
117		ser diferente é super legal, é bom, né? o que mais
118		espanta atualmente é que, ao lado da beleza da
119		diferença, caminha o fantasma da intolerância, entende?
120		June? entende?
121	Fune	sim.
122	Professora	dentro desse imenso cadinho de tipos humanos, cadinho
123		significa caldeirão, imagina uma panela grande que vai
124		misturando tudo, tá,é verdade, quem for da quem estuda
125		Química deve lembrar (professora vai ao quadro) cadinho
126		é uma peça assim, ó, onde você coloca as coisas para
127		misturar (0.2) laboratório tem muito disso. dentro desse
128		imenso cadinho de tipos humanos que se di- diferenciam
129		pelos hábitos, pelas escolhas e pelas crenças, existem
130		aqueles que se orgulham de ser como são, e isso só é
131		possível porque há aqueles que não são assim e odeiam
132		quem assim não é. esse é o grande paradoxo da diferença.
133		agora tudo bem? Bom. agora a tarefa de vocês é a
134		seguinte. Eu vou distribuir para cada um de vocês uma
135		listinha com umas perguntas. na verdade, o plano é que
136		vocês discutam entre vocês qual seria a resposta que
137		vocês dariam pra essa pergunta. vocês vão ser reunidos
138		em grupos pequeninhos de três pessoas, pra gente poder
139		ter isso mais fácil, ok? cada grupo de vocês vai ganhar
140		de presente um pequeno gravador (0.2) certo? eu devo
141		garantir, antes de mais nada, a seguinte coisa.
142		é:::vocês não vão ser em nenhum momento identificados na
143		pesquisa, isso eu garanto, vocês vão ganhar códigos, a1,
144		a2, a3, a4, a5, a6, vocês podem escolher o número se
145		vocês quiserem, entendeu mas vocês vão viram números com
146		certeza. Segunda coisa importante é que, vocês fazendo
147		isso, vocês estão ajudando a a::: um rapaz que está
148		fazendo mestrado, mais, ajudando a pesquisa dele, vocês
149		estão ajudando as pessoas a entenderem melhor como
150		funciona uma sala de aula de português para estrangeiros
151		(ruído externo) tema isso é uma delícia, né? não tinha
152		barulho nenhum até agora, agora apareceu essa caminhão
153		infeliz. é:::o tema da diferença aqui não é por acaso.
154		há muitos colegas meus, de faculdade, professores,
155		amigos que não fazem ideia nenhuma do que que é que eu
156		faço aqui na sala. ontem, eu estava numa reunião, e, nós
157		estávamos dividindo aulas para o semestre que vem, como
158		é que vai ser, como é que não vai ser, eu dou outras
159		aulas, além dessa, aí, ah você não pode pegar mais uma,
160		eu falei, só se você pegar português para estrangeiros,
161		reação, ham? eu? eu não, não, credo, não, não, não,
162		assim, em pânico, praticamente eu vi a pessoa chorando,
163		entendeu? tudo menos isso, porque ninguém tem ideia de
164		como é que se lida com a diferença, é o que eu faço,
165		todo dia, há 20 anos, e acontece que é preciso que haja
166		mais professores que entendam isso, que saibam dar aulas
167		com alunos tão diferentes, professores que não fiquem
168		apavorados quando, de repente, surgem dois alunos novos,
169		que não falam português, que estão me olhando, são
170		gêmeos=
171		=(todos riem)=
172	Professora	= lindos=

173		=(todos ríem)=
174	Professora	=não estão entendendo nada=
175		=(todos ríem)=
176	Professora	e eu não tô apavorada, algum colega meu morreria louco
177		se visse isso, entendeu? ia ficar, o quê? entrou um
178		aluno? entrou. um não, dois. ou você não conhecia? falei
179		não, conhecia não, é foram lá ver a aula, ver a aula?é
180		aí entra um brasileiro doido de tudo que quer dar aula
181		no México=
182		=(todos ríem)=
183	Professora	=entendeu? E que também nunca tinha pensado no assunto
184		até recentemente. é uma novidade pra todo mundo.
185	Fune	completamente=
186	Professora	=completamente. até a Danúbia falar disso. só a Danúbia
187		que fala. isso é ruim. o que eu queria pedir a vocês é
188		isso. é uma pequena cooperação. é um exercício que vocês
189		vão fazer, ok? então vocês vão se reunir em grupos de
190		três, deixa eu ver, de preferência , aí vou fazer um-
191		uma de preferência, que vocês se misturem, mas acho que
192		vai ser fácil, tá tudo misturado
193		(todos ríem)
194	Professora	hoje tá uma delícia essa sala, tá uma confusão geral,
195		né? nacionalidades diferentes, origens diferentes, né?
196		Honda, você vai ter que ficar em 5 grupos (h) (h) (h) você
197		vai ter que ficar em 5 grupos, porque vai precisar de
198		você em todos. não, tem aqui aqui isso. tá tudo certo. a
199		tarefa é a seguinte, nós temos umas perguntas aqui, que
200		não são para ser respondidas assim, eu queria que vocês
201		primeiro pensassem assim, um comportamento ou uma
202		situação que é padrão na comunidade em que vocês vivem
203		e, se vocês se sentem diferentes, de alguma maneira, da
204		comunidade em que vocês vivem, no seu país de origem,
205		aqui no Brasil, como é que é isso? tem diferença? vocês
206		se sentem iguaizinhos, entrosados, perfeitos, ou tem uma
207		um negocinho que dá defeito, né? em que medida é isso,
208		né? O que que você mudaria na sua comunidade de origem
209		hoje, considerando a visão que vocês têm? mudariam
210		alguma coisa? tem alguma diferença? né? o que que vocês
211		mudariam na (tossidos) desculpem, na sua comunidade no
212		Brasil, né? então, é isso, aqui é sobre essa questão,
213		tá, tem mais perguntas aqui, mas elas todas giram em
214		torno dessa história,tá ok? então vamos lá, rapidamente,
215		eu vou dividir, você vai para um lugar, você vai para um
216		outro lugar. é:::Fune vai para um grupo, Nin-Lee vai
217		para outro grupo.

Grupo 1

1		((ruído externo e ambiente))
2	Honda	(h) (h) (h)
3	Professora	isso.
4	Kathy	(h) (h) (h)
5	Inácia	você é de onde?
6	Kathy	dos Estados Unidos=
7	Inácia	a:::
8		((ruído ambiente))
9	Jade	Australia
10	Kathy	Australia

	11	Juan	Equador=
	12	Kathy	=Equador
	13	Inácia	Uruguai
	14	Kathy	=Uruguai
	15	Honda	Japão
	16	Kathy	ok. puedo hablar en español, pero non portugués.
	17	Juan	(incompreensível)
	18	Kathy	sim
	19	Juan	a:::
	20	Kathy	y inglés
	21	Jade	yeah:::
	22	Kathy	[(h)(h)(h)]
	23	Honda	[(h)(h)(h)]
	24	Inácia	mas temos que falar portugués
	25	Kathy	(incompreensível)
	26		()
	27	Juan	para responder? para responder?
	28	Inácia	sim.
	29	Juan	o que significa?
	30	Inácia	não. temos que falar as questões.
	31		()
	32	Kathy	que estamos haciendo?
	33	Inácia	é:::a você tem eu acho que o que temos que fazer é ler
	34		as perguntas=
	35	Kathy	=aham=
	36	Inácia	e la responder, mas oralmente, acho que=
	37	Kathy	penso que non voy a entender esto sin puedes=
	38	Inácia	não?
	39	Kathy	ustedes pueden hablar
	40	Inácia	dice así. qual é o comportamento padrão em sua
	41		comunidade? então acho que é qual é o comportamento sim
	42		muito característico da sua::: ci- da [sua comunidade
	43	Juan	[cidade=
	44	Kathy	=aham=
	45	Inácia	entenderam?
	46	Kathy	mas o menos (h) (h) (h)
	47	Inácia	(h) (h) (h)
	48	Inácia	professora?
	49	Professora	oi.
	50	Inácia	como é que é? nós lemos as perguntas e falamos [ou
			primeiro
	51	Professora	[i:::sso! vocês leem as perguntas e falam=
	52	Inácia	=tá=
	53	Professora	a experiência de cada um de vocês, o que que vocês
	54		pensam sobre isso.
	55	Inácia	tá.
	56	Professora	ok?
	57	Juan	aqui fala sobre comportamento, isso seria:::
	58	Professora	por exemplo, um comportamento padrão [que vocês têm na
	59	Juan	[na cultura
	60	Professora	cultura de vocês de origem e se esse comportamento, se
	61		você concorda sempre com esse comportamento, se você se
	62		considera cem por cento inserido naquela cultura, ou
	63		não. ok? se precisar usar inglês, é possível, japonês
			não.
	64	Juan	ah, tá
	65		((todos riem))
	66	Inácia	quem começa? você pode começar?
	67		(h) (h) (h) (incompreensível)

68	Inácia	hum::acho que em Uruguai as pessoas são assim muito
69		tranquilas, acho que são um pouco assim como que às
70		vezes é são é: não tem muita é:::como é que seria isso?
71		é:::uma personalidade assim muito forte, então as vezes
72		ficam não fazendo as coisas, a::: muitas coisas que não
73		fazem porque nao se animam, não querem,são não modificam
74		é que, não fazem muitas coisas empreendedoras, são muito
		assim
75	Juan	(imcompreensível) em Equador, és diferente, tenemos cada
76		tipo de persona, é diferente, por exemplo, en la en
77		litoral, en la costa de Equador, a persona és mais ALHER
78		desde como em Brasil aí você tem que falar e já. cambio
79		em Quito la capital en la sierra és diferente é um pouco
80		quieta. la persona está aqui conosco la persona pero
81		qual já conoce e le dá confiança (imcompreensível)
82		hablar. é:::mas depende::: también del ambiente onde
83		vive e::: cada ciu- cada comunidade cada país acho que é
84		diferente e sempre aqui en Brasil encontramos algo que
85		és de nosso país, en Equador és toda la gente é muy
86		carismática, muy amiga.yo hablé español (h) (h) (h)
87		((todos riem))
88	Inácia	Você
89	Honda	é::: até eu estou fazer intercâmbio aqui, eu não senti
90		como o a característica japonês, mas eu senti muito eu
91		sou japonês porque o brasileiro gosta muito de parar e
92		barulho,então acho que Japão é mais eu acho que mais
93		tranquilo e silêncio=
94	Inácia	[aham
95	Honda	[e muito seriedade muito=
96	Inácia	=mais [seriedade=
97	Inácia	[e:::, na copa do mundo atrasou muito da aeroporto,
98		estádio, no Japão não acontece sem falta= atrasou
99	Juan	=desculpa.
100	Inácia	(h) (h) (h)de preparação. então, hum::: é uma
101		característica japonês
102		Pausa
103	Kathy	I don't know if I can say it in Portuguese=
104	Jade	maybe you're the right one. I didn't even understand the
105		question (h) (h) (h)
106	Kathy	everything is just for us to talk about er::: like the
107		characteristics of your community, how they're
108		different. that's what like I've got like Spanish, you
109		can get a little bit, so it's like talking about like
110		what've experienced here in Brazil and like how they
111		people of where you're from are different than the
112		people here. usted puede hablar en ingles? ingles? não?
113	Inácia	não, não
114	Kathy	Ok
115	Inácia	mas podem falar [tranquilo
116	Kathy	[(h) (h) (h)
117	Inácia	[(h) (h) (h)
118	Kathy	nosotros non podemos hablar en Portugués. (h) (h) (h)lo
119		siento (h) (h) (h)
120	Inácia	mas vocês entendem quando a fala é em português?
121		entendem muito não?
122	Jade	Não
123	Kathy	mas o menos, quando és [esparsa aí]
124	Inácia	[sim é parecido ao espanhol, então se você sabe
125	Juan	[espanhol, tem palavras que uma=
126	Kathy	=quando ustedes hablan espacio, yo puedo entender, mas o

	127		menos, pero non és exactamente.
	128	Juan	isso é mais é quando:::voy a hablar en español=
	129	Kathy	=aham=
	130	Juan	=cuando nosotros llegamos aca igual en mi casa empezamos
	131		así, igual hablavam muy rápido y non entendia=
	132	Kathy	=sí=
	133	Juan	=y con el pasar del tiempo lo iam se acostumbrar a
	134		escuchar palabras y sabes que que que hablan
	135	Kathy	Y hay unos diferentes que piensan que si:::, es-, si
	136		er:::siestava aqui por mais tempo aprendi como d, g e l,
	137		como er::: también y também, maracuya e maracujá, hay
	138		diferentes, pero pienso que necesito estudiar más
	139		Portugués. (h) (h) (h)
	140	Juan	sí los entende. nos llegamos así.
	141	Kathy	Aham
	142	Inácia	Sí
	143		(3,5)
	144	Inácia	depois diz, em que medida você é diferente na comunidade
	145		em que vive e em que medida você é diferente em relação
	146		à sua comunidade no Brasil. aí eu não respondi essa
	147		pergunta aqui acho que são::: também fazer muito
	148	Honda	= (h) (h) (h)
	149	Inácia	no Uruguai também [somos mais tranquilos, essa é uma
	150		diferencia assim que sim
	151	Honda	[é é é.
	152	Juan	[sim
	153	Inácia	se vê muito que as pessoas fazem barulho
	154	Juan	[sim:::
	155	Inácia	se estão muito contentes, expressam muito as emoções,
	156		acho que sou mas mais tranquila que os, mas também são
	157		somos mais tranquilos que sí
	158	Juan	também:::
	159	Inácia	não somos muito pra fora de expressar mesmo a a maneira
	160		de::: expressão que::: fazem umas palavras na fala que
	161		eles colocam muito expressão corporal e:::
	162	Honda	hum:::
	163		(pausa)
	164		(todos riem)
	165	Kathy	what they're saying like they said both of them are like
	166		in Uruguay and Japan like it's more calm like their
	167		cultures (incompreensível)=
	168	Jade	=yes=
	169		=and like people are more reserved than they are here
	170	Jade	Yes
	171	Kathy	Yeah
	172	Jade	=Brazil is certainly very content and er:::
	173	Inácia	Sí
	174	Jade	yeah. and native (duvidoso) yeah.
	175		
	176	Kathy	fake, it's like a (h) (h) (h)
	177	Juan	esa parte igual e::: yo creo que és muy diferente la
	178		forma::: por que ou sea, la forma de estar aca, mesmo la
	179		gente és um poço mas feliz se Le vê a cada persona que é
	180		um grand persona com su amigo e non voy hasta conocer
	181		bien é um poco mas tranquilo e aqui está para as mesmas
	182		están dançando e están muy felizes aqui
	183	Inácia	por exemplo, aqui, quando a gente vai no ônibus e e
	184		tempra::: por exemplo, levar a sua mochila, assim como
	185		que sempre estão é::: muito é::: tendo como ao outro, no

	186		Uruguai é assim também, mas não tanto=
	187	Juan	=isso=
	188	Inácia	=às vezes como que as pessoas van s- por sua conta, não
	189		fazem assim muita questão de o outro n- eu acho que aqui
	190		são mais sempre te falan=
	191	Honda	=(h) (h) (h)=
	192	Inácia	=te perguntam alguma coisa, querem saber de você, acho
	193		que também por ser estrangeira talvez é:::a gente também
	194		tem uma mira mais diferente=
	195	Honda	=(h) (h) (h)
	196	Inácia	no Japão como é que [é?
	197	Honda	[no Japão, de novo fazer muito contrário e:::
	198	Inácia	(h) (h) (h)
	199	Honda	por exemplo, se você s- perder o dinhe- dinheiro no
	200		Japão, acho que vorta pro, mas aqui, não acredita, não
	201		acontece se perdeu o celular ou perdeu coisa importante,
	202		e: (fala JAPONÊS)
	203	Inácia	não entendi
	204	Honda	ah=
	205	Inácia	=se você perde o celular=
	206	Honda	=é::: se você perde Iphone
	207	Inácia	sim
	208	Honda	Iphone no Japão=
	209	Inácia	sim
	210	Honda	acho que o é::: vai vortar pra você, [se você perder
	211	Inácia	[ah, vai importar?=-
	212	Honda	aham
	213	Inácia	aqui [você
	214	Honda	[aqui se deixa o Iphone ami aqui e to- e é::: alguém
	215	Inácia	=aham=
	216	Honda	[=roubar
	217	Inácia	[sim
	218	GlA14	(h) (h) (h) é. eu não no Japão é normalmente de voltar
	219		se perder a coisa de mim, mas aqui::: é::: quase não,
	220		então eu acho que é::: um bom parte do Japão
	221	Juan	ah:::
	222	Honda	não é::: mudei até eu vi aqui
	223		(pausa)
	224	Juan	hable en español para nosotros sabermos como és para
	225	Kathy	usted.
	226		é:::well, nos Estados Unidos és muy grande, pois muchas
	227		partes tienem muchas personas deferente. és tipical en
	228		el sur, más conservativas y más seraus y
	229		en al norte as personas son más abertas y liberal y,
	230	Juan	pero non entendi sobre
	231		o que entendi fué que en Japón y en Brasil así puede si
	232		és como tener um celular, non importa, non importa se te
	233	Kathy	roban, se te robaran, no importan, non tenen valor
	234	Juan	ok.
	235	Kathy	és que yo [entendi
	236	Juan	[em Japón?
	237	Kathy	en Japón=
	238	Juan	=ok=
	239	Kathy	e aqui en Brasil=
	240	Juan	=aham=
	241	Inácia	=és o que entendi, non sei, [verdadeiramente (duvidoso)
	242	Kathy	[não entendi muito, não
			(h) (h) (h)

243	Juan	eu t(h)a(h)m(h)b(h)i(h)é(h)n
244	Inácia	que não tem muito valor, você acha que em Japão e no
245		Brasil não tem muito valor as coisas materiais? e::: o que citem
246	Honda	as-
247	Inácia	ou contr- o que [citem
248	Kathy	[en Brasil y Japón o::: en Japón y non en Brasil?
249	Honda	é no Japão e no Brasil, né? é te- to- diferente de:::
250	Juan	a::: você falou que em Japón
251	Kathy	=aham=
252	Juan	=não importa se te roban o celular, não importa se a
253		você e:::le robam como se dice a robarse?
254	Inácia	roubar
255	Juan	=roubar su celular
256	Honda	[a:::
257	Juan	[não importa, não importa em Japón? o sim importa [en:::
258	Honda	[não não acontece
259	Juan	=a:::
260	Inácia	não acontece=
261	Honda	=não=
262	Inácia	aqui sim acontece
263	Honda	é:::
264	Inácia	ah, s- ah, entendi, então
265	Honda	aham
266	Inácia	se você deixa o celular
267	Honda	aham
268	Inácia	pode aqui no Brasil
269	Honda	é=
270	Inácia	=[alguém pode
271	Honda	[vai
272	Inácia	pegar
273	Honda	aham=
274	Inácia	=[celular
275	Kathy	[ok
276	Juan	en Japón [non
277	Inácia	[no Japão, não=
278	Honda	aham
279	Inácia	você deixa o celular e não acontece na[da
280	Kathy	[ok ok
281	Juan	a:::entendi (h) (h) (h)
282	Kathy	[ok ok
283	Inácia	[e(h)n(h)t(h)e(h)n(h)d(h)i
284	Kathy	[yo también (h) (h) (h)
285		(todos riem)
286	Kathy	si, e:::
287	Juan	puede falar a ella [e ellas?
288	Honda	[(h) (h) (h)
289	Inácia	[não você vai falar (inaudível)
290	Kathy	[give it a try
291	Juan	en portugués
292	Jade	no no no
293	Inácia	não, porque você::: possa
294	Jade	I don't know, I don't know the words.
295	Kathy	(h) (h) (h)
296	Jade	no vocabulary.
297	Kathy	but they're saying that you can say something in English
298		and I can say a little of Spanish and then they can say
299		in Portuguese
300	Jade	(h) (h) (h)

301	Kathy	and then you'll be able to [hear it back
302	Jade	[I have three tongues=
303	Kathy	=yeah
304	Inácia	[(h) (h) (h)
305	Juan	[(h) (h) (h)
306		(pausa)
307	Jade	the differences in the community
308	Kathy	like the community, the culture, what they're saying
309		like people here are a little bit more lively, a little
310		bit like happier, it's like people like to smile and
311		like and people are more reserved where they're
312		from. he was saying with his phone that like you never
313		have to worry in Japan or like someone is gonna steal
314		your phone, like you can leave it out and then it gets
315		fine and but here are like there's a little more
316		value to like materials and like you kind of like are
317		conscious of wherever your phone and like you have to
318		worry more about it. we were like a little confused and
319		then we were like oh(aumento de volume) this what's
		going on, it's er:::
320	Jade	I guess er:::Australians are known to be open and
321		friendly, but I think Brazil are more more open than
322		Australia. they're very very helpful, whenever you talk
323		to somebody on the street and you say you don't speak
324		Portuguese, they try very hard to help you and they're
325		really interested in where you're from and=
326	Kathy	=aham=
327	Jade	=that kind of thing. er:::I don't think (pausa) I heard
328		lots of bad things about crime in Brazil before I came.
329	Kathy	(h) (h) (h)
330	Jade	so I would think that the crime rate in Australia is
331		less but I've been surprised that er: how safe I feel
332		here in Juiz de Fora , (voltar) cause it's a smaller
333		city. I think cultures are very similar, both Australia
334		and Brazil are very interested in sport and that they
335		take sport very seriously (h) (h) (h)
336	Kathy	(h) (h) (h)ustedes entendi?
337	Inácia	n::: muito [pouco (h) (h) (h)
338	Juan	[muito pouco
339	Honda	[(h) (h) (h)
340	Kathy	[é::: ela quiere decir que la cultura en Australia? és
341		que, como se dice? Australia?
342	Inácia	Australia, sí.
343	Kathy	aham. és similar porque muchas personas le gustan
		deportes
344	Inácia	aham
345	Kathy	[mucho
346	Inácia	[aham
347	Kathy	y és muy importante en la cultura y antes de ella llegó
348		e:::lla há oído que hay hay mucho violència en Brasil
349		
350	Inácia	aham
351	Kathy	y am:::pero ella estava como como lá en juiz de fora
		y:::
352	Inácia	aham
353	Kathy	ella non piensa hay mucho violència aqui e esta seguro
354		y:::como lá y::: a::: é::: también piensa que muchas
355		personas en Australia estan amables y abiertas y pero
356		ella piensa que personas en Brasil son más amables y
357		abiertas que extranjeras y a muchas personas tienen

358		paciência y estan pueden am::: tomar tiempo para para
359		ayudar extranjeras y::: sí.
360	Juan	você está fazendo intercâmbio s- en inglês [aqui en español?
361	Kathy	[aham. si:::m
362	Juan	[(h) (h) (h)
363	Kathy	[pero yo dijo que::: yo puedo escuchar o que ustedes
364		pueden decir la::: mis mis palabras en portugués um po-
365		[poco y yo puedo escuchar la::: las
366	Juan	[aham a:::
367	Kathy	la comunidad nostra en portugués
368	Juan	sim
369	Kathy	pero lo siento mi español también es um poco feo y [(h)
370		(h) (h)
371	Inácia	[não não não
372	Kathy	[lo siento
373	Inácia	entendo muito bem.
374	Kathy	ok=
375	Inácia	=você fala muito bem
376		marcar pausa
377	Kathy	que difícil
378	Inácia	[(h) (h) (h)
379	Honda	[(h) (h) (h)
380		PAUSA
381	Juan	então, outra questão fala::: em que medida você é
382		diferente em relação à sua comunida- acho que está o
		mesmo=
383	Inácia	sim. já vem falando disso=
384	Kathy	=pienso que la mayoría de las palabras son similares
385	Inácia	sim
386	Juan	é::: (inaudível)si. o que você mudaria em sua comunidade
387		de origem?
388	Inácia	sim, [essa pode ser
389	Kathy	[não entendo. que és mudaria?
390	Inácia	[mudaria?
391	Juan	[mudaria?
392	Inácia	cambiar=
393	Juan	=cambi[ar
394	Honda	[acho que é mudar
395	Juan	[cambiar um lugar a outro es as- PAUSA o que você
396		mudaria é::: eu não mudaria é::: ninguém
397	Inácia	nenhuma coisa?
398	Juan	nenhu- nenhuma coisa
399	Inácia	nenhuma coisa? =
400	Juan	nenhuma coisa (h) (h) (h) porque aqui é qualqu- Brasil
401		já tiene sus costumes, já tiene su gente e::: seria
402		difícil e::: só que existirão mais gentes, mais personas
403		aquí para que poda mudar, mas me gusta ta- como é
404		Brasil, la gente es muy amable, las personas son muito
405		amigáveis e::: não mudaria nada=
406	Inácia	=mas você mudaria alguma coisa da sua comunidade de
		origem?
407	Honda	a
408	Inácia	do Equador, por exem[plo=
409	Juan	sim, quando eu volta a Equador?
410	Inácia	não sei, se você mudaria alguma coisa.
411	Juan	acho que::: talvez um um pouco mais em mi mi familia,
412		talvez em mi comunidade sí. é::: não sei, fazendo um
413		pouco mais é::: a f- familia juntar, juntar familia?

414		juntar a las personas=
415	Inácia	=ajudar?
416	Juan	ajud- non non. juntar=
417	Inácia	juntar?
418	Juan	junta[r
419	Inácia	[juntar?
420	Juan	sí. juntar a toda a gente en mi comunidade ser mais
421		amigáveis do que todos (inaudível)
422	Inácia	é que acho que assim a a::: é uma questão geral de tudo
423		mundo assim que as pessoas são individualistas porque
424		não é son por pelos povos hay uns são mais, outros
425		menos, mas é geral, um pouco geral acho, assim como que
426		as pessoas são individualistas
427	Juan	ah, entendi (h) (h) (h) PAUSA agora (inaudível)
428	Honda	no Japão, os japoneses muito é::: sin- sinceridade
429		quando tr- trabalha=
430	Juan	=hum=
431	Honda	=mas acho que os brasileiros trabalham muito com alegria
432		de trabalhar, então, por exemplo, se, no supermercado dá
433		muita fila de esperar, de com- pagar comprar, se no
434		Japão tem muita gente na fila, rápido, rápido=
435	Inácia	=[ah:::
436	Honda	[tem que que pressar, mas aqui:::
437	Juan	[ah:::
438	Honda	não (h) (h) (h)=
439	Juan	=sim:::
440	Juan	ah:::
441	Honda	muito parar com
442	Juan	[sim tranquilo e vai
443	Inácia	[ah é sim:::
444	Honda	[e e e
445	Inácia	é um momento também pra falar
446	Honda	é::: é muito:::
447	Juan	como está você? (h) (h) (h)
448	Inácia	[sim no Uruguai também é assim
449	Juan	[bom dia
450	Honda	[é é
451	Juan	ah, sim, então você mudaria esse nessa parte a:::
452	Inácia	você mudaria [isso?
453	Honda	[mudaria. hum quero mudar mais::: tranquilo (h) (h) (h)
454	Juan	ah:::
455	Honda	porque é::: Japão muito::: [muito trabalho
456	Juan	[muito cosa (inaudível). ah::: entendi
457	Honda	(h) (h) (h) trabalha muito
458	Juan	ah:::entendi=
459	Kathy	=so now the question is like if you could change one
460		thing about your community like if you could change and=
461	Jade	=(h) (h) (h)=
462	Kathy	it's like he said like in Japan like everybody's very
463		busy and like work a lot and like he's like, for
464		example, in the supermarket like, if you're on a line
465		like say good-bye...If I could change something it
466		would be like speak a little bit chill like and the next
467		expression is if you could change something about here,
468		what would you change? so=
469	Jade	oh, the bureau[cracy here
470	Kathy	[(h) (h) (h)
471	Jade	the paperwork, there's a bureaucracy in Brazil
472		(h) (h) (h)

473	Kathy	(h) (h) (h) I don't think I know how to say that [in
474		Spanish (h) (h) (h)
475	Inácia	[(h) (h) (h)
476	Jade	that's what I would change about Brazil. I'd change the
477		government in Australia, it's terrible and
478	Kathy	(h) (h) (h)
479	Honda	(h) (h) (h)
480	Jade	they're not they're not funding any science, er::: so
481		I'm a scientist, it's a::: actually in that funding
482		everything, the government is awful=
483	Kathy	=what kind of science?
484	Jade	Physics. so that's what I would change about Australia
485	Kathy	la pregunta es que quiere cambiar en su comunidad=
486	Juan	=sí
487	Kathy	eso,sí. ella queria cambiar el gobierno en Australia
488		porque ellos non da::: dinero a las ciencias e ella está
489		una::: fisi- fisici-sta? fis-
490	Inácia	física=
491	Kathy	=física? las como como com matemáticas?
492	Juan	ah, sim=
493	Inácia	=la ciencia?
494	Kathy	ah:::como asi? y el gobierno non piensa que es
495		importante dar suficiente dinero para estes carreras
496	Juan	oh, e você?
497	Kathy	er::: pienso que::: la universidad nos Estados Unidos es
498		muy caro y es::: muy personas non podrian pagar para
499		assistir la universidad y pienso que el gobierno deberia
500		querer que todas as personas tienen educación, pero las
501		precios altan y es difícil porque muchos estudiantes
502		estan pagando sus, non se como se dice:::, para pagando
503		para escuela para diez años=
504	Juan	=si=
505	Kathy	antes de terminó las=
506	Inácia	e as pessoas que não têm dinheiro não pode=
507	Kathy	=si=
508	Inácia	=fazer?= uhum. y también pienso que::: personas estan um poco::: er::: seraus y os nos Estados Unidos es importante, ellos deberian aprender más lenguas y querem saber mas sobre el mundo, porque às vezes las personas es um poco ingleses, la lengua é mejor y como así, pero non es todo mundo nos estados, pero
515	Inácia	sim.

Grupo 2

1		((às alunas deste grupo são distribuídas as questões))
2	Professora	pra vocês aqui::: [aqui:::
3	Nell	[obrigada.
4	Professora	aqui:::
5		(15.0)
6	Nell	Ok. (h) (h) (h)
7	Raquel	Ok
8	Nell	[(h) (h) (h)
9	Raquel	[(h) (h) (h)
10	Nell	tá muito geral
11	Samanta	(incompreensível)
12	Nin-Lee	que significa::: comportamento padrão?
13	Raquel	como [você:::

14	Nell	[assim uma coisa que todo mundo faz (0.2) assim,
15		todo mundo as- assim todo mundo aqui é::: não sei que
16		que (h) (h) (h)
17		((todos riem))
18	Raquel	todo mundo aqui faz é::: esporte=
19	Nin-Lee	=ah:::=
20	Raquel	=por exemplo, isso é um padrão=
21	Nell	=tá, todo mundo aqui jo- joga futebol=
22	Raquel	=isso
23	Nin-Lee	hum
24	Nell	assim=
25	Samanta	=como a maioria da gente faz sAmba=
26	Raquel	=uma [questão
27	Nell	[isso
28	Samanta	a maioria [da gente samba
29	Nin-Lee	[ah:::
30	Nell	não sei se tem só um comportamento padrão na minha
31		comunidade
32	Raquel	[na comunidade
33	Nell	na comunidade não sei, tem diferente
34	Raquel	agora, eu acho que, por questões políticas, em Venezuela
35		é padrão é falar da política
36	Samanta	política?
37	Raquel	isso.
38	Nell	todo mundo=
39	Raquel	=todo mundo fala de [isso.
40	Nin-Lee	[hum:::
41	Raquel	é muito chato. mas acho que esse é padrão de opinião
42	Samanta	((transcrição duvidosa)) la lógica del ((incompreensível))
43	Nell	sim
44	Samanta	((incompreensível))
45	Nell	todos nós vamos responder
46	Samanta	((incompreensível))
47	Nell	lo cada um de nós vamos falar
48	Raquel	cada um de nós tem que falar?
49	Professora	isso. na medida do possível cada um de vocês dá as
50		ideias que vocês têm, mais ou menos respondendo à
51		questão, pensando sobre ela, né, e, aí depois vocês vão
52		contar pra gente o que vocês encontraram de
53		interessante. se tá todo mundo igual, o que é que tem de [diferente.
54	Samanta	[ah:::
55	Professora	tá ok? se vocês concordam, se discordam?
56	Raquel	tem a ver comportamento
57	Nin-Lee	na Coréia tem::: muitas pessoas assistem?
58	Nell	assistem=
59	Nin-Lee	=assistem jogo de beisebol?
60		babe?
61		ah, beisebol
62		((incompreensível))
63	Raquel	em Venezuela também a gente
64	Nin-Lee	cada estado o::: cada estado tem time preferido?
65	Raquel	isso=
66	Nell	=sim. não sabia disso, eu sabia que o Japão eles gostam
67		de fut- de beisebol
68	Nin-Lee	na Coreia também=
69	Nell	=eu acho que::: não é só um, mas todo mundo (0.2) é:::
70		se você também gosta de futebol americano, você assiste

71		o o super bowl
72	Nin-Lee	hum:::
73	Nell	assim o jogo, é::: nacio- o campeonato nacional, mas
74		(0.2) não sei, não tem só um (h) (h) (h)
75	Samanta	tem questões lá em Chile, por exemplo, que você olha
76		assim que ((incompreensível)) muitas críticas de gobierno
77		y el movimientos sociais
78	Raquel	sim, por eso eu falo, en Venezuela também, en Venezuela
79		a gente gosta muito de reir de ir pra festa assim, de:
80		fazer outras questões, mas agora por é::: por questão
81		política a gente tem como padrão falar de política=
82	Samanta	=hum=
83	Raquel	acho que esse é um padrão geral (3.0)
84	Samanta	como diciamos la resposta?
85		(pausa)
86	Raquel	não cada um tem que falar [da sua comunidade
87	Samanta	[ah::: ah, ok.
88	Nell	para a segunda:::
89	Samanta	((incompreensível))
90	Nell	[(h) (h) (h)
91	Nin-Lee	[(h) (h) (h)
92	Samanta	[(h) (h) (h)
93	Raquel	[(h) (h) (h)
94	Raquel	lo que hemos "pensando" también.
95	Samanta	sí
96	Raquel	pero tem que falar mais alto para((incompreensível))
97	Samanta	a la: a la siguiente
98	Raquel	a la siguiente. está bien
99	Nell	em que medida você é diferente da comunidade em que você
100		vive.
101	Nell	eu acho que geralmente::: eu sou um pouco mais
102		educa:da::: não sei eu "gosto" da faculdade todo o mundo
103		faz isso. eu também tenho uma: eu viajei. um muito mais
104		que as pessoas
105		normalmente
105	Nell	sí então eu já vi as outras: quais as outras pontos de
106		vistas
107		((incompreensível))
108	Nell	[(h) (h) (h)
109	Nin-Lee	[(h) (h) (h)
110	Samanta	[(h) (h) (h)
111	Raquel	[(h) (h) (h)
112	Nell	sim. eu acho. que muitas gente a mesma coisa aqui=
113	Samanta	=sim=
114	Raquel	=de estrangeiros. eu acho que esse é um ponto comum com
115		((incompreensível)) porque: eu acho também que: também
116		são mais abertas a escutar os pontos diferentes
117		uhum
118	Raquel	e a tratar de um lugar ((incompreensível)) juzgar
119	Nin-Lee	julgar
120	Nell	julgar
121	Nin-Lee	julgar
122	Raquel	é: a gente. mas la gente tende muito a perguntar
123		((incompreensível))
124	Raquel	eu trato de não fazer isso mas lá é muito comum
125	Nell	perguntei assim. se você acha que só os americanos são
126		gordos
127		((incompreensível))
128	Nell	Quando você conhece alguém que não é isso ou seja os

	129		japoneses sempre comem ((incompreensível))
	130	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
	131	Samanta	[(h) (h) (h)]
	132	Raquel	[(h) (h) (h)]
	133		((incompreensível))
	134	Nell	ou que os brasileiros só jogam
	135		futebol((incompreensível)) ou dançam samba
	136	Nin-Lee	uhm
	137		((incompreensível))
	138	Raquel	você é diferente considera questões diferentes?
	139	Jade	se a pessoa é geral da Coréia
	140	Raquel	que você é diferente dele?
	141	Nin-Lee	sim eu sou muito geral (h) (h) (h)
	142	Nell	se você viajou para o brasil
	143		((incompreensível))
	144	Nell	isso não é geral. né?
	145	Raquel	viajar para brasil. todo o mundo da coréia viaja para
	146		brasil?
	147	Nin-Lee	nã:o nã:o é como
	148	Raquel	é como?viajar o brasil? acho que não é comum não. porque
	149		quando eu decidi. entrar na faculdade de português todo
	150		os meus amigos perguntam ((incompreensível))
	151		((incompreensível))
	152	Nell	[(h) (h) (h)]
	153	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
	154	Samanta	[(h) (h) (h)]
	155	Raquel	[(h) (h) (h)]
	156	Samanta	eu. creo. que: eu aproveite-, aproveitar. a oportunidade
	157		que meus colegas no tem. eu que pu- pude pu- pude. creo
	158		que eso me: face creer. então dá pra esperar custo em
	159	Raquel	você é diferente em relação à sua comunidade no brasil
	160		((incompreensível))
	161	Raquel	[então]
	162	Samanta	[e:::]
	163	Raquel	em que medida você é diferente?=-
	164	Samanta	=soy diferente: soy mais formal. muito muito muito mais
	165		formal. eso para. eso es complexo porque: muitas veces
	166		quedo fora porque espero invitación. espero e: convide.
	167		que me conviden
	168	Raquel	sí
	169	Samanta	enton me quedo fuera esperando formalizar. [que gano:]
	170	Raquel	[que se consuma]
	171	Samanta	sí que:
	178		((incompreensível))
	179	Nin-Lee	uhm. eu: ((incompreendível)) e: preocupar? =
	180	Samanta	=preocupar=
	181	Nin-Lee	= preocu:po sobre aparência. preocupa e:
	182		((incompreensível)) um pouco. é muito ((incompreensível))
	183		porque na coréia isso é muito comum preocupar sobre
			((incompreensível)). é:
	184	Sylvia	cultura daqui é diferente da coréia
	185	Nell	ah mas aqui você acha que você é muitodiferente aqui,
			né? =
	186	Samanta	=porque você preocupa mais por a roupa que você: lleva
	187		que a gente acá anda
	188	Nin-Lee	no princípio chegar ao brasi- no brasil foi um pouco
	189		assim mas agora já
	190	Nell	[(h) (h) (h)]

191	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
192	Samanta	[(h) (h) (h)]
193	Raquel	[(h) (h) (h)]
194	Nell	sou diferente: claro que. porque sou. americana mas a
195		gente sempre acha acha que eu sou brasileira
196	Nin-Lee	[incompreensível]
197	Nell	[sim] porque eu pareço assim mas quando eu vê a [boca]
198	Nin-Lee	[boca]
199	Nell	é obvio
200	Nell	[(h) (h) (h)]
201	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
202	Samanta	[(h) (h) (h)]
203	Raquel	[(h) (h) (h)]
204	Nell	acham que eu sou pra brasileira e quando eu eu falo
205		alguma coisa erada eles ficam
206	Nell	[(h) (h) (h)]
207	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
208	Samanta	[(h) (h) (h)]
209	Raquel	[(h) (h) (h)]
210	Nell	mas quando eles descobrem que eu sou americana. ah:::
211		agora você fala bem
212	Nell	[(h) (h) (h)]
213	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
214	Samanta	[(h) (h) (h)]
215	Raquel	[(h) (h) (h)]
216	Raquel	falo muito bem e nada mudou
217	Nell	sim, mas a gente acha que você é brasileira? também?
218	Raquel	a gente também fala isso. ah você é brasileira. eu não
219		sou brasileira não
220	Nell	(h) (h) (h)
221	Raquel	é: acho que: pelo menos lá em Venezuela é muito mais e:
222		a gente tende mais a abraçar as pessoas. eu acho que
223		aqui, pelo menos aqui em juiz de fora é mais separado [assim]
224	Nell	[é?] não
225	Raquel	a gente tendemos a abraçar ou pelo menos a [gente
226		que]conhece
227	Nell	[nã:o]
228	Raquel	aqui é muito estranho assim lá é muito demonstração de
229		carinho.si
230	Nell	lá é ainda mais
231	Raquel	ainda mais. quando você é casada coloca mal
232	Samanta	aham. quando você conhece alguém, ahn?
233	Nell	[(h) (h) (h)]
234	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
235	Samanta	[(h) (h) (h)]
236	Raquel	[(h) (h) (h)]
237		((incompreensível))
238	Samanta	a quarta questão
239	Nell	o que você mudaria na sua comunidade de origem
240	Samanta	o que você mudaria na sua comunidade de origem
241	Nell	que a gente seja seja mais educado e assim mais. assim
242		understanding
243	Samanta	consciente
244	Nell	sim, que eles compreendem mais que tem outras pessoas
245		diferentes. eles não acham que isso existe. ma:s também
246		porque todo o mundo sabe alguma coisa sobre os estados
247		unidos mas os estados unidos não sabem nada sobre vocês

	248		eu gostaria mudar isso
	249	Raquel	aah:
	250	Nell	todo o mundo acha que os americanos são (cultos) assim
	251		sem tem consciência de outras coisas. então eu mudaria
	252		isso porque faz uma uma. (0.5) não todos os estados
	253		unidos são assim mas é essa gente que faz uma:
	254	Raquel	uma impresión errada [do:]
	255	Nell	[sim]
	256	Raquel	o que você mudaria na coreia?
	257	Nin-Lee	uhm: na coreia?
	258	Nell	abraça?
	259	Nin-Lee	não abraça pessoas que
	260	Nell	primeiro?
	261	Nin-Lee	não sei
	262	Nell	[(h) (h) (h)]
	263	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
	264	Samanta	[(h) (h) (h)]
	265	Raquel	[(h) (h) (h)]
	266	Nell	como é que você conhece alguém pra pela primeira vez
	267		como é que você: =
	268	Samanta	= saluda?
	269	Nell	assim? nem toca?
	270	Raquel	prazer. assim?
	271	Nin-Lee	não
	272		((incompreensível))
	273	Samanta	em mia comunidade não trocaria nada nada
	274	Raquel	nada
	275	Samanta	mas em e: cambiaria el contexto. justicia. desigualdade.
	276		esse (incompreensível) el contexto
	277	Raquel	eu acho. que: venezuela eu mudaria a responsabilidade e
	278		la consciência de gente. quando uma: quando uma pessoa
	279		sea consciente que cada ação que você faz tem uma
	280		repercussão em todos los niveles. que no es sólo esa:.
	281		no es sólo uma responsabilidade do estado para
	282		proporcionar a você lo que você precisa, você também tem
	283		uma responsabilidade, en aquello. você tem que tomar
	284		actitudes e actutides eu acho que a gente tem que tomar
	285		consciente. na medida que eso suceda a gente va: mudar
	286		muita coisa boa pra: pra Venezuela.
	287		quinta questão. o que você mudaria em sua comunidade no
			Brasil? ihh. vai complicar
	288		((incompreensível))
	289	Samanta	eu penso que brasil es um pais muito generoso mas tem
	290		muita pobreza
	291	Nin-Lee	tem o que?
	292	Samanta	pobreza. gente de la rua. e: isso pra pra mim es
	293		chocante muito muito chocante. eso cambiaria. trocaria
			eso
	294	Nell	[(h) (h) (h)]
	295	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
	296	Samanta	[(h) (h) (h)]
	297	Raquel	[(h) (h) (h)]
	298	Nell	eu acho que: gostaria que o brasil seja mais um pouco
	299		organizado. isso é uma coisa que eu sinto muito falta.
	300		(incompreensível) você tem horário exato
	301		((incompreensível))
	302	Nell	[(h) (h) (h)]
	303	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
	304	Samanta	[(h) (h) (h)]
	305	Raquel	[(h) (h) (h)]

306	Nell	assim é na aula é muito claro que os professores querem
307		isso isso isso isso, tudo claro. aqui pode ser qualquer
308		coisa. não tem que valer não precisa é:
309	Nell	[(h) (h) (h)]
310	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
311	Samanta	[(h) (h) (h)]
312	Raquel	[(h) (h) (h)]
313	Nell	assim eu não vinha veio vim? vim vim aqui pra estudar.
314		assim vim pra viajar.passear. assim isso aqui não é um
315		lugar pra fazer estudar porque é muito diferente. eu
316		acho que assim é se uma: estudante aqui fosse pra minha
317		faculdade estaria muito: perdido. eu já falei com. a:
318		alunos que fizeram intercambio aqui para uma faculdade
319		lá. eles me disseram que eles aprenderam mais numa
320		semestre lá que em quatro anos aqui. então assim é muito
321		diferente isso é muito: você aprende.(h) (h) (h) então é
322		isso que eu acho que seria muito bom. isso faz uma
323		diferença grande. (incompreensível) organizado
324	Raquel	eu estou pensando
325	Nell	[(h) (h) (h)]
326	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
327	Samanta	[(h) (h) (h)]
328	Raquel	[(h) (h) (h)]
329		((incompreensível)
330		(5.0)
331	Nell	tem alguma coisa que você não gosta de daqui? que você
332		não gosta, que você trocaria do brasil?
333		((incompreensível))
334	Nell	comida
335	Nin-Lee	mas vale comida, tudo? feijão? carne, arroz, salada,
336		tudo isso aí.
337	Raquel	mudaria a comida
338	Nell	pode abrir um restaurante coreano aqui
338		((incompreensível))
339	Raquel	o que eu mudaria. eu mudaria um pouco. é: aquela questão
340		do machismo, acho que aqui são muito machistas. pra
341		muitas questões e: eu fui a la faculdade de educação
342		física para fazer esporte lá e encontrei que a maioria
343		dos esportes fazem meninos. as mulheres
		(incompreensível)
344		((incompreensível))
345	Nell	mal é ser feminista. mas ser feminista é só querer
346		igualdade (transcrição duvidosa) se você é feminista é
347		uma coisa feia assim você num odeia os homens e não é
348		isso. não é querer [igualdade]
349	Raquel	[igualdade].es trabalho da mulher também. mas aqui eu
350		acho que é muito machista.
351	Nell	que as mulheres não ganham a mesma coisa o mesmo
352		dinheiro pra mesma
353	Raquel	pras mesmas dificuldades ((transcrição duvidosa))
354	Nell	sim. talvez um professor. dessa aula ganharia mais do
355		que o denise. porque ela: porque:
356	Raquel	sério? eu não sabia isso
357	Nell	isso acontece em todo lugar. eu acho que isso acontece
358		em todos lados mas ninguém sabe
359	Raquel	bom a la venezuela no
360	Nell	não?
361	Raquel	pelo menos pra trabalho ((incompreensível)) acho que no.
362		Mas depende mais da hierarquia que você tem e: do cargo
363		que você ((incompreensível)) por ser mulher

364	Nell	eu acho que depende de muitas coisas. assim se você está
365		trabalhando num emprego há vinte anos, não sei acho que
366		você ganha mais mas quando começar é: complicado =
367	Raquel	= é complicado. todas responderam? Ok
368		em que medida você se sente diferente em sua comunidade
369		no brasil?
370	Raquel	por la misma cuestión do machismo por exemplo[e:]
371	Nell	[uhum.]dos
372		pontos de vista assim. essas coisas
373	Raquel	a mí me parece muito engraçada. muita gente fala que no
374		tem que tener preconceito mas eles tem preconceito
		porque:
375	Nell	porque ((incompreensível))
376	Nell	[(h) (h) (h)]
377	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
378	Samanta	[(h) (h) (h)]
379	Raquel	[(h) (h) (h)]
380	Nell	parece muito engraçado porque a gente alá no hay tanto
381		preconceito assim pra pra essas questões. acho que eso.
382		pra todo. en la medida no falar nada para. no: pra se
383		sentir más alguien. porque no sé en que medida eu posso
384		hacer sentir más alguien. acho que ((incompreensível))
385		((incompreensível))
386	Samanta	eu e: e: sento diferente om om om como falo otro me
387		hace senti:r diferente
388	Raquel	você sente que outras pessoas te fazem sentir diferente
389		((incompreensível))
390	Samanta	en la calle, en la facultade, o en en el trabajo
391	Raquel	enserio?
392	Samanta	sí. preguntava en buena ((incompreensível))
393	Raquel	en [buena onda]
394	Samanta	[en buena]
395		((incompreensível)), [se destaca destaca] el rasgo
		indígena
396	Raquel	[como? no entendí]
397	Samanta	pero sin intención racista
398	Raquel	intención racista não
399		mas você sente [que] isso lo fazem diferente da
		comunidade
400	Samanta	[sí]
401	Raquel	você
402	Nin-Lee	é: é muito diferente de uma cultura de desta com
403		((incompreensível))
404	Nell	mas você sente diferente, sente que todo o mundo está
405		olhando pra você (0.5) assim, porque você é coreana,
406		você sempre sente que todo o mundo está olhando pra você
407		((incompreensível))
408	Nin-Lee	o turista a: andando de bicicleta (transcrição duvidosa)
409	Nell	[(h) (h) (h)]
410	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
411	Samanta	[(h) (h) (h)]
412	Raquel	[(h) (h) (h)]
413	Nell	essas coisas. em que medida é machista e um pouco
414		sexista aqui. as mulheres aqui... tentam fazer uma coisa
415		que não ((incompreensível))
416	Raquel	é: sete. o que você faz que te aproxima ou distancia de
417		sua comunidade de origem no Brasil
418		(5.0)
419	Nell	o que você faz? ah: ok. o que você faz. eu, pra me
420		aproximar a minha a minha comunidade de origem eu: (3,0)

421		assisto programa de televisão americano ou eu como
422		hambúrguer. assim, coisa assim que me faz sentir mais em
423		casa. qualquer coisa que eu faço que é muito diferente
424		aqui
425		eu: só vou pra uma aula por dia. isso não é comum pra
426		mim. lá eu tenho três aulas por dia só de uma hora. aqui tenho uma de quatro horas

Grupo 3

1	Robert	no español er:::sin español
2	Mercedes	ah:::, ta
3	Sylvia	are you from Michigan? (0.2) where?.
4	Robert	Saint Albers. where my university [is
5	Sylvia	[yeah I'm looking for (incompreensível)
6	Robert	cool
7	Mercedes	e ele fala coreano ah
8	Todos	(h) (h) (h)
9	Robert	are you from Korea?
10	Fune	sim
11	Robert	where are you from?
12	Mercedes	Colômbia
13	Robert	Colômbia? (1.0) I had a::: a flight flyover in Bogotá.
14	Mercedes	Bogotá?
15	Robert	Bogotá.
16	Sylvia	where were you heading?
17	Robert	to Peru.
18	Sylvia	good
19	Professora	ok.
20	Robert	yeah
21	Professora	good luck! [(h) (h) (h)
22	Robert	[(h)m(h)u(h)i(h)t(h)o (h)b(h)r(h)i(h)g(h)a(d)o
23	Professora	Obrigado ficou bonito, viu? (h) (h) (h)
24		(pausa longa)
25	Fune	o que significa padrão?
26	Mercedes	[padrão
27	Sylvia	[padrão é:::
28	Mercedes	Standard
29	Sylvia	é, sim. é uma coisa que (pausa) todo mundo faz igual é:::
30	Mercedes	por ejemplo, um [padrón de
31	Sylvia	[padrón
32	Mercedes	de comportamento das pessoas um padrão de comportamento
33		na Coreia
34	Fune	ah:::
35		ou o padrão
36	Sylvia	[pattern
37	Robert	[pattern?
38	Sylvia	Yeah
39	Robert	padrão?
40	Sylvia	padrão! yeah.
41	Mercedes	por exemplo, o padrão aqui é quando as pessoas se
42		encontram dão um beijo e um abraço
43	Fune	ah:::
44	Mercedes	nos Estados Unidos, isso não é um padrão. e:::
45	Robert	pattern?
46	Sylvia	pattern=
47	Mercedes	padrão, padrão

48	Sylvia	então, June, queremos saber (duvidoso)
49	Fune	Eu
50		na comunidade onde moramos, né? na comunidade onde você
51		mora agora
52		
53		
54		
55		
56	Professora	Aqui não, no seu país
57	Fune	ah, então tem que::: complementar sobre padr-
58		comportamento padrão brasileiro?
59	Sylvia	é.
60	Mercedes	no geral, algo que existe no comportamento de todas as
61		[pessoas
62	Fune	[ah ah ah (pausa longa) ainda não entendi tudo sobre
63		comportamento padrão
64	Mercedes	Você pode ser um pouco mais específico também, assim
65		como um comportamento de::: é::: entre família, um
66		amigo, do namorado, não sei.
67	Fune	ah, na Coreia quando cumprimentar ca- com outras pessoas
68		é::: tem que fazer como como isso é:::
69	Sylvia	aham=
70	Fune	é, so, é, é
71	Sylvia	non non sé falar i(h)s(h)s(h)o en Português
72	Robert	Bow
73	Sylvia	Alright
74	Sylvia	[bow
75	Robert	[bow
76	Mercedes	[bow
77	Nin-Lee	bow do inglês
78	Fune	isso significa respeita quando a gente encontrar a
79		primeira vez então depois ser amigos é:::
80	Sylvia	não é tão formal
81	Fune	é é
82	Sylvia	do you wanna try it? (h) (h) (h)
83	Mercedes	Colômbia
84	Sylvia	ah, ok, Costa Rica
85	Mercedes	Costa Rica
86	Sylvia	é:::
87	Robert	what's the question asking?
88	Sylvia	so the question is like behavioral patterns in wherever
89		the community that you're from. he said that in Korea
90		you bow when you meet someone and you know the person
91		it's a lot more casual, it's just like you shake your
		hands
92		Yeah
93	Sylvia	na Costa Rica::: é::: muito diferente da Coreia (h) (h)
94		(h) é mais que como o Brasil é::: muito::: (0.8) muito
95		contacto físico
96	Mercedes	hum hum
97	Sylvia	é::: um beijo, um abraço, mas nunca dois beijos, só um
98		beijo, aqui fazem dois quando se conhecem, depois é só
		um.
99	Fune	então aqui a primeira vez depois tem que fazer [dois
100	Robert	[eu acho que a maioria das pessoas fazem assim
101	Mercedes	é:::
102	Sylvia	a primeira vez que vocês se conhecem, dão dois beijos,
103		depois só um e um abraço
104	Robert	one for her who?

105	Sylvia	so when you first meet, two kisses and then after like
106		you know each other [it's just
107	Robert	[it's just one
108	Sylvia	a kiss and a hug
109	Robert	a kiss and a hug?
110	Sylvia	yeah. then=
111	Robert	is that in [Brazil, too?
112	Sylvia	[that's here, yeah. in Costa Rica=
113	Robert	=or in Costa Rica?
114	Sylvia	that's here, in Costa Rica it's just one kiss, always we
115		never hug
116	Robert	no hugs?
117	Sylvia	hugs definitely=
118	Robert	ok (h) (h) (h)
119	Sylvia	but two kisses is too European for us
120	Robert	oh, yeah
121	Sylvia	ah:::também? não sei, talvez um::: como se fosse assim
122		um profissional um beijo e um abraço, uma ideia assim,
123		mas::: é não como Costa Rica
124	Mercedes	outro::: outro comportamento padrão?
125	Sylvia	eu acho que isso tem como um contato talvez que é muito
126		respeito por as pessoas maiores (h) (h) (h)
127	Mercedes	sim
128	Sylvia	mais::: que as pessoas maiores=
129	Mercedes	mais velhas
130	Sylvia	mais velhas=
131	Mercedes	=ou idosos
132	Sylvia	ou idosos em espanhol.
133	Mercedes	tá
134	Sylvia	muito respeito, assim
135	Mercedes	então, na Colômbia, acho que falar de padrão de
136		comportamento agora é muito difícil porque temos como
137		uma mente aberta agora para aceitar as diferenças, então
138		é:::acho que em Colômbia temos diferentes padrões de
139		comportamento é::: por exemplo, é acho que que as
140		pessoas pensam que os colombianos todos somos muito
141	Sylvia	uhum
142	Mercedes	mas é::: tem regiones que as pessoas não são tão
143		felizes, são mais::: sérias, mais secas. então acho
144		que::: que outro pa- padrão de comportamento é::: que
145		não és tão padrão, é mais diferenças é as comidas, o
146		sabor, o tipo de comida é::: muito muito diferente por
147	Sylvia	regiões a::: não não sei mais
147	Sylvia	a segunda
148	Mercedes	você=
149	Sylvia	=[(h) (h) (h)
150	Mercedes	[(h) (h) (h)
151	Sylvia	that's ok (h) (h) (h)
152	Robert	that's ok
153	Mercedes	(h) (h) (h) a traductora
154	Robert	so in Colômbia people are happy, is that? fe- what is
155	Sylvia	it?
156		yeah, feliz is happy, it's just talking about like
157		differences ah::: like behavioral patterns juts like
158		there's like a ti:::me that when like Colombia could be
159	Robert	considered pretty politically politically liberal
159	Robert	yeah
160	Sylvia	but there's so much alike ah::: I don't wanna say
161		ignorance but like like if you go to different regions

162		of the country are not to look like that . people
163		perceive it there's so much diversity yeah. there are a
164		lot of misconceptions about what Colombia is like now I
		guess. yeah(h) (h) (h)
165	Mercedes	(h) (h) (h)
166	Sylvia	pode ser a segunda [pregunta?
167	Mercedes	e ele vai falar de:::Estados Unidos?=-
168	Sylvia	eu acho que eles não vão entender no inglês no::: na
169		gravação, então, que ele não fala português nada=
170	Mercedes	mas eles são estudantes de::: de::: idiomas, acho que
171		podem entender
172	Sylvia	yeah, if you wanna talk about the question, you can=
173	Robert	so it's behavioral patterns?
174	Sylvia	yeah it's just like in your communi- sorry you can't
175		really talk about (imcompreensível)
176	Robert	yeah yeah yeah
177	Mercedes	comum, padrão patta- comum
178	Robert	oh, common [pattern
179	Mercedes	[nos Estados Unidos
180		isso é:::
181	Mercedes	excelente,excelente mas falar custo muito em inglês e
182		entendo um pouco, pouco entendo
183	Sylvia	(h) (h) (h) sei
184	Robert	well, when you meet somebody::: in the professional
185		world, you give him a handshake or::: er::: (2.0) I
186		don't know I mean
187	Sylvia	it's a hard [question to answer
188	Robert	or, it's a hard question. I'd like to answer some of the
189		other ones
190	Sylvia	ok. you can talk about differences, that's easier, like
191		after, later
192	Robert	ok [ok
193	Sylvia	[(h) (h) (h) ok, em que medida você é diferente na
194		comunidade em que vive?
195	Fune	medida? medida? o que é isso medida?
196	Mercedes	en grado. entende grado?
197	Fune	não
198	Mercedes	ata até que ponto
199	Sylvia	nam
200	Mercedes	você é diferente
201	Fune	até que ponto=-
202	Mercedes	=na comunidade onde você mora?
203	Sylvia	pero eso quer decir que como yo soy diferente de las
204		[personas de mi comunidad?
205	Mercedes	[isso, é.
206	Sylvia	ok(h) (h) (h)
207	Robert	what's this one asking?
208	Sylvia	so this one like how do you consider yourself different
209		er:::to like most people in your community or like how
210		are you or do you consider yourself different I guess=
211	Robert	=yeah
212	Sylvia	and like to what degree or to what plans that's how the
213		question is like written but it doesn't quite make sense
214		(h) (h) (h)
215		(4.0)
216	Mercedes	eu acho que::: sou diferente porque::: falo, às vezes
217		falo muito
218	Sylvia	[(h) (h) (h)
219	Mercedes	[e outras vezes tendo a::: defender=

220	Sylvia	=hum=
221	Mercedes	as pessoas e se se eu vejo::: uma::: algo injusto=
222	Sylvia	=uhum=
223	Mercedes	=eu sou eu trato de defender as pessoas=
224	Sylvia	=aham=
225	Mercedes	= mas é::: falo muito e sou a::: extrovertida, às [vezes
226	Sylvia	[ahum=
227	Mercedes	=então acho que por essas coisas, às vezes sou diferente
228		de minha comunidade, porque as pessoas onde eu moro são
229		mais mais calma, mais tranquilas
230	Sylvia	acho que as diferenças principais pra mim, na minha
231		comunidade, assim, no meu bairro, assim é::: não tem um
232		padrão assim, é as pessoas muito diferentes, mas na
233		Costa Rica, todo o país é::: eu acho que talvez eu sou
234		um pouco mais liberal que a maioria das pessoas porque
235		eu vou na minha faculdade nos Estados Unidos, eu vou em
236		college, é mu:::ito liberal, e não é assim como
237	Mercedes	faculdade na Costa Rica
238	Sylvia	mais conservador na Costa Rica?
239		não a Costa Rica não é conservador, mas é América
240		Latina, então é::: tem um certo grado de tradición e
241		coisas assim, mas eu acho que::: eu provavelmente sou um
242	Mercedes	pouco mais liberal (ruído intenso externo)
243	Fune	tá, eu também, sou mais livre
244		ah, acho que a::: meu, minha comunidade, é mais muito
245	Sylvia	se- sério?
246	Fune	sério.
247		é mui- é sério e também muito ocupado, é muito ocupado,
248	Sylvia	ner- nervoso
249	Fune	like (ruído de dedos estalando)
250	Mercedes	muito=
251	Fune	=acelerado
252	Sylvia	certo? tô falando?
253	Fune	é tá falando certo.
254	Sylvia	é::: muito rápido e muito sério
255	Fune	você é mais relax? (h) (h) (h)
256	Sylvia	aqui é muito::: tranquilo.
257	Fune	tranquilo
258	Sylvia	também calmo
259	Mercedes	ah:::
260	Robert	e você? do you:::
261	Sylvia	for this one?
262		do you consider yourself like you said while your
263	Robert	community or like different from the people
264	Sylvia	I go to school in Notredame
265	Robert	yeah
266		which is a lot more conservative than in Albert, so I
267		grew up in pretty liberal town, and then I moved to
268	Sylvia	school, went to private school and prep schools and
269	Robert	so you lived in Indiana?
270	Sylvia	yes, Indiana, yeah
271	Robert	alright
272		and then it dresses a lot preppier, you know stuff.
273		those are kind of the differences. so I kinda stand
274	Sylvia	out there as being more liberal on campus
275	Robert	you know mine is like
276	Sylvia	different?
		it's like exact opposite=

277	Robert	=ok, yeah [yeah
278 279	Sylvia	I grew up in Latin America, but I went to really liberal school=
280	Robert	=ok=
281	Sylvia	=or I go to a very liberal school
282	Robert	yep
283	Mercedes	question [(h) (h) (h)
284	Sylvia	[(h) (h) (h) yes
285 286	Mercedes	em que medida você é diferente em relação a sua comunidade no Brasil?
287	Sylvia	er:::
288	Mercedes	somos [estrangeiros, então isso marca a diferença
289	Robert	[what is it? megid-, megija, medija?
290	Sylvia	it's like to what to what degree, to what like
291	Robert	yeah
292	Sylvia	to what like
293	Robert	is what the difference in
294 295	Sylvia	are you different ah::: to people in your community in [Brazil
296	Robert	[related okay hum:::
297 298	Mercedes	[en que grado, até que ponto você é diferente em relação a sua comunidade no Brasil?
299	Fune	então comparado com o Brasil?
300 301	Sylvia	é você, [como é que você é diferente al das pessoas da sua comunidade aqui
302	Mercedes	[em relação (pausa na superposição) aos brasileiros
303	Fune	hum
304	Robert	it's like in the community we live here in Brazil?
305 306 307 308	Sylvia	uhum (pausa) então, eu moro com estudantes da faculdade, então, sou não é como que eu moro com uma família ou é, não é assim, mas não sei, ah::: diferenças assim como muy notables=
309	Mercedes	=notáveis=
310 311 312 313 314	Sylvia	=é. são eu não sou religiosa, eu não falo p(h)o(h)r(h)t(h)u(h)g(h)u(h)ê(h)s assim como perfeito, não sei é::: não sei, mas o é eu acho que tudo todas as outras coisas são muito similares porque latinoamerica o brasileiro pode falar outra língua, mas igual assim, é [latino
315	Mercedes	[tem muitas coisas em comum
316 317	Sylvia	então temos os valores e a::: as morale morais são quase iguais eu acho
318	Mercedes	é tem muitas diferenças, mas também muitas coisas=
319	Sylvia	=sim=
320	Mercedes	=que são iguais
321 322	Sylvia	acho que as diferenças são mais superficiais e::: ou similares=
323 324	Mercedes	=tá, mas às vezes eu acho que somos diferentes pelo feito de não conhecer ainda muito bem a cidade=
325	Sylvia	=é, sim=
326	Mercedes	então, às vezes as pessoas olham muito [pra:::
327	Sylvia	[(h) (h) (h)
328	Mercedes	pra gente porque acho que temos rostros de perdidos=
329	Sylvia	sim
330	Mercedes	às vezes, às vezes (h) (h) (h)
331 332	Sylvia	também as pessoas aqui ficam olhando pra mim e pra Natália, porque nós falamos em [inglês na rua
333	Mercedes	[exatamente pelo idioma
334	Sylvia	eles fica assim [como? quê isso?

335	Mercedes	[pelo idioma, chama a atenção=
336	Sylvia	=sim
337	Mercedes	verdade (0.8) vocês.
338	Sylvia	non puede hablar porque non vive en Brasil.
339	Mercedes	ah::: não::: está de:::
340	Sylvia	llegó como una semana aqui
341	Mercedes	ah, sim, tá.
342	Robert	visiting
343	Sylvia	touristic?
344	Robert	yeah?
345	Mercedes	tou tou
346	Sylvia	tourist
347	Robert	yeah, two weeks [two weeks
348	Mercedes	[are you tourist?
349	Robert	we say two weeks
350	Sylvia	duas semanas
351	Mercedes	tá
352	Robert	[dois::: dois
353	Sylvia	[duas semanas.
354	Mercedes	semanas
355	Mercedes	two weeks?
356	Robert	yeah
357	Mercedes	ah::: welcome
358	Sylvia	[(h) (h) (h)
359	Mercedes	[(h) (h) (h)
360	Robert	thank you (h) (h) (h)
361	Fune	n- no meu caso aqui ah::: muito diferente muito [muito
362		diferente
363	Sylvia	[(h) (h) (h)
364	Mercedes	[(h) (h) (h)
365	Fune	do meu país
366	Sylvia	é, sim
367	Fune	cultura, idioma é muito, [então
368	Sylvia	[comida
369	Fune	é comida também. é, então às vezes quando eu andava na
370		rua a::: como::: um alguém rapaz é::: como pra mim acho
371		que como::: é:::
372	Sylvia	fica:::
373	Fune	fica=
374	Sylvia	=fica olhando
375	Fune	brinca brinca comigo
376	Sylvia	ah, eles fazem assim?
377	Fune	fechada porque aqui é bem grande [o olho
378	Sylvia	[é sei
379	Fune	mas eu não sem problema
380	Sylvia	não? que bom
381	Fune	é é é
382	Mercedes	mas você e eu eu temos falado algo importante, és que
383		non não temos, não notamos as diferenças
384	Fune	uhum
385	Mercedes	entre um coreano
386	Fune	uhum
387	Mercedes	um [japonês e:::
388	Fune	=chinês=
389	Mercedes	=e um chinês, chinês, tá?
390	Fune	no Brasil não consegue buscar diferença
391	Mercedes	é
392	Fune	com China, japonês, coreano
393	Mercedes	isso é importante, importante

394 395	Sylvia	[he's talking about like he sometimes walks down on the road here and people like look at him and they're like [oh:::
396	Robert	[oh, really? It's the first Asian they have ever seen.
397	Sylvia	they have no Asians here
398	Robert	yeah
399	Sylvia	like absolutely no Asians,
400	Robert	yeah=
401 402	Sylvia	=actually São Paulo has the biggest community of Japanese people outside Japan
403	Robert	really?
404	Sylvia	but here in [Juiz de For a=
405	Robert	[but not in Juiz de For a=
406	Sylvia	=there are [no::: Asians.
407 408	Robert	[that's always people who have never seen a foreigner
409	Sylvia	it's kind of [sad sometimes
410	Robert	[(h) (h) (h)
411	Mercedes	fourth question (h) (h) (h)
412 413	Sylvia	é::: o que você mudaria em sua comunidade de origem? (1.0) nada (h) (h) (h)
414	Mercedes	eu gostaria que as pessoas foram mais:::(0.6) boas pessoas
415	Fune	uhum
416	Mercedes	que fossem tão alegres [como às vezes são en Brasil.
417	Fune	[uhum
418	Mercedes	[what's what's this one asking? (seleciona Sylvia)
419	Fune	mais alegres?
420	Mercedes	[mais alegres
421	Sylvia	[this one is asking what would you change about your town.
422 423 424 425	Mercedes	mais é::: mais perto das outras pessoas que ofereçam, ofereçam, ajuda, como às vezes oferecem aqui no Brasil, eu go- eu mudaria [isso de meu país em unos lugares, não em todos os lugares, tá
426	Sylvia	[(sussurro incompreensível) (pausa) June
427 428	Fune	ah::: então es- essa::: pergunta o que eu queria::: mudar alguma coisa da:::
429	Sylvia	da Coreia=
430	Mercedes	=da Coreia
431	Fune	=da Coreia, na Coreia?
432	Sylvia	na Coreia
433	Fune	ah::: acho que é::: hum:::=
434 435	Sylvia	=mas acho que pode ser em sua comunidade, não o país inteiro, né
436	Fune	hum::: o que eu mudaria
437	Sylvia	uhum
438 439	Fune	na Coreia ah::: vou explicar, ah::: na Coreia muito ocupado todas muito ac=-
440	Sylvia	uhum
441 442 443	Fune	não têm::: não tem tempo para::: descansar, tem que estudar muito, então tem que preparar, entrar na em- entrar em- empresa, tem que estudar muito
444	Sylvia	uhum
445	Fune	então quero trazer na Coreia tranquilo, relax (h) (h) (h)
446	Sylvia	tranquilidad (h) (h) (h)
447	Fune	(h) (h) (h) tranquilo, mais descansar mais é
448	Sylvia	desfrutar um pouco mais

449	Fune	é
450	Mercedes	(h) (h) (h)
451	Sylvia	eu entendo, é:::
452	Mercedes	nada, você dijo que nada
453	Sylvia	na- [(h) (h) (h)
454	Mercedes	[que Costa Rica é per[feita
455	Sylvia	[Costa Rica é perfeita (h) (h) (h)
456	Mercedes	tá
457	Sylvia	é, não, não sei,é::: eu acho que o meu caso é um pouco
458		diferente porque eu cresci em um em uma::: comunidade de
459		faculdade, eu cresci no campus de uma faculdade, então
460		eu muito pequena é::: 1000 pessoas (h) (h) (h) é muito
		pequeno
461	Mercedes	hum
462	Sylvia	mas na Costa Rica, en general, eu acho que pode ser um
463		pouco é, um pou- assim ao contrário, acho que a Costa
464		Rica é mais ambição amb-, na sei, se escreve ambição,
465		ambição acho que às vezes as pe- o a ge- as pessoas pode
466		ser um pouco muito::: relax, assim como ah::: whatever,
467		non, te que ser tem que ser um pouco mais assim ((estalo
468		de dedos)) pode ser. (1.0) ok, that's like the only
		thing.
469	Mercedes	change ah::: é o inglês=
470	Sylvia	change, mudar
471	Mercedes	mudar
472	Robert	change
473	Mercedes	change
474	Robert	er:::
475	Mercedes	what would change?
476	Sylvia	yeah, what you [change?
477	Robert	[better bus system
478	Sylvia	(h) (h) (h) in Arvard?=-
479	Robert	yeah, or just in the States [basically
480	Sylvia	[oh, ok
481	Robert	better er:::
482	Sylvia	public transportation
483	Mercedes	ah, transportation, [tá tá
484	Robert	[transportation. less cars
485	Mercedes	ok
486	Sylvia	that's a good thing, that's a good good element to
487		change. they could do that here too. they have pretty
		shitty buses=
489	Mercedes	=five=
490	Sylvia	=sorry=
491	Mercedes	five question (h) (h) (h) do you
492	Sylvia	[it's like, oh, I'm sorry (h) (h) (h) (dirige-se a
		Robert)
493	Mercedes	do you change ah::: sua::: como? comuni-
494	Sylvia	community
495	Mercedes	ah::: (h) (h) (h) community do USA, então, em Português.
496		o que você mudaria em sua comunidade no Brasil
497	Sylvia	é, assim, o que você quer mudaria aqui=
498	Mercedes	ah tá. [eu mudaria
499	Fune	[ao contrário? ((dirige-se a Sylvia))
500	Sylvia	o contrário, não na Coreia, mas aqui
501	Mercedes	eu mudaria, eu eu gostaria que as pessoas fossem mais
502		limpas (h) (h) (h)
503		que fique claro=
504	Robert	what was that?

505	Sylvia	cleaner
506	Mercedes	mais=
507	Sylvia	it's a dirty city,man, there's so much trash everywhere
508	Robert	[uhum
509	Mercedes	é o melhor manejo do desej- do lixo, às vezes acho que
510		tem muito mosquito, que tem muitas infecções, por causa
511		do mau manejo do lixo, tá
512	Sylvia	também, eu gosto da comida aqui, mas (0.8) precisam de
513		comer mais verduras, legumes, coisas assim, eu acho que
514		precisam uma dieta mais balanceada
515	Mercedes	é, é mesmo
516	Robert	more food variety, is that what you said?
517	Sylvia	more VEGETABLES=
518	Robert	=vege[tables?
519	Sylvia	[like like just stuff like that likepeople like the
520		food is good, but they do not eat vegetables here=
521	Robert	yeah
522	Sylvia	it's crazy, like they have the worst diet
523	Robert	yeah
524	Sylvia	ever
525	Robert	yep
526	Sylvia	(h) (h) (h)
527	Mercedes	você
528	Fune	eu também que- que- a::: o que eu mudaria a::: é:::
529		comida, também comida
530	Sylvia	é (h) (h) (h)
531	Fune	o que=
532	Sylvia	mas comida [coreana é muito boa
533	Robert	[what's comida?
534	Sylvia	food
535	Robert	comida is food?
536	Sylvia	eu adoro comida coreana
537	Fune	ah é?
538	Robert	bibimbap
539	Fune	oh
540	Robert	[yeah (h) (h) (h)
541	Sylvia	[(h) (h) (h)
542	Fune	muito legal, muito
543	Robert	(h) (h) (h)
544	Sylvia	you in the US love Korean food
545	Robert	I love Korean food=
546	Sylvia	=and Thai food, I love Thai food [and
547	Robert	[bibimbap, hum:::
548	Sylvia	(h) (h) (h)I love it, oh yeah what would is there
549		anything you've experience in yourhow long have you
		been in Brazil?
550	Robert	two weeks, I guess. I have two, three more days
551	Sylvia	ah, ok. so is there anything you've experienced here
552		that you would want to change about Brazil? Something
553		that really, you really disliked.
554	Robert	I haven't been here long enough
555	Sylvia	yeah
556	Robert	yeah
557	Sylvia	or like, as a tourist, something that would make your
558		travels easier
559	Robert	ham::: so I got to São Paulo, I went to the
560		international airport, and nobody at the information
		desk [spoke English
561	Sylvia	[spoke English

562	Robert	at the international airport like
563	Sylvia	yeah=
564	Robert	=that's their job to be there at the airport
565	Sylvia	yeah
566	Robert	and like nobody spoke English, one person spoke English
567	Sylvia	eu tive o mesmo problema, quando eu cheguei ao Rio, eu
568		não falava nada de português, só espanhol e inglês e
569		nad- nada falava inglês ou espanhol, e eram às seis da
570		manhã, e eu levava toda a noite viajando e eu assim=
571	Fune	=e no aeroporto também não consegui falar inglês?
572	Sylvia	é as pessoas do aeroporto não falavam inglês, é um
573		aeroporto internacional e ele teve o mesmo problema no
		São Paulo
574	Robert	às vezes fica difícil, mas no Rio, no caso do Rio, como
575		o passageiro pode encontrar pessoas que falam português
576		e outros idiomas, fica difícil às vezes.
577	Sylvia	mas também eu era no terminal e não tinham pessoas que
578		falam inglês, não teve pessoas que falam inglês não tava
579		no terminal da American Airlines, Delta
580	Robert	eu acho que a pergunta parecer muito à 3
581	Sylvia	uhum
582	Robert	mas só que na três é::: em que você é diferente e como
583		se sente, mas acho que a mesma coisa=
584	Sylvia	=é o mesmo
585	Mercedes	o que você faz aqui que te aproxima/distancia da sua
586		comunidade de origem no Brasil?
587	Sylvia	então, uma coisa que eu faço aqui, deixa eu ver, é:::uma
588		coisa que me aproxima da comunidade de origem?
589	Robert	coisa que você faz aqui.
590	Professora	oi?
591	Sylvia	é que não entendi essa pre- pergunta aqui, ó, o que você
592		faz que te aproxima distância de sua [comunidade
593	Professora	[distancia. tem alguma coisa que vocês fazem que seja
594		diferente daquilo que a sua comunidade em geral faria?
595		(pausa) ou o contrário? tudo que vocês fazem, vocês têm
596		uma preocupação em pertencer àquilo, fazer como todo
		mundo faz?
597	Mercedes	ah, por exemplo é::: na minha comunidade, as pessoas
598		ainda têm a religião católica
599	Professora	isso, [isso é uma coisa boa
600	Mercedes	[e aqui também=
601	Professora	[aqui também tem muito catolicismo
602	Mercedes	[ainda é forte, ainda és forte
603	Professora	[ainda é forte, é verdade
604	Mercedes	acho que pelo menos em mio caso
605	Professora	uhum
606	Mercedes	isso é:::
607	Professora	é um padrão=
608	Mercedes	é particular, que são parecidas nesse sentido, mas
609		também tem um fenômeno
610	Professora	uhum
611	Mercedes	então essas novas [igrejas
612	Professora	[isso
613	Mercedes	o sincretismo religioso
614	Professora	uhum
615	Mercedes	isso é um processo muito parecido
616	Professora	uhum
617	Mercedes	Colômbia Brasil
618	Professora	verdade

619	Mercedes	e::: o resto acho que temos que são [as mesmas
620	Professora	[as mesmas coisas (h) (h) (h)
621	Mercedes	o transporte é ruim também
622	Professora	também dá defeito, tem greve de vez em quando
623	Mercedes	é::: temos greve
624	Professora	é verdade, aham
625	Mercedes	é realmente como as pessoas é::: que trabalham no campo,
626		os agricultores, tem tem greve
627	Professora	aham
628	Mercedes	é forte também=
629	Professora	não tô falando?
630	Mercedes	mas não tão forte como aqui
631	Professora	é porque aqui
632	Mercedes	a população é:::
633	Professora	exatamente, a gente tá pensando numa greve na maior
634		cidade do Brasil
635	Sylvia	é
636	Professora	que para uma cidade inteira, então é muito mais forte.
637		bom é isso meninos, espera só um pouquinho deixa eu só,
638		peçoal, a gente tá quase terminando, são quinze pras
639		sete já, já é muito tarde, acabou que rendeu muito mais
640		do que do que eu imaginava que vocês fossem render, ah,
641		eu queria pedir uma coisa pra vocês então, nós vamos
642		fazer uma dinâmica um pouquinho diferente do que eu
643		tinha imaginado. eu queria que vocês experimentassem
644		então prá fechar isso, é quem vai ficar né, porque tem,
645		se vocês quiserem, if you want so, you can stay here for
646		a while, coming to class every day, no problem (h) (h) (h) ok?

Término do encontro

647	Honda	Okay [(h) (h) (h)
648	Robert	[(h) (h) (h)
649	Honda	oh, yeah
650		((todos riem))
651	Professora	you are welcome here (h)o(h)k(h)? é e o pessoal mesmo né
652		padrão vamos dizer assim, eu queria que vocês
653		experimentassem escrever agora um pequeno texto sobre
654		essa, essas questões que vocês têm, tá ok? então aí vai
655		cada um escrever, mas aí vocês vão escrever isso em
656		casa, porque hoje já não dá mais tempo pra nada, então
657		se for possível, tragam o texto pra mim na quarta-feira
658		que vem, de hoje pra amanhã é maldade, né? amanhã tem
659		aula normal, eu espero, terça-feira que vem a gente tem
660		jogo do Brasil, então nada feito. Honda tá indo que dia, hoje ou amanhã?
661	Kathy	a-a-amanhã à noite
662	Professora	ama- amanhã à noite? então hoje é o último dia seu?
663	Kathy	não
664	Professora	amanhã você vem? então tá bom, vou ver você amanhã. é
665		isso então, eu agradeço muito.

