

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Eloísa Jardim Barino

**A DINÂMICA INTERACIONAL ENTRE DISCENTES EM TURMAS
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Juiz de Fora

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A DINÂMICA INTERACIONAL ENTRE DISCENTES EM TURMAS
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Eloisa Jardim Barino

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: Professora Doutora Denise Barros Weiss

Juiz de Fora

2014

Eloisa Jardim Barino

**A DINÂMICA INTERACIONAL ENTRE DISCENTES EM TURMAS
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação de Mestrado submetida à
Universidade Federal de Juiz de Fora como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística e aprovada pela
seguinte banca examinadora:

Aprovada em: 16 / 11 /2014

Banca Examinadora:

Professora Doutora Denise Barros Weiss (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Professora Doutora Tânia Guedes Magalhães (membro interno)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Professor Doutor Alexandre do Amaral Ribeiro (membro externo)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professora Doutora Telma Cristina De Almeida Silva Pereira (suplente externo)
Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora Marta Cristina da Silva (suplente interno)
Universidade Federal de Juiz de fora

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Denise Barros Weiss, orientadora desta pesquisa, que me proporcionou o privilégio de compreender um pouco mais sobre um assunto tão desconhecido e tão desafiador como a sala de aula de Português como Língua Adicional. Além disso, agradeço sua paciência e dedicação no processo de orientação.

Aos professores doutores que gentilmente nos deram o prazer de compor a banca de avaliação desta dissertação. E de forma especial à amiga e professora Tânia Guedes Magalhães, que sempre esteve ao meu lado me aconselhando e se prontificando a ajudar sempre que necessário.

À secretaria e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, que atenderam às minhas necessidades e foram compreensivas diante das dificuldades durante o período em que estive cursando o mestrado.

Aos colegas Daniel Oliveira, Mariana Lamego e Stéfani Andrade pelo auxílio na tarefa de transcrição dos dados coletados.

Aos alunos do curso de português para estrangeiros da Universidade Federal de Juiz de Fora, por me permitirem gravar e observar suas aulas.

Aos colegas da turma do mestrado, pela ajuda e apoio durante o curso.

Aos amigos, que compreendiam minhas ausências.

Aos professores de outras áreas que me cederam materiais necessários para compor meu estudo.

À colega Alessandra S. Daibert, que me auxiliou no processo de tradução na dissertação.

À minha família, pelo estímulo e apoio incondicionais.

Ao Célio, meu marido, que constantemente se esforçava para que eu fizesse um bom trabalho, que me motivava e fazia revisões da minha pesquisa, pelo companheirismo e por me instigar a ser o melhor de mim mesma.

Obrigada!

RESUMO

A interação entre os alunos em sala de aula não tem sido alvo de extensas pesquisas na área. Isso acaba por legitimar apenas as relações entre aluno- professor. Embora isso ocorra, o relacionamento entre os discentes pode representar fonte relevante de informações sobre como os alunos constroem o conhecimento a partir das informações recebidas em um ambiente multicultural. Este trabalho pretende contribuir para uma compreensão de como esses alunos interagem, e com quem o fazem, tendo como objetivo geral investigar situações de interação entre os alunos na sala de aula de PLA. Dessa forma, tratamos o processo de ensino-aprendizagem como uma atividade dialógica, em que alunos e professor criam laços de envolvimento nas dimensões didática e relacional, sendo que a criação desses laços é resultado de fatores internos e externos à sala de aula, que acabam por auxiliar na formação de redes de relacionamento entre os alunos. Tais redes serão o objeto específico de análise, observando-se quais fatores serão responsáveis pela formação dessas redes e como elas podem ou não influenciar na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Uma das consequências mais claras da existência dessas redes é a possibilidade do surgimento da assistência entre os pares de alunos, ocasionando relações de colaboração entre eles. Logo, consideramos que as atividades de colaboração que ocorrem no espaço de sala de PLA contribuem efetivamente na

aquisição de conhecimento dos indivíduos e estão intimamente interligadas às redes de relacionamento interpessoal dos discentes.

Palavras-chave: interação; ensino; português como língua adicional; colaboração; aluno.

ABSTRACT

The interaction among students inside the classroom has not been the subject of extensive research in the area. It eventually legitimizes only the relationship between student-teacher. While this situation occurs, the relationship between learners can represent relevant information about how students construct knowledge from information received in a multicultural environment source. This work aims to contribute to an understanding of how these students interact and with whom they do, having as a main aim to investigate the interactions among students in the class room PLA. Thus, we treat the teaching-learning process as a dialogical activity, in which students and teacher create bonds of involvement not only in didactic but also in relational dimensions, and the creation of these bonds is the result of internal and external factors to the classroom, which end for assisting in the formation of social networks among students. Such networks is to be the specific object of analysis, that is, what factors are responsible for the formation of these networks and how these networks may or may not influence the acquisition of knowledge concerning the students themselves. One of the clearest

consequences of the impact of the existence of these networks is the possibility of emergence of assistance between the pairs of students, causing collaborative relationships between them. Therefore, we believe that collaborative activities that occur within the PLA room contribute effectively in the acquisition of knowledge of individuals.

Keywords: Interaction- Teaching- PLA-Assistance-Student

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadros

Quadro 1: Alunos participantes da turma 1.....	41
Quadro 2: Alunos Participantes da turma 2.....	41
Quadro 3: Síntese de conceitos.....	42

Tabelas

Tabela 1: Nacionalidade.....	66
Tabela 2: Área de Estudos no Brasil.....	66
Tabela 3: Amizade no Brasil.....	67
Tabela 4: Fontes utilizadas em casos de dúvida.....	68
Tabela 5: Avaliação do Intercâmbio.....	69

Gráficos

Gráfico 1: Nacionalidade.....	66
Gráfico 2: Área de Estudos no Brasil.....	67
Gráfico 3: Amizade no Brasil.....	68
Gráfico 4: Fontes utilizadas em casos de dúvida.....	69
Gráfico 5: Avaliação do Intercâmbio.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	9
1.1. Sociolinguística Interacional	9
1.2. As relações de andaimagem	9
1.3. Cultura - conceituação	11
1.4. Cultura de aprender e cultura de ensinar	12
1.5. Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil	13
1.6. O espaço da sala de aula	13
1.7. Identidades no espaço da sala de aula	15
2. METODOLOGIA	17
2.1. Pesquisa Qualitativa	17
2.2. Instrumentos de pesquisa	18
2.3. Geografia cultural e mapas de sala	18
2.4. Contexto pesquisado	19
2.5. A aula gravada	21

2.6. Quadro- resumo dos principais conceitos apresentados	21
3. ANÁLISE DE DADOS	21
3.1. Interações verbais aluno-aluno: turma 1	21
3.2. Interações com uso de elementos não verbais aluno-aluno: turma 1	29
3.3. Análise dos mapas da sala	30
3.4. Análise das entrevistas: turma 2	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXO 1- O Instrumento Investigativo	45
ANEXO 2 – Convenções de Transcrição	48
ANEXO 3- ENTREVISTAS DOS ALUNOS	50

INTRODUÇÃO

O objetivo geral do presente estudo é investigar, através de procedimentos quantitativos e qualitativos, situações de interação entre os alunos na sala de aula de PLA (Português como Língua Adicional).

Dessa forma, nos focalizamos na seguinte questão de pesquisa: a quem os discentes de PLA recorrem quando têm uma dúvida?

A interação entre os alunos em sala de aula é parcamente estudada na literatura. O foco principal dos trabalhos está na relação aluno – professor, considerada a única ratificada naquele ambiente institucional. Entretanto, embora interdita e sujeita a vários tipos de sanção, dependendo da relação estabelecida entre professor e alunos, a interação aluno-aluno pode representar fonte relevante de informações sobre como os alunos constroem o conhecimento a partir das informações recebidas.

A pesquisa manifesta-se como um processo de investigação que considera a interação institucional no espaço escolar como um local em que ocorrem processos de construção de conhecimentos, principalmente a partir das atividades de conversação entre

os alunos.

A sociolinguística interacional auxilia nessa reflexão; como ressalta Gumperz (1998), “a abordagem sociolinguística interacional focaliza o jogo de pressuposições linguísticas, contextuais e sociais que interagem para criar condições para o aprendizado em sala de aula.”. Tal aprendizado deve ser visto a partir de concepções de educação explícitas em que se considere a dinâmica da relação aluno-aluno/aluno-professor como resultado de fatores internos e externos.

O contexto multicultural proporciona não só um movimento aparentemente ingênuo de troca de informações sobre as culturas envolvidas, mas também revela uma prática produtiva em que todos os envolvidos se (re)conhecem através de hábitos e costumes próprios, favorecendo os processos de negociação nesse ambiente, onde se destaca também a relação entre professor e aluno, caracterizada como assimétrica, em que o membro mais experiente do grupo (o docente) orienta os demais. Além dessa perspectiva, descrita inicialmente por Vygotsky, também serão analisadas as atividades de colaboração entre os próprios alunos e a natureza dessas ocorrências. Essas atividades estabelecem uma relação que se denomina andaimagem (scaffolding). Pesquisadores que trabalham com a teoria Sociocultural utilizam o termo mencionado para se referir ao dialogismo que ocorre quando os interagentes se auxiliam para executar atividades que, individualmente, não conseguiriam executar sozinhos.

É importante destacar também que estas atividades, conforme Jacobs e Wards (2000), não são reflexos apenas de trabalhos em grupos realizados pelos discentes, mas envolvem ainda todas as estratégias e recursos utilizados para aquisição de conhecimentos, tendo como base a interação aluno-aluno. Tal relação gera uma interdependência positiva entre os alunos, já que eles desenvolvem habilidades compartilhadas, calcadas em uma participação igualitária na interação. Assim, um aluno considerado um membro mais experiente coordena as discussões, de acordo com perspectiva vygotskyana destacada, mas outro membro também participa e compartilha impressões e ideias.

Vale ressaltar, diante disso, que, no ambiente selecionado, não é apenas o docente

que detém os conhecimentos. Os estudantes, a partir destas atividades, também podem interagir e se ajudar mutuamente, a partir das atividades colaborativas, sem com isso alterar as estruturas hierárquicas da instituição escolar.

Essa interdependência positiva construída entre os interagentes acaba por auxiliar ou condicioná-los na escolha do lugar em que ocupam no espaço escolar. Nesse sentido, o conceito de lugar ganha força, ultrapassando a noção de espaço, desvelando as relações simbólicas de identidade e pertencimento do homem e as experiências vividas ao longo do tempo:

O lugar, na visão humanística, constitui-se como uma paisagem cultural, campo da materialização das experiências vividas que ligam o homem ao mundo e às pessoas, e que despertam os sentimentos e a identidade e de pertencimento do indivíduo. É, portanto, fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente em que vive. (Leite, 1998:10).

Nesse sentido, para que as ocorrências de andaimagens sejam mais bem estudadas, pressupostos da Etnogeografia serão utilizados, uma vez que um estudo da disposição espacial da sala de aula ao longo das aulas é essencial para a investigação das redes de relacionamento que são tecidas diariamente entre os intercambistas e que podem proporcionar as atividades de colaboração.

O espaço da sala de aula é nosso ambiente de análise, de forma que buscaremos definir tal espaço como um local específico para aprendizagem (ambiente institucional), como um espaço de socialização do indivíduo e também como espaço físico. Tais definições serão evidenciadas de acordo com os múltiplos papéis que cada interagente exerce nesse ambiente e a partir dos esquemas de participação que são construídos.

A metodologia utilizada é baseada na abordagem qualitativa, através de estudos de viés etnográfico e etnometodológico, uma vez que se trata de uma situação de análise que envolve atores sociais com participação ativa e modificadora no ambiente em que estão inseridos (aluno e professor). Tal perspectiva exige uma postura interpretativa ao pesquisador, já que é ele que está selecionando, descrevendo e observando os dados considerados relevantes para o entendimento da dinâmica das relações na escola, refletidas sob uma análise holística, isto é, a nível micro e macro na pesquisa qualitativa.

Aliado a isso, procedimentos da pesquisa quantitativa também são utilizados para que as ocorrências de andaimagens entre os alunos possam ser quantificadas através de gráficos e tabelas.

Foram analisados dados transcritos a partir da gravação em vídeo de aulas observadas em uma turma de PLA. Além disso, um diário de campo foi feito de modo a registrar as ocorrências diárias das turmas, em conjunto com um mapeamento dos lugares em que cada aluno ocupa na referida turma, para que se possa elaborar um estudo etnogeográfico sobre a ocupação do espaço em sala de aula e a maneira como cada discente se manifesta em relação a isso. Contamos também com uma entrevista que forneceu informações sobre a experiência do intercâmbio para os estudantes.

Dessa forma, esperamos compreender a maneira como se constroem as redes de relacionamento interpessoal entre os discentes, de forma a tentar deslindar alguns mecanismos da dinâmica da interação entre eles que venham a culminar com as atividades de colaboração, propiciando reflexos positivos no processo de ensino-aprendizagem.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem por objetivo revisar as principais teorias que envolvem a interação aluno-aluno em ambiente multicultural, destacando os fatores que podem

propiciar ou não a ocorrência de assistência entre eles.

Para tanto, utilizaremos conceitos da Sociolinguística Interacional, analisaremos as formas de assistência que podem ocorrer, além de destacarmos as definições aqui adotadas em termos de cultura e verificaremos também alguns desdobramentos desse fenômeno que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e socialização dos estudantes.

1.1. Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional destaca-se principalmente a partir dos estudos do antropólogo Gumperz e do sociólogo Erving Goffman. Gumperz (1998) observa que “a abordagem sociolinguística interacional focaliza o jogo de pressuposições linguísticas, contextuais e sociais que interagem para criar condições para o aprendizado em sala de aula.” Nesse sentido, o espaço da sala de aula pode revelar interações no nível didático, mostradas a partir das interações que podem propiciar a apreensão de conhecimentos, e em um nível de encontro social, em que os participantes se relacionam com o intuito da socialização e construção de laços afetivos.

Goffman (1964/2002, p. 17) explana sobre a situação social como sendo “(...) um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos que estão 'presentes', e para quem os outros indivíduos são acessíveis de modo semelhante”. Assim, a condição de existência de uma situação social é a de que se tenha um cenário, com um agrupamento de pessoas que estejam mais próximas ou distanciadas, conversando ou caladas, cujo comportamento é orientado por regras sociais. O mesmo autor define que o agrupamento é a reunião de pessoas e o lugar onde esses indivíduos se encontram é o cenário.

A partir de tais considerações, elaboramos a noção de contexto como sendo uma construção conjunta dos participantes de uma interação. Ainda se faz importante frisar que essa noção é situada, não sendo estabelecida inicialmente:

Conforme o resumo sucinto de McDermott (1976), os indivíduos em interação se

tornam ambientes uns para os outros. Em última instância, um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, de que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições (Mehan, Cazden, Fisher e Maroules, 1976). (ERICKSON & SCHULZ, 1981/2002, p. 217).

Pereira e Ribeiro (2002) revelam que os participantes de uma interação constroem o chamado contexto situacional, a partir da observação das informações contextuais, dos participantes da interação (quem são eles, sobre o que falam), das manifestações verbais e não verbais dos interagentes, dos turnos de fala, do registro linguístico utilizado, do tom da conversa, dentre outros elementos que, em conjunto com o momento em curso, vão definir a situação social vivida pelos participantes em um evento de fala.

A forma como os indivíduos envolvidos na situação social participam da interação, segundo Goffman (1979/2002), revela, a partir do modo como as pessoas se organizam nos encontros, quem é um participante oficial (participantes ratificados) e quem não é (não-ratificados ou circunstantes). Os participantes não-ratificados ou circunstantes têm a possibilidade de estabelecer outras formas de interação dentro da mesma situação social. Tal dinâmica interacional pode ser referenciada a partir das “estruturas de participação”, termo cunhado pelo autor supracitado. Essas estruturas de participação podem ser negociadas a todo instante durante a interação, sendo, por isso, passíveis de serem modificadas continuamente.

Ainda segundo Goffman, essas posições nas estruturas de participação podem ser modificadas, pois os interagentes assumem papéis na interação, isto é, de acordo com a situação social e a imagem que um falante deseja imprimir em relação ao seu interlocutor, ele desempenha um papel discursivo. Alguns elementos, tais como o que o locutor diz, a forma como ele diz e suas expressões faciais, são pistas deixadas por ele para que seu interlocutor possa detectar seu posicionamento e, dessa forma, eles possam iniciar um processo de negociação.

Através da forma com que os interagentes interpretam e sinalizam as ações uns dos outros, emerge a noção de enquadre. A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou

movimento ou gesto) poderia ser interpretado. (...) Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta. (TANNEN e WALLAT, 2002, p. 188)

A noção de enquadre entendida a partir dos estudos de Tannen e Wallat enfatiza a negociação de sentidos e posições dos participantes de um evento, através de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), representadas por todos os sinais verbais e não verbais emitidos pelos interlocutores para sinalizar mudanças na interação.

Goffman (1967) enuncia que esses movimentos e sinais feitos pelos interagentes durante a interação são os alinhamentos, que proporcionam a negociação do enquadramento da situação durante o que está ocorrendo no momento. De forma complementar à ideia de alinhamentos, o mesmo autor, em outra publicação (1992, p.70) ressalta que “o *footing* representa o alinhamento, o porte, a postura, a posição/o posicionamento, a projeção do ‘eu’/a projeção pessoal do participante, de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”.

No presente trabalho, utilizamos as noções de enquadre e *footing* para investigar os possíveis momentos em que os participantes pedem ajuda uns aos outros em sala de aula para estabelecerem as relações de colaboração e ajuda entre si (andaimagens). Dessa forma, analisaremos como os alunos sinalizam esse pedido de ajuda e como os outros colegas se alinham a eles a fim de construírem coletivamente os conhecimentos necessários para o cumprimento de determinada tarefa.

Assim, o papel da análise da conversa etnometodológica se coaduna perfeitamente com os objetivos, pois irá revelar o “estudo da ação humana situada no espaço e no decorrer do tempo real” (LODER e JUNG, 2008, p. 17, apud GARCEZ, 2008).

1.2. As relações de andaimagem

Os momentos em que um aluno pede ajuda a outro(s) colega(s) podem sinalizar que eles irão construir coletivamente um conhecimento acerca do tópico de estudo naquele momento na sala de aula. Isso pode nos levar aos estudos de Alice Macpherson (2000-2007), que elabora uma espécie de guia, manual para professores que desejam

trabalhar em grupos com seus alunos. Nesse estudo, a autora destaca que esses momentos de colaboração entre os discentes podem propiciar a chamada aprendizagem colaborativa. Segundo a autora, esse tipo de aprendizagem.

(...) é um conjunto de técnicas de ensino-aprendizagem em que os estudantes interagem entre si para adquirir e praticar elementos de estudo com objetivos de aprendizagem comuns. (...)

A aprendizagem colaborativa é um modo formal de estruturação de atividades em um ambiente de aprendizagem que inclui elementos específicos destinados a aumentar o potencial de aprendizagem de forma rica e profunda. (MACPHERSON, 2000-2007: 12)¹

Nesse trabalho, ela retoma os elementos da Aprendizagem Colaborativa e enfatiza que o papel do docente nesse panorama é fundamental, já que ele deve criar condições para que essas interações ocorram, estimulando a participação igualitária dos alunos e motivando a construção de um ambiente agradável e confortável. Nesse sentido, o papel do mestre se modifica: ele deixa de estar no centro das atenções, como um detentor de conhecimentos, para se transformar em um orientador, que conduzirá as reflexões e gerenciará as circunstâncias de aprendizagem.

Segundo Johnson e Roger (1994), a Aprendizagem Colaborativa consiste na capacidade de trabalhar cooperativamente para a construção e manutenção das instituições sociais. Há três padrões de interação entre os alunos: a competição, o individualismo e a colaboração.

O primeiro seria evidenciado a partir da competição entre eles, que trabalham para se destacar, para que exista “o melhor”; o segundo seria quando os estudantes executam ações individualmente, em função de um objetivo, sem prestar atenção aos outros colegas e, por fim, o último padrão explicitado é o da colaboração, em que existe um trabalho cooperativo entre um grupo, em que todos tenham interesse na aprendizagem de cada membro desse grupo.

Segundo Johnson e Roger (1994), uma sala cooperativa é aquela em que os alunos trabalham juntos, em pequenos grupos, em que cada indivíduo auxilia o outro, para que, dessa forma, todos possam ser testados individualmente. O progresso de um membro do grupo representa o sucesso do grupo todo. As vitórias e os fracassos são compartilhados,

bem como os objetivos a serem alcançados. Os elementos constitutivos da Aprendizagem Colaborativa são:

- 1) a interdependência positiva claramente percebida entre os alunos;
- 2) a interação face a face considerada produtiva;
- 3) o conhecimento e responsabilidade individuais para se alcançar os objetivos do grupo;
- 4) o uso frequente e relevante das habilidades interpessoais de um pequeno grupo e a sua organização regular e constante para a melhoria do seu rendimento futuro.

Na interdependência positiva, os alunos têm a responsabilidade de aprender e garantir que todos os demais membros do grupo aprendam. Para isso, todos devem atuar em função de um objetivo único, em que os sucessos ou derrotas são compartilhados. O lema é “nadar ou afundar juntos”² (JOHNSON e T., 1994, p.2). Desse modo, cada membro terá tarefas e responsabilidades a cumprir.

Donelly, President e Mirrors (apud JOHNSON e ROGERS, 1994) revelam que uma interação face a face produtiva é aquela em que um aluno motiva, facilita ou complementa a tarefa de outro membro de seu grupo, prestando ajuda ou assistência ao colega.

T. e Johnson (1994) também apresentaram a distinção entre estudantes que simplesmente trabalham juntos em um grupo e um grupo estruturado de estudantes que trabalham cooperativamente. No primeiro caso, os alunos apenas ocupam mesas próximas e fazem o mesmo trabalho, porém alguns conversam livremente sobre qualquer outro assunto, enquanto outros trabalham. Esse exemplo não configura um grupo cooperativo, pois não ocorre nele a interdependência positiva. Já no segundo grupo, existe uma divisão das tarefas: cada aluno dispõe dos mesmos materiais e informações e possui tarefas inter-relacionadas com o objetivo final do grupo. Esses autores ainda enfatizam que a Aprendizagem Colaborativa proporciona relações sociais em que existe maior aceitação das diferenças étnico-sociais; estimula a criatividade dos alunos;

favorece a sua auto-estima, auxiliando na aprendizagem e na tomada de posição frente a uma situação.

Dôrnyei (1997) revela que existem processos psicológicos no aprendizado cooperativo de língua que podem favorecer o processo de ensino. Dentre eles, o autor menciona a motivação, que seria um dos elementos norteadores do trabalho e pode facilitar ou tornar o processo interativo mais agradável. As pesquisas revelaram que a motivação pode gerar atitudes positivas dos alunos frente a situações de conflito, além de um crescente interesse para aquisição de segunda língua.

Segundo Jacobs e Wards (2000), as atividades colaborativas incluem todas as estratégias e recursos utilizados para aquisição de conhecimentos, tendo como base a interação aluno-aluno. Elas envolvem interações consideradas mais espontâneas entre os alunos sem a intervenção do professor, isto é, um discente interage com um colega para que este possa ajudá-lo em alguma dificuldade.

As atividades colaborativas entre os alunos, para Jacobs e Wards (2000), que culminariam com a Aprendizagem Colaborativa, teriam quatro estágios: o primeiro, em que existe o comentário acerca do tópico estudado pelos discentes; o segundo estágio seria aquele em que os alunos comentam, discutem sobre o tema em questão; o terceiro estágio seria a etapa em que um colega instrui o outro a desempenhar uma atividade e, por fim o estágio final seria aquele em que os alunos negociam entre si as posições a serem tomadas, isto é, interagem para planejar o que será feito.

Segundo Silva (2006), essas atividades entre os alunos podem revelar um processo elucidado pela teoria sociocultural que pode ser chamado de andaimagem (scaffolding).

Embora Vygotsky não tenha usado o termo andaimagem, essa expressão tem sido usada por pesquisadores, psicólogos e estudiosos da área de educação que trabalham com a SCT [Teoria Sociocultural]. (...) O termo andaimagem se refere ao processo dialógico que ocorre quando falantes ajudam-se mutuamente para desempenhar funções ou atividades que de outra forma não poderiam desempenhar individualmente. (SILVA, 2006:15).

O termo advém da teoria mais ampla de Vygotsky (1933) sobre a zona de

desenvolvimento proximal (ZDP), segundo a qual um membro mais experiente de um grupo fornece auxílio a outro indivíduo que possui mais dificuldade, de forma que ocorram progressos na aprendizagem. Tal relacionamento existe na medida em que o indivíduo menos competente só realizará determinadas atividades com o apoio de alguém mais avançando, podendo chegar a um nível mais complexo de aprendizagem devido ao auxílio desse colega mais competente. Segundo ele a ZDP é:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1933b, p. 97)

Além dessa premissa, outras questões da obra vygotskyana voltada para a prática pedagógica são relevantes, tais como o papel central das interações sociais e da linguagem; todos esses conceitos amparados por uma dimensão sócio-histórica.

No caso das interações sociais, a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal ratifica esse pensamento, em conjunto com a lei da dupla formação (1933), que estabelece que:

(...) Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1933, p. 714).

Assim, essa dimensão sócio-histórica se revela na medida em que o contexto social em que os aprendizes estão inseridos contribui para a qualidade das interações que podem vir a ocorrer, ao passo que o momento histórico também influi nesse processo. Da mesma maneira, o papel dos interagentes também contribui, favorecendo ou não a ocorrência de atividades que possam proporcionar a colaboração e a aprendizagem entre os aprendizes.

Segundo Bernstein (apud DANIELS, 1994), “(...) o nível sócio-histórico da teoria

é, na verdade, a história das tendências da cultura relacionadas à sua produção, sua reprodução, suas formas de aquisição e suas relações sociais.” (DANIELS, 1994, p.15).

Em resumo, compreendemos que a obra vygotskyana reflete os fenômenos relacionados à aprendizagem sob um viés sociocultural do desenvolvimento psicológico, sendo o homem um sujeito histórico, inserido em um meio cultural. Este meio será relevante para a construção de relações entre os indivíduos, e essas relações auxiliarão na definição da trajetória de desenvolvimento do indivíduo.

1.3. Cultura - conceituação

Nesta seção, temos o objetivo de apresentar alguns conceitos, utilizados por diversos pensadores, para tentar explicar o termo cultura, já que para o ensino de línguas estrangeiras tal explicação se faz crucial.

A linguagem é um dos principais componentes da cultura; é em grande parte por meio da linguagem, como um sistema de símbolos, que os indivíduos interagem com a realidade que os cerca. Contudo, além dessa ligação natural, existem outros motivos para justificar a importância da cultura no ensino de línguas estrangeiras. Pode-se dizer que a cultura é o que ‘dá vida’ à linguagem e que sem ela a aprendizagem de uma língua tende a se tornar uma atividade cansativa e sem atrativos. (FONTES, 2002, p. 178).

Em sua obra intitulada *Geografia Cultural*, Paul Claval dedica dois capítulos ao tema, com questões que envolvem a antropologia, geografia e as ciências humanas de forma geral. No capítulo 3, denominado “Transmissão da experiência coletiva e Gênese das culturas”, ele inicia com a seguinte definição: “A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto do grupo de que fazem parte” (CLAVAL, 1999, p.63).

Dessa forma, o autor ressalta que cada indivíduo possui uma cultura que foi adquirida como uma herança transmitida de geração em geração, sendo que a esse

conjunto acrescentam-se aqueles adquiridos ao longo de sua trajetória. Diante disso, compreendemos que esse não é um conjunto fechado e imutável. Conforme o indivíduo vivencia novas experiências, o conjunto que ele já possui é transformado. Para ele, “cada cultura caracteriza-se por um sistema original de representações e de construções intelectuais, com influências sobre a afetividade e a atividade” (CLAVAL,1999, p.81).

Claval explica que a transmissão desses valores ocorre primeiramente no ambiente familiar, na primeira infância e na adolescência, através do processo de imitação dos gestos do adulto. E cada gesto ganha um valor relevante, pois o gesto e a palavra darão origem a rituais, sendo que cada cultura tem os seus: “É na família que o adolescente é instruído sobre os rituais e mitos próprios à religião, à ideologia de seus pais ou àquela que domina na sociedade da qual faz parte” (CLAVAL,1999;p.63).

Tal ideia, apoiada na transmissão de valores e imitação de gestos, pode ser facilmente relacionada à teoria vygotskyana de apoio e ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), já descrita aqui, uma vez que é através da imitação dos gestos dos pais e dos demais adultos que a criança e o adolescente irão se desenvolver e só a partir do conhecimento destes gestos é que criarão hábitos próprios.

Segundo Attalah (1989, apud CLAVAL, 1999), essa transmissão de valores requer sistemas de comunicação que sejam eficazes, uma vez que cada cultura possui códigos próprios e passar de um código a outro necessita de um aprendizado ou uma preparação, para que a passagem seja bem feita. Para ele, está aí o conflito que ocorre nas relações transculturais. A partir disso, temos uma outra definição, que se realiza tendo como ponto de partida a ideia de “cultura como um conjunto de códigos e regras” (CLAVAL,1999;p. 86), em que a falta de conhecimento dessas normas pode, em alguns casos, levar a obstáculos na convivência entre povos distintos.

Como já dissemos anteriormente, a cultura nos é transmitida, entretanto não é um conjunto fechado de valores e posicionamentos: à medida que o processo de vivência do indivíduo ocorre, tal conjunto pode ser transformado. Para nossa pesquisa, esse conceito se faz relevante, já que a experiência do intercâmbio proporciona uma transformação inquestionável na vida dos estudantes:

Segundo Claval, a transmissão da cultura não nos condena à reprodução

indefinida de enunciados já estabelecidos, de atitudes recebidas. O processo de criação é inerente a toda cultura. (CLAVAL, 1999, p.86). As culturas mostram-se frequentemente com um nível elevado de plasticidade: nada pode frear a incorporação de elementos novos quando são apresentados como substitutos ou complementares aos já existentes. (CLAVAL, 1999, p.87).

Kasper e Omori (in HORNEBERGUER, 2010), no artigo “*Língua e Cultura*”, descrevem a diversidade linguística e cultural que pode ser encontrada em algumas salas de aula. Para tanto, eles sustentam sua prática com elementos da multimodalidade, enfatizando que todas as atividades humanas são culturalmente e linguisticamente mediadas. Assim, eles investigam como a comunicação intercultural é teorizada e investigada.

Na realização de tal empreitada, os autores supracitados utilizam-se no mesmo artigo das ideias de Duranti (1997), que faz uma revisão de seis perspectivas para a definição de “Cultura” para a Antropologia Linguística: a primeira revela a ideia vygotskyana de cultura como um sistema de mediação, em que um conjunto de objetos físicos e simbólicos auxilia na interação entre os homens e o ambiente em que estão inseridos. A segunda ideia apresenta a cultura como um sistema, em que os esquemas de participação do indivíduo são mediados pela língua, no mundo local e global, em que são compartilhados pelas pessoas recursos cognitivos, materiais e simbólicos. Há ainda os conceitos que encaram a cultura como distinta da natureza, como forma de conhecimento, comunicação e como um sistema de práticas.

Kasper e Omori (2010) apontam para análise da cultura entre os grupos sociais e dentro dos próprios grupos, entregupos e intragrupos, colocando em destaque o poder da língua mediada pelo fenômeno cultural, desfazendo o mito da homogeneidade no espaço escolar. Tal mito nos permite encarar a escola como um ambiente em que convivem múltiplas diversidades culturais, e cabe aos educadores mediar esse processo de convivência para que o respeito e a tolerância sejam a base do relacionamento interpessoal.

Em concordância com os autores aqui brevemente resenhados, compreendemos a cultura como um conjunto dos hábitos de cada indivíduo, aspectos estes refletores da

vivência de cada um, que podem ser continuamente transformados, conforme a sua trajetória e a sua experiência.

1.4. Cultura de aprender e cultura de ensinar

Ao delimitarmos o conceito de cultura, pensamos no ambiente escolar como um local em que, idealmente, as diversas práticas culturais se comunicam, fazendo com que o aluno construa uma identidade cultural, até mesmo na forma de aprendizado e assimilação dos conhecimentos. E é sobre isso que trataremos nesta seção.

No caso das turmas de português como língua adicional, objeto de nossa análise neste trabalho, a heterogeneidade é claramente percebida já que os alunos têm nacionalidades e idiomas distintos, e, naturalmente, vêm de culturas variadas. Tal panorama não só propicia um intercâmbio cultural entre os estudantes, o que favorece o processo de socialização, mas também pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como será visto no capítulo dedicado à análise de dados.

Entretanto, constantemente observamos que, nas salas de aula de forma geral, tal situação configura-se como sendo idealizada, já que frequentemente vemos que a direção e muitos docentes optam por organizarem suas turmas de forma homogênea, justificando essa atitude pelo conceito já muito arraigado no senso comum de que, assim, evitam possíveis conflitos entre os alunos e facilitam o próprio trabalho. Assim, é comum encontrar escolas nas quais os alunos que possuem melhor rendimento e possuem bom comportamento são agrupados em uma determinada sala, separados daqueles considerados repetentes e indisciplinados

Já nas turmas de língua adicional de forma geral, essa diversidade ainda é percebida, por tratarmos, de forma predominantemente, de turmas com um número geralmente reduzido de alunos, em que a heterogeneidade não é, basicamente, um problema, nem pode vir a tornar-se um conflito, como no caso das turmas de língua materna.

Segundo as concepções de Ellis (1997), é consenso entre os educadores atualmente que, no caso do ensino de línguas adicionais, existem características

individuais nos discentes que podem favorecer a identificação do aluno com determinada cultura e, conseqüentemente, culminarão com a identificação do sucesso ou fracasso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, fatores sociais também influenciarão nesse processo em conjunto com outros fatores de caráter mais individual, tais como motivação, aptidão, personalidade e acumulação de conhecimentos advindos da língua materna. Todos esses fatores, atuando conjuntamente, englobariam o que Butler (2000) chamaria de Estilos de Aprendizagem. De acordo com o referido autor:

Estilo é a forma consistente e pessoal através do qual as pessoas usam suas qualidades e habilidades naturais para:

- Definir a si mesmas e sua eficácia;
- Experimentar o mundo imediato e relacionar-se com ele;
- Encontrar, avaliar e processar informações e
- Para criar e produzir. (BUTLER, 2000, p.7).

Desse modo, professores e instituições de ensino deveriam ser responsáveis pela identificação desses fatores para o sucesso na aprendizagem de cada aluno, levando em conta, principalmente, segundo Coffield et alii (2004), os estilos de aprendizagem de cada um. Tais estilos, ao serem detectados, possibilitarão a execução de um plano de intervenção, que fará com que os aprendizes sejam conscientizados sobre seus próprios estilos, fazendo com que, de forma ampla, o processo de ensino-aprendizagem seja transformado satisfatoriamente.

Como consequência desse processo, se um estudante tem consciência em relação às suas preferências e dificuldades, isso pode gerar impactos positivos em seu comportamento e favorecer a análise diagnóstica do docente, que pode assim nortear sua prática pedagógica a partir disso, visualizando cada aluno em relação a seu grupo. Outro fator positivo é que, nesse caso, independentemente da compatibilidade entre os estilos de ensinar e aprender, os alunos podem ser capazes de desenvolver técnicas de estudo em casa e na escola, de acordo com seu estilo de aprendizagem.

No ensino de línguas adicionais, muito se fala em aptidão. Para Futer (2007), aptidão é como uma preferência por certos estilos de aprendizagem que são correspondidos por certos estilos de ensinar. Para Almeida Filho (1998), quando um

estudante ingressa em um curso de idiomas, ele traz consigo sua cultura de aprender, que seriam suas preferências para internalizar um novo conhecimento com base em suas experiências anteriores de aprendizagem e a cultura na qual estava inserido.

No processo de construção do conhecimento, as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso são compartilhadas entre aluno e professor. No caso do educador, suas crenças e experiências, assim como as do aluno, influenciarão em todo esse processo. As práticas e metodologias adotadas pelo mestre deixarão transparecer suas concepções de ensino e poderão afetar positiva ou negativamente a vivência do aluno, incluindo obviamente as grandes consequências no processo de ensino-aprendizagem.

Daniel Pratt (2002) pesquisou sobre o fluxo da tendência educacional, isto é, como as concepções de ensino têm sido vivenciadas pelos docentes e identificou cinco perspectivas de ensino: o ensino como transmissão, ensino como desenvolvimento, ensino como incentivo e, finalmente, o ensino como reforma social.

Segundo o pesquisador, aqueles que acreditam no processo de ensino como transmissão (processo comumente representado pela utilização da metáfora do conduto ou do canal) consideram o aprendiz como um recipiente vazio, no qual algum conteúdo, o conhecimento, deve ser depositado. O conhecimento, diante disso, é encontrado nos materiais didáticos ou com o professor. Tal postura é condenável na atualidade, já que assumimos que os conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Tal postura é ratificada por Kleiman (2011), ao revelar as relações entre texto e leitor. Segundo ela, o conhecimento e as informações não estão somente depositados no texto. O leitor, através das informações explícitas do texto (pistas do autor), aciona seu conhecimento de mundo, também chamado enciclopédico, para deslindar as informações subentendidas e/ou não compreendidas.

Na visão de ensino como desenvolvimento, Pratt (op.cit.) usa metáfora do computador para compreender o aprendiz. O professor nessa visão entende que os alunos são programados, isto é, têm uma forma particular e linear de pensamento e reação diante das situações que proporcionam a aprendizagem, para que dessa forma o docente construa “pontes” entre o pensamento do aluno e as formas mais sofisticadas de

raciocínio.

Já na concepção de ensino como aprendizagem, Pratt discute que a aprendizagem é mais do que a construção de elementos cognitivos e competências. Essa noção também se liga à questão da construção da identidade do aluno, que irá passar por uma transformação após a adoção da língua e dos valores de um determinado grupo social.

Na perspectiva do ensino como incentivo, o autor revela que a motivação pode gerar aprendizes que não pensam no fracasso, sendo assim bem sucedidos em todo o processo. É importante frisar que a motivação vem do apoio do professor e dos colegas, sem que o aluno sinta que o professor foi caridoso, mas sim que as vitórias advêm de seu próprio esforço.

Finalmente, Pratt (op.cit) explicita as bases da visão de ensino como reforma social. Os professores que norteiam sua prática por essa perspectiva consideram que seus ideais são necessários para uma melhor sociedade, que esses ideais são apropriados para todos e que o objetivo maior do ensino não é somente a aprendizagem individual, mas a transformação social. A ideia é que os discentes devem ser estimulados a ter posturas críticas e, dessa forma, conseguirem mudanças sociais para a melhoria de suas vidas.

Diante desse panorama, devemos levar em conta alguns elementos que podem interferir também na educação de adolescentes e adultos, nosso público-alvo. É comum que muitos deles duvidem de sua capacidade intelectual, por acreditarem que esta diminui com o tempo, ou se sintam inseguros por terem passado por situações de ansiedade, crítica ou fracasso em seu passado escolar.

Um outro item relevante é o fato de que estudantes jovens e adultos são mais críticos em relação aos métodos de ensino. Segundo FUTER (2007):

(...) as experiências vividas originaram uma predisposição a certas formas de ensino e de aprendizagem, cultura de aprender, o que pode gerar alguma hostilidade ou desconforto quando expostos as novas propostas de ensino ou atividades de aprendizagem, devido à incompatibilidade entre sua cultura de aprender e a cultura de ensinar do professor.

Assim, a variabilidade nas estratégias de ensino do docente tem maiores

possibilidades de contemplar as culturas de aprender dos alunos. Ao contrário, se as culturas de ensinar do professor e as culturas de aprendizado dos alunos não forem compatíveis, podem ocorrer conflitos a nível didático e também a nível relacional no espaço escolar.

Um professor de estudantes adultos, além de observar cuidadosamente as características que beneficiam esta faixa etária no processo de ensino-aprendizagem de línguas, deve se antecipar e minimizar as possíveis situações oriundas de experiências anteriores que venham a interferir na aquisição do idioma de seus alunos. Para isso, o professor pode promover atividades que ofereçam menos riscos de fracasso, pode escutar as opiniões dos estudantes sobre o processo educativo e, muitas vezes, alterar/adaptar seus planejamentos de sala de aula para uma melhor compatibilização às culturas de aprender de seus alunos. (HARMER, 2001)

Assim, a partir do exposto, compreendemos que a cultura de aprender envolve uma predisposição do aluno em construir conhecimento a partir de certas formas de ensino e metodologia, que, em conjunto com outros fatores (sociais, por exemplo), ajudam a delimitar a identidade cultural do discente. Paralelamente, a cultura de ensinar do professor se manifesta a partir das estratégias e metodologias adotadas pelo mestre.

1.5. Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil

Inicialmente, faremos uma pequena explicação sobre o termo Português como Língua Adicional. Ele foi cunhado pela professora Margareth Schlatter para abarcar as diferentes situações sociais em que podem estar os aprendizes de uma língua que não seja a materna. Pode-se aprender uma língua estrangeira, uma segunda língua, uma terceira, quarta ou quinta língua. A língua pode ser a dos pais ou mesmo dos avós. E acontece com frequência de a língua a ser aprendida ser a língua materna (que, pelo fato de a pessoa ter saído de seu país de origem ainda criança ou de ter sido por alguma razão forçada a abandonar aquela língua por algum tempo, foi perdida no processo). Uma turma multicultural de português no Brasil frequentemente abarca alunos nessas diferentes condições. Assim, usa-se o termo “língua adicional” como um hiperônimo que abarque

todas essas diferentes situações. Nas palavras de Almeida Filho:

A estrangeirização continuada da língua-alvo ou da nova língua traz uma anemia perigosa aos processos de aquisição (no sentido de Krashen, 1982). Se a língua meta permanecer estrangeira para sempre, o envolvimento do aluno com tópicos e tarefas construídas de crescimento intelectual e afetivo que geram a competência linguístico-comunicativa não se instaura como preconiza a abordagem comunicativa de ensino (ALMEIDA FILHO; 1997,p.20).

Consideramos esse termo uma solução adequada para descrever a situação de sala de aula analisada neste estudo, que contém alunos com histórias de vida e de contato com o Português bastante distintas entre si.

Nossa pesquisa ocorre em uma sala de português como Língua Adicional, por isso faremos uma breve exposição do ensino do idioma como segunda língua em nosso país.

Gomes de Matos (1977) enfatiza que foi apenas na década de 60 que o ensino de Português para alunos estrangeiros se desenvolveu. Até então era destinado a apenas missões diplomáticas, pessoal de postos consulares e instituições pioneiras. Todo esse processo foi consolidado com a realização de pesquisas na área, além da divulgação do Português do Brasil (PB) e da cultura brasileira no exterior, principalmente na América Latina (FILHO e LOMBELLO, 1992).

Para Lightbown e Spada (2002), tem aumentado o número de indivíduos estrangeiros que têm procurado o ensino dessa língua. Sendo assim, surgem novos profissionais e centros de ensino no Brasil e no exterior, em locais em que o Português exerce função de L2. Assim, temos cursos no Brasil, Centro de Estudos Brasileiros (CEBs), também chamados Centros Culturais e cursos de ensino em Universidades brasileiras e estrangeiras, além de escolas de idiomas privadas no Brasil e no exterior.

Como consequência desse aumento na procura de cursos de Português como Língua Adicional, temos a exigência da comprovação da proficiência. Dessa forma, foi criado e oficializado em abril de 1998 o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, variedade brasileira (CELPE-Bras). Esse exame certifica o aprendizado de estrangeiros que apenas estudam no Brasil ou exercem alguma profissão no país.

Na atualidade, o crescente interesse que cerca o estudo de PLA pode ser

justificado pela posição ocupada pelo Brasil no cenário mundial. Segundo o *Jornal do Brasil* de outubro de 2013, com a exploração do pré-sal e dos biocombustíveis, o país ganha maior destaque político e econômico. Aliado a isso, o país subiu cinco posições no ranking de 2011 e se tornou a 53ª economia mais competitiva entre 142 países analisados no mundo, conforme o site *BBC BRASIL*.

Ainda em relação à projeção do nosso país no mundo, uma reportagem da revista *Língua* de dezembro de 2013 reforça que vivemos em um período em que há uma demanda vertiginosa de falantes não-nativos que buscam o ensino de Português como L2 e que esse ensino ganhou destaque principalmente a partir dos anos de 1900. Outro fator que contribui para isso foi a criação, em 1992 da SIPLÉ, (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). Tal sociedade realiza congressos anuais para a divulgação de pesquisas e reúne profissionais da área, que realizam um intercâmbio cultural e um compartilhamento de práticas pedagógicas.

No endereço eletrônico da SIPLÉ (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira), alguns dados demonstram que a Rede de Brasileira de Ensino no Exterior (REBEx) é composta por 21 centros culturais, 7 institutos culturais e 52 leitorados, distribuídos em mais de 50 países. No Brasil, essa estimativa é continuamente dificultada, pois existem inúmeros centros culturais, cursos de idiomas privados e universidades públicas e privadas que ministram esses estudos. Os leitorados reúnem professores especialistas em língua portuguesa, literatura e cultura brasileiras, que atuam em conceituadas universidades estrangeiras.

A formação de professores de PLA e seu quadro de profissionais também configuram uma situação complexa, uma vez que antes e até mesmo nos dias de hoje muitos professores de outras línguas estrangeiras modernas é que ministram essas aulas, sem uma habilitação específica para PLA. Outro caso recorrente é o dos professores de língua portuguesa como língua materna que lecionam essas aulas e, há ainda, casos em que um falante nativo do PB, sem nenhum tipo de formação pedagógica, ministra essas aulas. O panorama citado ainda pode ser observado em alguns locais, todavia esse quadro tem sofrido mudanças, já que algumas universidades brasileiras já oferecem cursos de pós-graduação na área de ensino de PLA, um exemplo é a Pontífica Universidade

Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio), além de existirem também disciplinas referentes a essa área na graduação e pós-graduação em universidades públicas e privadas no país.

1.6. O espaço da sala de aula

Nessa seção, temos como objetivo apresentar elementos que, em conjunto, formam a sala de aula, ressaltando as relações hierárquicas existentes entre todos os interagentes desse meio. Além disso, buscaremos evidenciar as características dessa interação e suas formas de representação.

1.6.1. Como definir a sala de aula

Ao pensarmos em uma sala de aula, logo imaginamos que seja um local específico para aprendizagem. Contudo, como nossa experiência nos remete, também é espaço para socialização do indivíduo e também é espaço físico. Nas palavras de Almeida (2005):

Em primeiro lugar, a sala de aula é um contexto interacional específico e, enquanto tal, possui uma vocação claramente definida: é um lugar de aprendizagem. O fato de ser, reconhecidamente, um espaço destinado à transmissão de conhecimentos imprime um caráter francamente pedagógico à relação e tende a restringir o aparecimento de trocas de outra natureza.

Em segundo lugar, em virtude do contrato pedagógico assim estabelecido e reconhecido por ambas as partes (professor e aluno), a sala de aula se apresenta como um contexto exíguo do ponto de vista não apenas físico, mas também sócio-interacional. O estatuto dos participantes dessa relação assimétrica é delimitado previamente e de forma bastante rigorosa; o que tenderia a imobilizá-los em suas posições específicas, inibindo seu investimento em outras posições sociais. (ALMEIDA, 2005:61).

A partir do trecho em destaque acima, enfatizamos que, nas turmas de Português como Língua Adicional observadas, existe uma maior “plasticidade” em relação às posições sociais ocupadas pelos participantes da interação, sem que, com isso, as relações hierárquicas necessárias entre aluno e professor se percam. Tal situação de flexibilidade é possibilitada no momento em que o professor se prepara para tal empreitada, valorizando a interação aluno-aluno e diminuindo a distância entre ele e os discentes, ainda que permaneça a assimetria de papéis. Uma das formas em que a diminuição da assimetria

pode ocorrer é através das atividades de conversação, para o desenvolvimento das competências orais dos alunos, em que cada aluno ganha voz e se torna também divulgador de conhecimentos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

1.6.2. Um ambiente institucional

Desde o seu nascimento, cada pessoa estabelece contato com a vida social de seus pais, com seus costumes e rituais próprios e, conforme vai se desenvolvendo, ela deve adequar-se às regras desse ambiente, se quiser manter-se naquela comunidade. Para Claval (1999):

A vida social baseia-se em organizações hierárquicas institucionalizadas. Ela implica igualmente que os parceiros sintam-se pertencentes a um mesmo conjunto pelo qual cada um se sinta responsável e solidário. Isto toma em alguns casos uma forma afetiva, aquela da comunidade. Noutros casos, a construção social tem fundamentos racionais, o interesse e a eficácia, a preocupação de assegurar a defesa e a segurança coletivas, por exemplo. (CLAVAL, 1999, p. 113).

A escola, uma instituição social, possui regras próprias e cada um que está inserido neste contexto possui, como em qualquer outro espaço público, direitos e deveres. De forma mais específica e direta, convivem professores e alunos, que interagem nessa comunidade a fim de que o processo de ensino-aprendizagem e educação de valores ocorra.

Dessa forma, “a vida social de grupos numerosos e complexos não pode se desenvolver eficazmente e se desembaraçar do obstáculo da distância, a não ser quando as relações estão devidamente enquadradas” (CLAVAL, 1999, p.113, Apud CLAVAL, 1973). Na sala de aula, isso não poderia ocorrer de forma distinta. O espaço acaba por provocar conflitos entre os interagentes quando essas relações não são aceitas ou reconhecidas, bem como relações amigáveis e afetuosas entre estudantes e docentes, quando essas relações são bem aceitas. Tal panorama se faz tão diverso, devido às

múltiplas realidades sociais que se apresentam e cada um tem sua tarefa a desempenhar nesse contexto. Essa é a base da vida social em uma comunidade, “os parceiros sentem-se pertencentes a um mesmo conjunto pelo qual cada um se sinta responsável e solidário, isto toma em alguns casos uma forma afetiva (...)” (CLAVAL, 1999, p.113) . E é essa participação no contexto da sala de aula que será vista na próxima parte.

1.6.3. Participação em sala de aula

A partir da conversa institucional (WEISS, 2009) na sala de aula, em que oportunidades de fala em interação são propostas em formas de atividades pelo professor, percebemos a existência de alguns padrões a serem observados. Destacamos o padrão IRA (iniciação, resposta e avaliação), no qual o docente tem a função de iniciar a conversação e, a partir disso, propõe questões e/ou atividades de desenvolvimento oral para os alunos, que respondem, e, em seguida, o mestre avalia a resposta dos discentes.

O que se pode observar, contudo, é que mesmo gêneros com uma constituição mais rígida e fechada, como a conversa institucional, podem apresentar mudanças, quebras, advindas de alterações na relação aluno-professor. Em geral, a quebra nos padrões interacionais pode ser observada nas aulas de PLA observadas, como já dito anteriormente, já que as interações entre os alunos passam a ser mais valorizadas e o conhecimento já construído pelo próprio discente passa a se tornar fonte relevante de informações para toda a turma trabalhar em conjunto.

No caso dessas turmas, podemos perceber uma situação em que as responsabilidades são compartilhadas em sala de aula, isto é, aluno e professor juntos direcionando o curso da aula. Por exemplo, em uma determinada aula (registro do diário de campo), ocorreram atividades de compreensão oral; nessas atividades é comum o aparecimento de dúvidas acerca de vocabulário. Nesses casos, o docente destaca possíveis palavras que podem ser geradoras de dúvidas, mas o que se percebeu é que outras palavras é que geraram dúvidas. E, para sanarem suas dúvidas a respeito dos significados dos vocábulos destacados, os alunos, com o auxílio de dicionários, foram testando possibilidades, com a orientação da professora, conseguindo assim chegar aos

possíveis sentidos para aquelas palavras.

Desse modo, no contexto observado, os clássicos papéis de aluno-professor se modificam, mas isso não significa conflitos em relação à hierarquia no espaço escolar (não ocorre indisciplina ou desrespeito, por exemplo), e os movimentos na interação e no curso da aula transformam-se continuamente. O conceito de “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 1952/1992) ajuda no entendimento desses processos.

Tal análise é consoante com a crítica bakhtiniana à noção antiga do emissor e receptor das teorias da Comunicação e com a concepção que envolve o dialogismo. Observemos:

A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto (BAKHTIN, 1952/1992: 320).

Tal conceito revela a função ativa de um ouvinte e suas possíveis reações diante do discurso do locutor, de forma a concordar ou discordar das enunciações, influenciando ativamente na continuidade da interação. Por analogia, podemos comparar esse fenômeno com o que ocorre na sala de aula pesquisada, já que um vocábulo específico, como “tinta”, por exemplo, pode gerar novas discussões, a partir de dúvidas dos alunos não previstas pelo professor, que acabam mudando o curso da aula e fazem com que o docente dê explicações sobre o campo da construção civil (aula observada e registrada no diário de campo).

O professor nesse âmbito também age como um detentor de conhecimentos gerais, amparado por noções políticas, sociais e econômicas de nível internacional, além de continuamente desenvolver estratégias de proteção de face ao tratar de assuntos polêmicos, como conflitos religiosos e drogas lícitas e ilícitas, por exemplo. A partir daí, as noções de “atitude responsiva ativa” e a forte influência do destinatário no enunciado ficam mais evidentes.

Nesse contexto, percebe-se também que essas noções de “ouvinte” e “receptor” acabam por relacionar-se diretamente com o já mencionado padrão IRA, perpetuando os clássicos papéis de aluno-professor, mesmo na contemporaneidade, em que novas

metodologias se fazem urgentes, devido às profundas transformações ocorridas na sociedade.

Outro fator relevante, que acaba por corroborar com tais concepções clássicas de ensino, é que a escuta ativa por parte do professor é continuamente dificultada, já que muitos dos docentes acreditam que devem controlar a manutenção do turno. Tal situação apresenta reflexos no processo de ensino-aprendizagem e na relação entre aluno-professor, que pode sofrer alterações no sentido de desencadear conflitos e até problemas de timidez nos alunos.

1.7. Identidades no espaço da sala de aula

Nesse espaço da sala de aula pesquisada, durante os momentos de interação, os estudantes, em diversas ocasiões, têm a oportunidade, como já foi dito, de exporem seus conhecimentos e ideologias próprias, demonstrando traços de sua identidade. Para Kleiman, identidade é

uma produção social emergente da interação, nem inteiramente livre das relações de poder que se reproduzem na microssituação, nem totalmente determinada por estas por força do caráter construtivo, criador de novos contextos de 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, 1988, p. 271).

A autora esclarece, a partir de tal conceito, que a identidade nos seres humanos não é algo solidificado, pronto e constante. É, pois, revelada a partir das relações sociais e pode ser constantemente transformada, conforme o contexto em que os interactantes se encontram. Dessa forma, por ser algo mutável, mesmo quando as relações são amparadas por contextos institucionalizados como a sala de aula, por exemplo, tais modificações a nível sociocultural são desejáveis (idem, ibidem: 281), ocorrendo, inclusive, negociações de traços de identidade durante a interação.

Para Kerbrat-Orecchioni:

A identidade investida na interação pode ser mais ou menos rica ou pobre, de acordo com:

. A natureza da situação de comunicação: na maioria dos estabelecimentos comerciais, por exemplo, os únicos atributos realmente pertinentes das pares em presença dizem respeito ao seu papel interacional (de cliente vs vendedor), ao passo que nas trocas particulares é mobilizada uma paleta nitidamente mais diversificada de atributos identitários;

. o grau de conhecimento mútuo dos participantes: quanto mais se “conhece” P, maior é o número de propriedades de P a que se tem acesso. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001:164)

Todo sujeito se define por um conjunto de atributos, os quais não podem ser todos “expostos” da mesma forma em um dado contexto: tudo depende do papel que o sujeito assume na interação em curso, papel esse que é especificado pelo “script” próprio daquela interação. Mas os scripts admitem uma grande margem de imprecisão dentro da qual vão poder se desdobrar os processos negociativos. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001, p. 173).

Nas turmas analisadas, observamos a (re)construção das identidades sociais dos participantes da interação conforme as aulas vão ocorrendo. Para começar, os estudantes de forma geral se dividem em grupos, por nacionalidade, então, além de desempenharem o papel de alunos, são representantes de seu próprio país, isso traz uma responsabilidade maior para eles e ganha maior ênfase ao descreverem sobre suas culturas. Além disso, com o passar do tempo e, com o aumento do tempo de convívio com os colegas e o docente, ele já assume o papel de um amigo. Segundo Claval:

Em todas as sociedades o sistema só pode funcionar se cada um desempenhar honestamente seu papel, ou os múltiplos papéis que lhe são imputados. A personalidade do indivíduo acha-se em parte modelada pelas posições que , ocupa[(LINTON,1959) Claval, 1999].

Em relação à nacionalidade, mencionamos que eles posicionam-se como representantes de seu país. Os discentes utilizam as representações que têm de sua pátria e é uma forma de se identificarem. O termo “representações” pode ser compreendido a partir da concepção de Fairclough (1989, p.11,167) para fazer referência a procedimentos

de interpretação baseados no conhecimento das pessoas sobre a língua e sobre o mundo, suas crenças, valores e pressuposições.

Dessa forma, eles ganham destaque na turma ao exporem a sabedoria sobre seu povo, com a tarefa de informar, se distinguindo dos demais por sua cultura e, ao mesmo tempo, se aproximando dos demais colegas a partir da interação. Com isso, temos o conceito de identidade proposto por Weeks:

É aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais, frequentemente ligadas a valores conflitantes tanto no nível pessoal como no nível da(s) comunidade(s) a que pertencemos. (1990,p.88).

A partir das observações em sala de aula, os registros dos diários de campo apontaram, em conjunto com depoimentos feitos por alunos, que esse movimento de descrição de costumes e de hábitos próprios das diversas culturas, bem como a experiência do intercâmbio, auxilia diretamente na reconstrução de identidade de muitos discentes através do fortalecimento do nacionalismo por parte destes e contribui também para o rompimento de estereótipos de todo o tipo, de forma especial em relação ao Brasil e o povo brasileiro.

Barth (1969) e Brandão (1986) complementam o conceito de identidade tratando especificamente sobre o dinamismo, a mutabilidade e a construção constante da identidade social a partir de diferenças projetadas ou reais com o interlocutor e/ou com o cenário de interação. Tal concepção também pode ser verificada em Sarup, ao falar sobre a identidade no mundo pós-moderno:

A identidade é contraditória e fragmentada. (...) o eu é necessariamente incompleto, inacabado é o “sujeito em processo”. (...) a identidade é construída na e através da linguagem. Quero acrescentar o ponto que é sempre dentro da representação que nos reconhecemos. (...) a identidade é relacionada Àquilo que alguém não é o Outro. (...) a identidade só é concebida na e através da diferença. (SARUP, 1996,p.47).

Diante das concepções dos autores que foram aqui sucintamente resumidos, consideramos que a questão da identidade na sociedade atual está diretamente ligada ao

conjunto de ideologias e hábitos de cada indivíduo, que se transformam continuamente a partir das relações sociais instauradas por ele diante de espaço e tempo definidos.

2. METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia da pesquisa e está dividida em quatro partes. A primeira parte coloca em destaque os estudos de caráter qualitativo, destacando a Etnografia e a Etnometodologia. Na segunda parte, serão descritos os instrumentos de pesquisa utilizados para análise dos dados. Na terceira , será explicitado o mapa de sala como instrumento de investigação. Na última, o contexto pesquisado será evidenciado através do perfil das turmas selecionadas e das condições de trabalho do pesquisador.

2.1. Pesquisa Qualitativa

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, verificada através de estudos de viés etnográfico, uma vez que se trata de uma situação de análise que envolve atores sociais com participação ativa e modificadora no ambiente em que estão inseridos (aluno e professor).

(...) a expressão “pesquisa qualitativa” designa uma gama de estratégias de pesquisa apresentando uma característica em comum: o privilégio à compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além da sua explicação, em termos de relação causa e efeito. (MONTEIRO, 1998 apud MONTEIRO s/d: 4).

Serão analisadas as ocorrências de atividades colaborativas entre os alunos e em conjunto com o docente (andaimagem) durante as atividades de conversação. O ambiente em destaque (sala de aula) tem como característica mais evidente a multiculturalidade. Segundo Trudgill (2000), a etnografia representaria o “estudo das regras de interação comunicativa em ambiente transcultural” (TRUDGILL, 2000, p. 113). Nessa perspectiva, tal corrente enquadra-se perfeitamente ao objeto de estudo, uma turma multiétnica de português como Língua Adicional.

Segundo Guesser (2003), o termo etnometodologia surgiu na Califórnia em 1967, com os estudos de Garfinkel e transformou a sociologia tradicional. Guesser avalia que uma perspectiva metodológica da etnometodologia busca compreender o raciocínio prático que move as interações cotidianas de determinado grupo, em um determinado contexto histórico e cultural. A partir da década de 70, a análise da conversa etnometodológica se divide em dois grupos: o grupo dos adeptos que se mantinham filiados à sociologia tradicional e os analistas da conversação, que buscavam captar nas narrativas cotidianas as reconstruções das experiências vividas pelos indivíduos.

Greg Myers (2002) discute a análise da conversação e da fala como uma técnica derivada da etnometodologia que se concentra não no levantamento de grandes quantidades de dados de pesquisa, mas na observação e análise dos momentos reais de fala, das interações específicas nos momentos reais de fala e nas interações específicas em situações particulares. Myers explicita a importância da interação entre o pesquisador

e o pesquisado e, de igual maneira, as circunstâncias da interação. Assim, o que move a análise da conversação é a forma como “os participantes organizam a interação momento a momento” (MYERS, 2002, p. 272).

Myers (2002) ressalta ainda que os dados a serem selecionados pelo pesquisador na fala dos sujeitos são considerados os dados focais, que são analisados a partir dos turnos de fala da interação e da maneira como estes são gerenciados pelos participantes. Myers (2002) ainda destaca a relevância da transcrição da conversa, a partir de: um planejamento (existência de um tópico guia), do registro (gravação clara e em local adequado), da transcrição detalhada dos eventos de fala, das atribuições (identificação dos participantes), da análise (escuta e leitura da transcrição) e do relatório (o pesquisador irá relacionar os dados de acordo com a teoria adotada e os elementos observados). É essa a perspectiva que foi adotada neste trabalho.

Para facilitar as análises, utilizaremos o recurso de áudio e vídeo. Como ressalta Loizos:

A imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais. (...) Embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números. (LOIZOS, 2002, p.137).

Nesta pesquisa, a imagem foi de grande ajuda para nos oferecer apoio para a melhor compreensão do que foi dito pelos participantes, além de nos possibilitar avaliar de modo mais adequado como foi a relação entre o que foi dito e os elementos não-verbais dessa interação.

2.2. Instrumentos de pesquisa

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a gravação em vídeo de uma aula de Português como Língua Adicional e um conjunto de observações coletadas em um diário

de campo, de forma a organizar o trabalho. Aliado a isso, uma entrevista escrita também foi realizada com os discentes de modo a complementar os registros em áudio e vídeo para que possam ser comparadas às análises do pesquisador com as opiniões expressadas pelos estudantes. E, como último instrumento de análise, foi realizado um mapeamento da disposição espacial dos alunos ao longo de 10 aulas, para que possamos detectar as mudanças nos lugares ocupados pelos estudantes .

A escolha da gravação em vídeo se deve ao fato de que ela facilita a identificação dos alunos e auxilia na captação de recursos não verbais na interação, fazendo com que certas nuances tenham mais chance de serem adequadamente compreendidas durante a transcrição e análise de dados.

Contudo, sabemos que a presença de uma câmera de vídeo pode causar constrangimentos aos estudantes, causando prejuízos às atividades de conversação espontânea. Devemos ainda considerar a postura interpretativa do pesquisador que seleciona as ocorrências consideradas relevantes, revelando apenas um olhar do universo pesquisado.

Dos dados observados na aula gravada, apenas eventos de fala considerados geradores de atividades de colaboração entre os discentes e a professora, ou eventos que indiquem a possibilidade de isso acontecer, serão objeto de análise. Além da identificação de comunicação não verbal, a câmera auxilia, no primeiro momento, na visualização da ocupação espacial da sala pelos alunos, que foi relacionada com os registros no diário de campo, os mapas e as entrevistas. Esse procedimento auxiliou na investigação das redes de relacionamento formadas entre os discentes.

Outro ponto favorável à adoção do recurso da imagem e voz foi o de facilitar na identificação dos participantes da interação, principalmente em situações em que isso é dificultado, por questões de barulho na gravação ou fala simultânea, por exemplo.

2.3. Geografia cultural e mapas de sala

Faremos uma análise da dinâmica espacial da sala de aula, de forma a relacioná-la com as atitudes e crenças dos interagentes nesse ambiente, fazendo um mapeamento desses espaços.

Esse mapeamento envolve o registro dos lugares ocupados por cada aluno em 10 (dez) aulas distintas, para que possamos explicitar e investigar, em conjunto com as observações do diário de campo, como ocorre a formação de grupos na sala e como os alunos se movimentam e posicionam durante as aulas.

É importante ressaltarmos que esses mapas de sala não são aqueles tradicionais verificados em sala de aula, em que o docente estabelece locais fixos para ocupação dos alunos. Nosso mapeamento é feito uma vez que os alunos não possuem localização fixa em sala, eles mesmos, espontaneamente, escolhem onde vão se sentar na sala de aula. E, logo após eles terem feito as suas escolhas, em cada aula, registramos o local escolhido.

Dessa forma, relacionaremos elementos de cartografia com aspectos culturais, fazendo assim um estudo etnogeográfico ou de geografia cultural.

Uma das tarefas da Geografia Cultural é mostrar como os sistemas de valores se traduzem pelas articulações específicas do social. A ação humana é fundada sobre o instinto contextualizado, normatizado e canalizado pela cultura. (CLAVAL, 1999, p.82).

Segundo as ideias de Claval (1992) e Cosgrovel (1998 a/b), os lugares estão carregados de sentidos e impressões daqueles que os habitam, isto é, não se pode desvincular o território de seu contexto. Dessa forma, buscamos a análise das redes de relacionamento dos estudantes através da investigação das anotações dos diários de campo, das entrevistas e dos mapas de sala. Segundo Soares:

O processo de simplificação do espaço “real” até a elaboração de sua representação gráfica no mapa, evidenciando temas e dados relacionados à cultura (mapas de eventos ou ocorrências de manifestações), possui um profundo significado simbólico, político e econômico. Observando a maneira como os diferentes caracteres sociais e culturais se espacializam, potencializa-se a compreensão do espaço. (SOARES, 2010, p.3).

Assim, o mapa deixa de ser apenas um recurso utilizado para reconhecer somente territórios e espaços físico-políticos para ser uma ferramenta eficaz em estudo etnográfico para análise de comportamento e como pistas de reconfiguração de identidades.

A definição de mapeamento que Cosgrove (1991-2) apresenta é uma inspiração para refletir como mapear na geografia cultural. Mapeamento pode ser definido como uma “medida do mundo” que não se limita ao matemático e que pode ser igualmente espiritual, político ou moral e incluir tudo o que é lembrado, imaginado ou contemplado. Sob essas condições, mapeamentos tratam de mundos materiais e imateriais e de fatos e desejos, enquanto o mapa é ao mesmo tempo uma materialização do conhecimento [humano] e um estímulo para novos compromissos cognitivos. A missão do geógrafo cultural será investigar como práticas de mapeamento surgem, mudam ou desaparecem, como essas práticas servem para projetar, organizar e representar mundos físicos, sociais e imaginários, como essas práticas molda(va)m a maneira de olhar e saber de que forma as novas maneiras de experimentar o mundo podem mudar o significado e as próprias práticas de mapeamento. (ROSENDHAL e CÔRREA, 2010, p.124-125).

Nessa perspectiva, a concepção de lugar transforma-se:

O lugar na visão humanística constitui-se como uma paisagem cultural, campo da materialização das experiências vividas que ligam o homem ao mundo e às pessoas e que despertam os sentimentos e a identidade e de pertencimento no indivíduo. É, portanto, fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente em que vive. (LEITE, 1998, p.10 apud PALADIM, 2010)

Ao observar uma sequência de mapas de sala, temos um instrumento metodologicamente útil para buscarmos o entendimento da forma como as redes de relacionamento interpessoal entre os discentes são tecidas, de forma que possamos construir ligações entre aquelas crenças e posicionamentos que eles já possuem, que trouxeram consigo de seu país de origem, com aquelas ideologias e manifestações culturais que vão sendo acrescidas e/ou transformadas a partir da experiência do intercâmbio. Além disso, o lugar ocupado por eles em sala e a forma como eles o fazem são alguns indícios relevantes a serem considerados por nós.

Em sua nova visão, o lugar ganha em abrangência de significado deixando de ser compreendido apenas como um espaço produzido ao longo de um determinado tempo, pela natureza, e pelo homem, para ser visto como uma construção única, singular, carregada de simbolismo e que agrega ideais e sentidos produzidos por aqueles que o habitam. (LEITE, 1998, p.11 PALADIM, 2010).

Assim como ocorreu com a definição e a utilização do conceito de mapas, a ideia de lugar ultrapassa a noção de ocupação de espaço físico para ser encarada como algo maior, revelador da forma como cada um vê, percebe e se posiciona em relação ao mundo em que vive.

Nessa visão humanista, o lugar expressaria o espaço vivido, percebido e concebido. Tendência em se apoiar questões culturais como algo isolado, separado das demais dimensões. Essa unicidade, enquanto entendimento e explicação, no entanto, não pode ser acionada como uma camisa de força. Seria como uma revisitação ao Positivismo Lógico.

A força do lugar, em um termo de Milton Santos, está notoriamente em compreendermos essas sensibilidades e os lugares enquanto singularidades e redes, um pé na aldeia e outro no mundo, singular e global, construído a partir de solidariedade e fortalecimento das identidades (PALADIM, 2010).

2.4. Contexto pesquisado

As aulas observadas ocorreram na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), no período letivo dos anos de 2012 e 2013. Duas disciplinas foram cursadas pelos estudantes, Português para Estrangeiros I e II, que se alternam na grade. Assim, no primeiro semestre do ano temos Português Estrangeiros I e, no segundo semestre, o II. Duas turmas foram investigadas.

A coleta de dados nas turmas ocorreu em um período em que os estudantes possuíam um nível intermediário de aprendizado da língua. Para que possamos explicar

como visualizamos esse nível, utilizaremos o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro, proposto Pedreira (2005). Segundo ele, esse nível compreende que:

O aprendente:

É capaz de compreender frases e expressões frequentes em situações de comunicação de importância mais imediata (informação básica sobre si próprio, a família, compras, ambiente, gostos). É capaz de procurar e compreender informação específica em documentos simples, identificando o essencial em textos informativos. É capaz de comunicar em situações que requerem troca de informação simples e directa sobre assuntos prioritários relativos ao quotidiano, utilizando expressões e frases simples ligadas por conectores simples.

É capaz de relatar, de forma limitada, acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais, bem como de descrever uma pessoa, um objecto, um local.

Nas turmas em destaque, temos como foco de observação atividades que envolvem as competências orais, já que nesses grupos tal habilidade é explorada tanto pela professora em atividades de conversação, quanto por eles ao falar de sua própria cultura ou mesmo de seus gostos pessoais:

Marroq 1	1506 1507 1508	[viajar e eu gosto de viajar também](3.0) e: essa telefonista tem muitas coisas aqui você vai ganhar e: salário bom tb. (.)
----------	----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No trecho reproduzido acima, temos a fala de um estudante marroquino que pôde demonstrar sua opinião e seus gostos pessoais durante uma atividade de conversação proposta pela professora. Nessa atividade, os alunos tiveram que discutir sobre profissões, indicando quais teriam ou não, expondo os motivos de suas escolhas.

O material coletado para análise da primeira turma, no ano de 2012, compreendeu um diário de campo, que forneceu registros de todas as aulas observadas e uma gravação em vídeo de uma aula. Logo em seguida, com a chegada dos alunos no ano de 2013,

formou-se uma turma maior, em que a maioria dos alunos se organizou em grupos. A partir desse primeiro contato, percebemos a necessidade de outros instrumentos de pesquisa, devido à nova realidade dessa turma. Assim, continuamos a adotar o uso do diário de campo para registrar as informações que consideramos relevantes e, paralelamente, fizemos os mapas de sala e realizamos também uma entrevista escrita com os alunos.

O curso de português como língua adicional na cidade de Juiz de Fora recebe intercambistas de distintas nacionalidades, como veremos no quadro a seguir, formando turmas multiétnicas, com hábitos e culturas diversificados. Além disso, os cursos de graduação de origem desses estudantes também são diferentes. O único elemento comum entre todos os alunos é que a maioria está cursando o ensino superior em seu país de origem.

A turma observada no ano de 2012 será daqui em diante identificada como turma 1 e a outra, referente ao ano de 2013, será a turma 2. Os nomes apresentados aqui são fictícios de modo a preservar a identidade dos participantes.

TURMA 1:

Participantes	Informações
Bras 1	Professora responsável pela turma
Bras 2	Pesquisadora brasileira
Bras 3 e Bras 4	Alunos do curso de graduação em Letras, brasileiros.
Jap 1 e Jap 2	Alunos japoneses, com aproximadamente 1 ano no Brasil
Norte americ 1 e Norte americ 2	Alunos norte-americanos, com 6 meses no Brasil
Alem 1 e Alem 2	Alunos alemães, com aproximadamente 6 meses no Brasil
Marroq 1	Aluno marroquino, com 1 ano no Brasil
Franc 1 e Franc 2	Alunos franceses, com 6 meses no Brasil.

Quadro 1: Alunos participantes da turma 1

TURMA 2:

Participantes	Informações
Bras 1	Professora responsável pela turma
Bas 2	Pesquisadora brasileira
Jap 3, Jap 4, Jap 5, Jap 6, Jap 7 e Jap 8	Alunas japonesas, com 4 meses no Brasil
SCorea 1, SCorea 2, SCorea 3 e SCorea 4	Alunos sul-coreanos, com 3 meses no Brasil
Franc 3	Aluno francês, com 3 meses no Brasil
EUA 3	Alunos norte-americanos, com 3 meses no Brasil
Dnk 1, Dnk 2 e Dnk 3	Estudantes dinamarqueses, com 3 meses no Brasil
Chil 1	Aluno chileno, com 1 ano no Brasil
Per 1 e Per 2	Alunos peruanos, com 1 ano e 2 meses no Brasil
Alem 3	Aluno alemão

Quadro 2: Alunos participantes da turma 2

2.5. A aula gravada

O conteúdo da aula gravada e transcrita revelou uma parte da aula com apelo gramatical e a outra com enfoque no desenvolvimento de habilidades orais nos alunos. Na primeira parte, a docente selecionou frases construídas pelos intercambistas em uma atividade anterior e fez uma discussão conjunta com eles a respeito das possibilidades de reescrita. A proposta de atividade da professora por si só já evocava oportunidades de ocorrência de andaimagens entre ela e os alunos. No segundo momento, a tarefa envolvia o interesse dos discentes por vagas de empregos, em que cada aluno deveria escolher, dentre uma listagem de empregos selecionados (cozinheiro, garçom/garçonete, atendente de telemarketing, etc.), aquele que mais os interessavam, tendo eles que apresentar justificativas para suas escolhas.

2.6. Quadro- resumo dos principais conceitos apresentados

Apresentaremos um quadro que sintetizará os conceitos principais que nortearam

nosso trabalho até aqui.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA	ANDAÍMAGEM	CULTURA	IDENTIDADE	LUGAR
Revela alunos que interagem entre si de forma cooperativa para que todos os envolvidos possam aprender e socializar-se de forma satisfatória.	Atividade dialógica em que indivíduos se ajudam mutuamente para executar tarefas que individualmente não seria possível executarem.	Conjunto de hábitos de cada indivíduo, que acabam por refletir a vivência de cada um e pode transformar-se continuamente, conforme as experiências e os caminhos que forem trilhados.	Está relacionada às ideologias e às práticas das pessoas, transformadas a partir das relações que são tecidas.	Ultrapassa a noção de espaço físico e passa a incorporar simbolicamente as noções de identidade e pertencimento do indivíduo, revelando seu posicionamento em relação ao mundo em que vive.

Quadro 3: Síntese de conceitos

3. ANÁLISE DE DADOS

Nessa parte, iremos analisar as interações consideradas relevantes por nós em ambas as turmas. O capítulo foi dividido de forma que possamos focalizar interações verbais e não verbais, além de visualizarmos os resultados advindos da aplicação das entrevistas e da construção dos mapas de sala. Feito isso, relacionaremos os instrumentos de pesquisa na análise final das turmas.

3.1. Interações verbais aluno-aluno: turma 1

Já no início da aula gravada, as atividades colaborativas entre os alunos começam a ocorrer a partir do momento em que Bras 1 pergunta sobre a alternativa correta para a reescrita da frase “são duas cidades muita diferentes”. Podemos perceber, diante disso, que a docente estimula um processo de assistência coletiva entre a turma.

A partir das anotações do diário de campo, observou-se que a turma em questão alinhou-se totalmente ao objetivo proposto, conforme poderá ser visto adiante. Contudo, é preciso frisar que essa era uma característica inerente à turma, que em todas as aulas demonstrava interesse na aquisição de conhecimentos formais e culturais da língua. Além disso, era comum que esses alunos, independentemente das nacionalidades, tirassem suas dúvidas de forma escrita, ou até mesmo através de recursos não verbais, como será visto em outra seção. O que cumpre destacar aqui é que a aprendizagem colaborativa se manifestava nesse grupo continuamente, a partir da forma espontânea com que tais alunos interagem entre si e com o professor, facilitando todo e qualquer movimento na camada didática e/ou relacional.

Várias discussões são suscitadas a partir desse exemplo. Como poderá ser visto na transcrição, o aluno Jap 2 dá início a uma possível resposta, que é orientada pela professora e completada por Bras 4 e pelo aluno Franc 1.

Veja:

Bras 1	<p>trabalhar (0,2) com... duas partes (0,2) na primeira (.) eu aproveitei (.) uma um monte de textos de vocês (0.2) >um monte na verdade<, textos de cinco de vocês só (0.2) para (0.2) fazer uma espécie de:: arrumação da casa (0.2) de gramática (0.2) problemas que apareceram nos textos (.) e que podem aparecer nos textos de outros alunos também (.) Certo? (.) e que são bastante comuns na:: (1.2) são erros bastante comuns nos °textos de vocês°, ok? (1.0) é:: eu fiz o seguinte (0.2) digitei uma listinha deles (0.2) tá ok? e aí vamos ver um por um (0.8) pra vê o que é que tem de (0.2) curioso↓. os dois primeiros (1.0) são da mesma pessoa e eu queria ver o quê que vocês acham que (0.2) aconteceu aí. (4.0) quem é que descobre qual é o erro que aparece aqui? (0.8) “são duas cidades muita diferentes” (0.8) e “a cultura dela é muita rica” (6.5) (tentativa)? (.) oi? (3.0) quem↑ me ajuda? (1.5) O quê é que tem de errado?</p>
	(0.8)
Jap 2	Muita.
	(0.2)
Bras 1	por quê?
	(0.8)
Jap 2	tinha que sê:: “muito”.
	(0.2)
Bras 1	“muito rica” (0.2) isso mesmo (0.2) O que acontece aqui? (1.0) esse::
	(1.0)
Alem 2	()
N. Am. 1	A (h) (h) (h)
Jap 1	agora que eu entendi!
	(1.6)

Bras 1	muito rica (0.8) muito (1.0) diferente ((escreve no quadro))
Franc 1	mas “muita” não existe?
Bras 1	muitas pessoas
Bras 4	isso. muitas pessoas. >ficou perfeito<
Bras 1	=muita água (.) Isso

No exemplo acima, percebemos como ocorre a construção conjunta do conhecimento acerca da melhor forma de corrigir a frase "são duas cidades muita diferentes", a partir da dinâmica proposta por Bras 1: ela faz as perguntas de modo a estimular a participação dos alunos ("por quê?", "quem me ajuda?") e direciona as respostas ao passo que um aluno ajuda o outro a completar sua resposta(Jap 2 e Franc 1). Franc 1 faz uma pergunta de modo a solicitar que a professora complete a explicação sobre concordância ("mas muita não existe?"). Além disso, a aluna da graduação em Letras, Bras 4, possivelmente influenciada pela dinâmica da interação, também auxilia dando exemplos para facilitar a explanação da docente (“= água=”).

Nesse exemplo, podemos perceber a participação de seis (6) alunos na interação, mais da metade da sala, o que indica uma ocorrência de uma aprendizagem do tipo colaborativa, como visto nos pressupostos teóricos, já que, nesse grupo, a interdependência positiva é percebida e envolve alunos de nacionalidades distintas (japoneses, francês e norte-americano), como se pode observar na assistência entre a professora, Jap 2, Franc 1, Jap 1 e Norte americ 1, no exemplo acima. O aprendizado do grupo se manifesta como o resultado de todo o processo interativo, como se pode observar na fala de Jap 1:

Jap 1	agora que eu entendi!
-------	-----------------------

Ainda em relação à participação do aluno Norte americ 1 nesse exemplo, podemos fazer algumas considerações. Apesar de essa intervenção parecer discreta, ela sinaliza uma dúvida e, com base em Gumperz (1998), era uma das pistas constantes

deixadas para sinalizar que o conhecimento ainda não havia sido construído por ele e essa era uma forma individual, peculiar, de demonstrar ao grupo que estava pedindo ajuda:

Norte americ 1	A (h) (h) (h)
----------------	---------------

Em muitos casos, quando um aluno não domina certos termos que deseja utilizar na língua-alvo, é comum que produza certos ruídos ou gestos próprios para sinalizar o pedido de ajuda, atitude frequente entre os dois alunos norte-americanos, que se sentiam familiarizados nesse grupo; por isso os filtros afetivos nesse ambiente fazem tanto sentido, uma vez que um aluno não adaptado ou com dificuldades de adaptação dificilmente conseguirá pedir ajuda a um colega que não conhece ou com quem não conversa, o que acarretará prejuízos ao processo de aprendizagem e socialização.

Em outro momento da aula, esses processos de construção conjunta de significados e explicações são perceptíveis quando vários participantes da aula se juntam para sustentar a explanação da docente com mais exemplos de palavras com “-ç” no gênero feminino:

541	Jap 1	aqui não tem segurança (0.5) não?	
542	Bras 1	segurança. Exatamente. Segurança.	
543	Jap 1	seguridade eXISte?	

544 545 546 547	Bras 1	seguridade até existe. Mas, é uma palavra muito diferente disso. É quando você faz, por exemplo, seguro de automóvel, seguro de vida. aí eles usam fator de seguridade. Mas é só nessa situação. Muito diferente do que vem falando.	
548	Jap 1	você já () (qualidade de vida)?	
549 550 551 552 553	Bras 1	exatamente. Qualidade é seguro (.) na prática, é uma visão para segurança (0.5) aí a seguridade é por causa disso (.)o que que a seguradora acha que tem que fazer. Alguma coisa assim, né. Deixa. Como seguro saúde que você paga pra ter. aqui no Brasil é plano de saúde, que chama. Em outros países chama seguro saúde.	
554	Jap 1	Uhum	
555	Todos	Hhh	

556 557	Bras 1	é a mesma coisa (.) mas, quando você vai para fora do Brasil (0.2) aí chama seguro saúde.	
558	Jap 1	ah : :	
559	Norte americ 1	seguridade e security?	
560	Bras 1	a confusão é por causa disso	
561	Norte americ 1	ah: : sim.	
562	Alem 1	eu acho porque esta bem perto do (siore)	
563	Bras 1	Acho:- que da certo	
564	Alem 1	()	
565	Alem 2	()	
566	Alem 1	Parece que da certo	
567	Todos	= Ah ãhh	
568	Bras 1	°classe pronominal °	
569	Bras 1	=Parece que da certo	
	570	Jap 1	() < ti deu o opção com o cedilha
6	571	Bras 1	[c com cedilha porque com s é sem cedilha]
78	572	Todos	((transcrição impossível, todos falando ao mesmo tempo e barulho externo))
	574	Bras 2	[° adição, a canção, a lição°]
	575	Bras 1	a canção, a lição,
	576	Bras 2	[a mediação]
2	577	Bras 1	>a mediação<

	578		= é acho: que dá certo, já ajuda
	579	Alem 2	° a liquidação°
	580	Bras 2	[↑ a liquidação]
	581	Bras 1	a liquidação, a mediação, a condução,
	582	Bras 2	[aberração]
	583	Bras 1	>aberração< é

No trecho reproduzido, pode-se observar como se deu o processo de construção do conhecimento em que a professora conduziu a compreensão dos alunos e a explicitação do conteúdo em relação ao gênero das palavras com "-ç", de forma que, coletivamente, eles foram coletando exemplos. Essa coleta possibilitou que todos fossem testando as possibilidades e checando as ocorrências, se eram majoritariamente no gênero feminino ou masculino. Veja que Bras 2, Bras 1, Alem 2, Bras 4, Jap 1 e Norte americ 1 se manifestam, mas todos riem, falam ao mesmo tempo sobre o assunto, de modo que, através da ênfase no processo (coleta e checagem), a interação entre eles é mais produtiva e o conhecimento é consolidado de forma empírica e consistente.

Nessa atividade, principalmente, observamos que o assunto principal era um aspecto gramatical, palavras com -ç. Contudo, o contexto de uso foi apresentado e aspectos culturais do uso da língua foram questionados pelos alunos. Em uma sala de aula, percebemos que um aluno que tem dúvidas é porque está em fase de aprendizado e, nesse caso, houve uma dúvida adequada devido à diferença existente entre “seguridade” e “segurança” no Brasil e nos EUA. Nesse momento, a turma alcançou uma aprendizagem colaborativa a partir das relações sociais que teve.

Em boa parte das aulas, a docente estimulava a realização de atividades orais comparativas entre a língua portuguesa e a cultura brasileira com as línguas maternas dos discentes. Essa postura favoreceu não só o intercâmbio cultural entre os participantes do evento, mas também ajudou na socialização destes e na apreensão de novos conhecimentos.

Um exemplo disso, que pôde ser observado a partir dos registros do diário de

campo, ocorreu na aula transcrita, em que cada aluno relatou sobre as condições de trabalho de vários profissionais em seus respectivos países e deram exemplos de como os setores da Educação e Saúde funcionam nesses locais. Os alunos Jap 2 e Jap 1 observaram, durante esse evento, que no Japão existem muitos hospitais e médicos de várias especialidades, sendo uma das profissões mais concorridas no país, assim como retrataram Alem 1 e Alem 2, que destacaram a relevância desse tipo de profissional na Alemanha, sendo até muito difícil passar no exame de certificação ao final do curso de graduação a que são submetidos todos os estudantes.

Em uma outra aula, os discentes apresentaram um seminário oral em que apresentaram comidas típicas de seus países e revelaram as experiências culinárias que já tiveram ou gostariam de ter no Brasil. Nesse momento, o que mais chamou a atenção dos alunos foi o fato de os japoneses revelarem que sushi não era uma comida consumida diariamente, sendo consumida principalmente em ocasiões especiais, ao passo que, descobriu-se também que a fartura com grandes banquetes com variados tipos de carne é comum nos encontros familiares no Marrocos, por exemplo.

A análise dos diários de campo apontou que são muitas as ocorrências de andaimagem entre os alunos. Por exemplo, em muitas aulas, a aluna Alem 1 auxiliava seu colega alemão Alem 2 com explicações na língua materna deles, já que, por ser filha de uma brasileira, dominava de maneira mais eficiente a língua portuguesa e pôde ajudar não só seu colega alemão, bem como os demais. O maior domínio em relação às práticas da língua favoreceu o processo de socialização de Alem 1, que, por sua vez, não se interessava menos pelo estudo e também pedia ajuda aos colegas e ao professor, quando necessário.

Os alunos Jap 1 e Jap 2, que possuíam maior tempo de permanência no país, também ajudavam, conforme registros, os demais alunos no espaço da sala de aula, através de auxílio com termos desconhecidos da língua, fazendo desenhos no quadro-negro e também convidavam seus colegas para saírem e realizarem passeios a fim de conhecerem a cultura local, o que favorecia o processo de socialização dos estudantes. Aliado a isso, também eram comuns as ocorrências em que os próprios alunos novatos se ajudavam e apoiavam seus outros colegas, como ocorreu em uma aula em que a aluna

Alem 1 levou um mapa da cidade de Juiz de Fora para a sala de aula e foi mostrando aos colegas algumas áreas do município e eles puderam se localizar e comentar sobre locais por onde já haviam passado.

Esses exemplos de andaimagens mostram que a interação entre os alunos, embora muitas vezes evitadas a todo custo pelos professores, muitas vezes resultam em um apoio mútuo que favorecem a compreensão da aula, a aquisição de novos conhecimentos e interferem positivamente na experiência de intercâmbio dos estudantes.

3.2. Interações com uso de elementos não verbais aluno-aluno: turma 1

Os elementos não verbais foram identificados nas amostras coletadas em diversas ocasiões, revelando formas estratégicas que o aluno utiliza para melhor explicar suas ideias e concepções. Há casos em que isso auxilia na interação de alunos com menos proficiência na língua estrangeira. É o que veremos a seguir.

A utilização de elementos não verbais pelos alunos, muito frequente na aula analisada, revelou o quanto eles estão familiarizados a esse modo de se comunicarem. De forma espontânea, os alunos, em muitas das aulas observadas, se dirigiam ao quadro ou faziam gestos e se levantavam para desenhar e/ou representar seus pensamentos, ideias ou, simplesmente para revelar seu cotidiano. Eles faziam isso na intenção de que a compreensão fosse realizada da melhor forma possível. Note o exemplo abaixo em que os alunos japoneses explicam sobre o sistema de símbolos japonês:

323 324	Bras 1	aliás (0.5) tem uma coisa que tem 20 anos que eu nunca me perguntei. Em japonês, os números são iguais?
325	Jap 1	A:: gente usa “kandi” para número também.
326	Bras 1	usa “kandi” para número também.

327	Jap 1	mas a gente também usa.
328	Bras 1	também usa.
329	Jap 1	os dois.
330	Bras 1	o que é mais comum?
331	Jap 1	[“kanji”]
332	Jap 2	[“kanji”]
333	Bras 1	aquelas letrinhas assim? ((desenho no quadro))
334	Jap 1	AH : , não, isso não.
335	Todos	Hhh
336	Jap 2	o que é isso? ((aponta para o desenho no quadro))
337	Bras 1	isso aqui é uma letra marroquina. Sei tudo disso.
338	Bras 4	mas vocês aprendem os dois na escola?
339	Jap 1	uhum.
340	Bras 1	para fazer conta (0.2) usa os dois?
341	Jap 1	não, mas, ali ó.(gestos))
342	Jap 2	depende de : ()
343	Jap 1	quando escrever assim ((faz gestos)) , a gente usa “kanji”, mas assim... ((outro gesto))
344	Jap 2	pode usar.

No evento transcrito acima, pode-se perceber que Bras 1 tem uma dúvida sobre o sistema de símbolos japonês e pergunta aos nativos sobre isso. Nota-se que, a princípio, ela faz uma brincadeira e desenha no quadro um símbolo marroquino. E a professora, por sua vez, pretendia que eles identificassem a notação como uma escrita arábica. Pela gravação em vídeo, observa-se que eles estranham o fato, devido às expressões faciais e a pergunta de Jap 2 ("o que é isso?"), mas a brincadeira surte efeito e eles riem. Em seguida, Jap 1 e Jap 2 explicam que os dois sistemas existentes são usados frequentemente. Ambos, através de gestos, demonstram, com movimentos manuais, que, ao escrever na posição vertical, usa-se "kanji" e, na posição vertical, é comum o uso da outra notação.

O exemplo em destaque representa bem esse processo de expressão dos alunos, que se sentem confortáveis nesse ambiente de estudo para interagir com os colegas e a professora de forma espontânea, sem a utilização da língua materna, somente com a utilização do idioma alvo do ensino, o português, e todos os recursos de expressão não verbais disponíveis, como desenhos e gestos. Tais recursos são explorados de forma a facilitarem a explicação e de maneira que os alunos não necessitem de outro idioma para se comunicarem. Essa é uma atitude de colaboração explícita entre os colegas e a professora, pois, naquela ocasião, os alunos japoneses é que são detentores do conhecimento (sistema de símbolos no Japão) e se sentem "incumbidos" de transmitir esse ensinamento. Nesse caso, eles é que são os especialistas e se portam como professores, utilizando-se dos instrumentos que lhes são disponibilizados, como a interação verbal, os gestos com as mãos e a representação visual no quadro-negro.

Deve-se ressaltar que essa oportunidade de expressão dos alunos é uma atividade bastante apreciada e estimulada pela professora, utilizada por ela inclusive como estratégia didática para ajudar na interação e no processo de ensino-aprendizagem, já que todos os alunos são instigados a participarem dos debates ocorridos em sala com informações advindas de aspectos culturais de seus países de origem, conforme o evento descrito com os discentes japoneses.

Nessa situação, também pode ser visto e evidenciado o intercâmbio cultural existente nesse ambiente, como já dito anteriormente, que possibilita as atividades colaborativas entre os alunos. Além de estimular a convivência entre eles, favorece os processos de ensino-aprendizagem e de socialização do aluno em país estrangeiro. Ademais, essas ocorrências despertam em todos os participantes da interação o interesse e o respeito pelas diferentes culturas. No trecho acima, ocorre uma passagem que ilustra bem esse fenômeno. Destacamos o interesse da observadora Bras 2, que, assim como os demais alunos e convidados da turma (Bras 3 e Bras 4), se interessa por outras culturas e colabora com as atividades com dúvidas acerca do cotidiano dos colegas.

Além disso, nessa turma ocorre o que é evidenciado por T. e Johnson (2000), que afirmam que a aprendizagem colaborativa pode proporcionar relações sociais nas quais existe maior aceitação das diferenças étnico-sociais. Isso pôde ser sentido nesse grupo,

uma vez que, nas primeiras aulas, era perceptível a forma distinta com que os alunos alemães encaravam as demais culturas. Em algumas aulas, foi notado até mesmo um certo desconforto durante as discussões, mas, ao fim desse período, já notávamos que ocorriam passeios e atividades fora da sala de aula entre todos os alunos, que, para se comunicarem, utilizavam a língua portuguesa.

3.3. Análise dos mapas da sala

Os mapas da sala são aqui utilizados para que possam nos auxiliar na investigação da formação e consolidação dos grupos no espaço da sala de aula. É uma forma de pesquisar durante 10 (dez) aulas, tempo razoável, se o aluno constantemente se posiciona no mesmo local, ou ao lado dos mesmos colegas, favorecendo a convivência e estreitando as redes de relacionamento, que podem propiciar as atividades colaborativas entre eles. O processo inverso, em que o discente se isola dos demais ou quando este convive bem com todos, também foi detectado e analisado, sendo todos estes comportamentos geradores de impactos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Outro fator que cabe ainda ressaltar é que tal instrumento surgiu para nós inesperadamente durante a pesquisa, uma vez que, ao observarmos o comportamento dessa turma, decidimos utilizá-lo por acreditarmos que seria uma forma eficaz de complementar nossa análise, de acordo com a realidade que se apresentava e, principalmente, devido à natureza da pesquisa etnográfica. O lugar se mostrou, como dito no capítulo teórico, mais do que um espaço físico, ele ajudou na (re)construção da identidade dos discentes.

MAPAS DA SALA

Como já foi explicado no capítulo 2, de metodologia, os mapas abaixo são o resultado da observação continuada da pesquisadora, que, após consultar os alunos da turma e receber deles permissão para isso, passou a anotar onde cada um optava por se

sentar durante dez aulas (em um período de aproximadamente seis semanas). A escolha era determinada unicamente pelos próprios alunos, sem qualquer interferência da professora ou da pesquisadora.

Os mapas foram confeccionados usando, para a melhor identificação do leitor, um código de cores que acompanha a informação verbal. Deixaram-se os espaços em branco para indicar carteiras não usadas pelos alunos, o que, evidentemente, tem bastante relevância quando se pensa em afastamentos entre grupos. A posição da professora é meramente indicativa da direção dos alunos na sala, sempre sentados de frente para ela. Não representa o lugar onde de fato ela permanecia, já que ela se movimentava o tempo todo na sala, de modo geral ocupando o espaço da frente, mas podendo também sair dali para se aproximar de um ou outro aluno, conforme fosse requerido pelas atividades desenvolvidas.

Aula 1:

Professora						
Jap 3	Jap 6	Jap 4				
Per 1	Dnk 1	Jap 5	Jap 8	Jap 7	Dnk 3	
Per 2	EUA 3	SCorea 2	Chil 1			
Franc 3	SCorea 4	Dnk 2	SCorea 1			

Aula 2:

Professora						
Jap 6						SCorea 1
EUA 3	SCorea 2	Per 2	SCorea 4			
Jap 7						Dnk 3

Aula 3:

Professora						
-------------------	--	--	--	--	--	--

			Jap 6		Jap 4	
EUA 3		Jap 5			Jap 8	
SCorea 4	SCorea 3	SCorea 2	Franc 3		Dnmk 2	Per 1
Dnmk 2					Per 2	

Aula 4:

Professora						
EUA 3		Jap 6	Dnmk 1	Jap 4		
Franc 3	SCorea 1	Jap 8	Jap 7	Jap 5		
SCorea 4	SCorea 2	Per 2	Per 1			
SCorea 3	Alem 3		Dnmk 3			

Aula 5:

Professora						
					Jap 6	Jap 4
SCorea 1	Jap 3	Dnmk 1	Jap 5			
SCorea 3	EUA 3	Per 2				

Aula 6:

Professora						
					Jap 6	Jap 4
		Jap 8	Jap 3	Dnmk 1		Jap 5
			EUA 3			Jap 7
			Franc 3	Dnmk 2		SCorea 4

Aula 7:

Professora						
Dnmk 1	Jap 6	jap 4				
		Jap 8			Jap 7	
	SCorea 4	EUA 3	SCorea 1	Dnmk 3		Jap 5
Dnmk 2		Franc 3				
	Chil 1		SCorea 2			

Aula 8:

Professora						
Jap 7	Jap 6					
Jap 8	Dnmk 1	Jap 4				
Franc 3	EUA 3					
SCorea 4	Jap 5	SCorea 1				
SCorea 3	SCorea 2	Chil 1	Alem 3			

Aula 9:

Professora						
SCorea 2	EUA 3	SCorea 3				
Dnmk 1	Jap 7	SCorea 1	Jap 8			
Jap 5						

Aula 10:

Professora						
SCorea 3			Jap 6	Jap 4		

SCorea 2			EUA 3			Jap 7
Dnmk 1	SCorea 1	Dnmk 3	Franc 3			Jap 8
SCorea 4						

A análise dos mapas de sala, em conjunto com as anotações do diário de campo, nos indicou a existência de manifestações distintas de comportamento nessa turma.

Ocorreu a formação de grupos, que se formaram devido a questões de identificação pessoal ou nacionalidade. Além desses grupos, pudemos observar a existência de alunos que não se enquadravam em nenhum dos grupos e se deslocavam em locais diversos no ambiente, configurando duas situações contrastes: aqueles que interagiam satisfatoriamente com todos os grupos e aqueles que tinham alguns problemas de domínio da língua e enfrentavam problemas no relacionamento interpessoal.

Em relação à composição dos grupos, percebemos que estes se formam por nacionalidades. Tais grupos foram aqueles que primeiro se construíram devido ao processo de adaptação ao país estrangeiro. Sendo assim, os grupos que assim permaneceram até o final do período letivo foram aqueles compostos pelas japonesas, pelos sul-coreanos e um grupo formado pelos latinos (peruanos e chilenos).

É interessante percebermos que a disposição deles em sala estabeleceu uma lógica. Como as meninas japonesas inicialmente ocuparam as primeiras fileiras, os sul-coreanos em um primeiro momento procuraram se manter nas outras filas de carteiras. Alguns dias depois, durante uma aula de conversação, esses gestos tomaram maior significado quando uma aluna japonesa contou da “disputa” que existe entre japoneses e coreanos e que quando querem dizer no Japão que algo é de má qualidade, dizem que foi feito na Coreia, ou, como aqui no Brasil, se nossas piadas de depreciação ou de “falta de inteligência” são com portugueses, lá são com os coreanos. Todavia, como já dito anteriormente, precisamos destacar que, após algum tempo de convívio, notamos uma amizade se desenvolvendo entre eles, como foi relatado pelos discentes, independentemente do país de origem.

Ainda em relação ao grupo formado pelas japonesas, apontamos que ele contava também com a presença do dinamarquês (Dnk 1), que, como pode ser verificado nos

mapas de sala, constantemente se sentava ao lado das colegas japonesas e nos corredores eram suas companhias frequentes. Esse é um caso em que ele se identificou com grupo formado pelas garotas e elas o receberam como um membro. O mesmo ocorreu com o grupo dos peruanos, que, por uma questão de identificação com hábitos, culturas e a língua, formou-se com a presença do aluno chileno.

O grupo dos sul-coreanos em geral reunia-se da segunda fileira para trás. Alguns deles, com exceção da aluna sul-coreana, tinham maior contato com o aluno francês, que, de forma geral, relacionava-se com toda a turma. Conforme as informações coletadas e os mapas de salas relacionados, essa aproximação com os alunos sul-coreanos ajudava no sentido de que o aluno francês prestava auxílio aos colegas e colaborava durante as atividades, estabelecendo, assim, uma aprendizagem colaborativa a partir de uma interdependência positiva entre eles.

O mesmo comportamento do aluno francês podia ser verificado no estudante norte-americano, pois ambos não ocupavam um lugar definido em sala de aula. Apesar de não fazerem parte de nenhum grupo, podiam transitar por eles sempre que quisessem, isto é, tinham um relacionamento amistoso com toda a sala e, como era perceptível que tinham um domínio maior dos aspectos formais e culturais da língua, sempre estavam dispostos a participar das atividades em sala com disposição e querendo apoiar seus colegas em suas dúvidas. Conforme foi evidenciado por eles nas entrevistas, estarem sozinhos no país não era uma barreira ao convívio social e o fato de não pertencer a um grupo, no caso do norte americano, era um estímulo a mais para que ele aumentasse seu círculo social, sem estar preso a ninguém e para que aprendesse cada vez mais a língua portuguesa.

As estudantes dinamarquesa (Dnk 3) e sul-coreana (SCorea 1) tinham um comportamento análogo. Apesar de os mapas de sala demonstrarem que a sul-coreana posicionava-se próxima a seus companheiros de nacionalidade, a interação entre eles com o objetivo da aprendizagem, conforme registros, não era frequente. Durante a realização das tarefas, a aluna consultava constantemente um dicionário eletrônico. A docente a interpelava sobre suas dúvidas aparentes, contudo, seu constrangimento e sua timidez eram nítidos e ela não conseguia se expressar devidamente, apenas “se agarrava” ao

dicionário e não aprendia de forma satisfatória. O mesmo ocorria com a dinamarquesa, que chegou ao Brasil com pouco contato com a língua portuguesa, o que dificultou seu entrosamento com os demais colegas e fazia com que ela também se ativesse constantemente à consulta do dicionário. Em ambos os casos, as alunas buscaram o conhecimento através de uma única fonte, o dicionário, desprezando o contexto sócio-discursivo em que as construções apareciam, parecendo não compreendiam ou se adaptar ao processo de construção do conhecimento partilhado pelos demais membros do grupo. A consequência disso é que a aluna Dnk 3, antes de o semestre letivo terminar, saiu do curso, e a estudante SCorea 1, apesar de dar prosseguimento a este, encontrou muitos problemas de adaptação no país e muita dificuldade até mesmo para que conseguisse finalizar essa etapa.

3.4. Análise das entrevistas: turma 2

Nesta parte, iremos destacar a função da entrevista, com que objetivos decidimos aplicá-la no contexto da pesquisa e, na segunda parte, iremos ressaltar os elementos que tiveram destaque no processo de análise, bem como os resultados encontrados.

3.4.1. O instrumento de pesquisa entrevista- sua função

A realização da entrevista com os alunos ocorreu com o objetivo principal de coletarmos registros para relacioná-los com as informações do diário de campo, bem como com os indícios dos mapas de sala, de forma que possamos checar os dados coletados em todos os instrumentos de pesquisa e triangular os resultados obtidos.

De forma específica, pesquisamos cada aluno em relação ao seu grupo, com questões da vida pessoal e acadêmica que possam influenciar seu processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, tentamos deslindar a construção da sua rede de relacionamento interpessoal, que culminou com a possibilidade de ocorrência de atividades de colaboração.

Nas questões de 1 a 6, a entrevista coloca em destaque a nacionalidade dos estudantes e informações sobre a vida acadêmica do aluno, que podem inclusive indicar o nível de proficiência do estudante. Nas demais questões, 7 a 17, verificam-se itens que sinalizam como o processo de adaptação está sendo vivenciado pelo discente, se de forma positiva ou negativa; como a convivência com os colegas têm ocorrido; com quem ele convive e como essa convivência está sendo realizada. No item 8, a convivência com os brasileiros é ressaltada, e, nos itens 14 e 15, comida e o clima locais, respectivamente, são investigados. Essas questões têm por finalidade perceber indiretamente como a nova realidade está sendo encarada por eles e em que condições isso está ocorrendo. Na questão 11, com quem eles preferem conversar, com colegas de qual nacionalidade, também nos indica como está o processo de socialização desses estudantes e ainda revela o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, já que quanto maior o domínio da língua por parte dele, mais facilitada pode ser a sua interação com os brasileiros. A questão 13 em especial nos auxilia na investigação das atividades de colaboração, pois, nesses casos, ocorre a interdependência positiva e, conseqüentemente, teremos uma aprendizagem colaborativa:

13- Em sala de aula, quando você tem uma dúvida, geralmente você prefere :

- () consultar um dicionário
- () consultar seu professor
- () consultar seu colega

Ao responder as questões, os alunos têm a oportunidade de assinalar quantas questões desejarem. Na última questão, o aluno descreve de forma direta sua experiência no intercâmbio. Tal questão é de suma importância para nós que consideramos que o filtro afetivo interfere de forma relevante no ensino e nas interações sociais.

3.4.2. Análise

Em relação às nacionalidades dos estudantes, a entrevista demonstrou o perfil multicultural da turma, que era composta de um total de 13 alunos, dentre eles temos 2 peruanos, 1 norte-americano, 5 japoneses, 3 sul-coreanos 1 dinamarquês e 1 francês.

Esse perfil transcultural da turma era o que motivava a interação entre eles através da língua-alvo do ensino, o português, e, ao mesmo tempo, deu ensejo a inúmeras discussões, como já foi dito, que proporcionaram um intercâmbio cultural entre esses discentes.

Ainda no que se refere ao país de origem desse grupo, é interessante observar que, no caso de alunos de mesma nacionalidade, nesse caso os japoneses e os sul-coreanos, eles cursam as mesmas disciplinas na Universidade, relacionadas à língua e à cultura brasileiras. Os peruanos cursam disciplinas do curso de matemática. Já o francês é da área de Engenharia Ambiental e o aluno norte-americano está ligado às Relações Internacionais.

O interesse desses alunos orientais sobre aspectos linguísticos e culturais da língua não foi observado apenas na referida turma, mas nas demais turmas observadas, que, em geral, têm intenção de estender seu prazo de intercâmbio por terem realizado uma experiência satisfatória no Brasil, com o povo, a língua e seus costumes, o que reafirma a questão da plasticidade cultural, evidenciada no capítulo teórico. A identidade cultural dos alunos que vivenciam essas experiências continuamente se transforma e se (re)configura, alterando suas formas de vivenciar e encarar a vida em sociedade. As informações contidas nos diários de campo e os depoimentos escritos por eles nas entrevistas nos sinalizam isso.

Como já esperado, todos os alunos convivem frequentemente com brasileiros no ambiente acadêmico e fora dele. Em todas as entrevistas, também foi verificado que os brasileiros são atenciosos com eles, o que favorece a visão positiva que eles têm do país e seus habitantes.

De forma complementar à questão anterior, foi perguntado no item 9 se eles haviam feito amizades no Brasil e o resultado foi positivo. A maioria, 7 pessoas, escolheu a alternativa que indica que fizeram algumas amizades, uma vez que a maioria dos alunos, no momento da entrevista, estava no país há aproximadamente 3 ou 4 meses. Os

demais entrevistados, 6 intercambistas, revelaram que fizeram muitas amizades. Ainda é interessante observarmos que esses alunos, que declararam que fizeram muitas amizades, tiveram um comportamento diversificado na realização do questionário, já que, na última questão, foram os únicos que, além de responderem à alternativa solicitada, fizeram observações pessoais sobre sua experiência, que serão ressaltadas posteriormente quando formos tratar da experiência do intercâmbio.

Uma das questões que para nossa análise teve maior destaque foi a questão 13, que investigou qual(is) ferramenta(s) eles geralmente utilizam para sanar suas dúvidas. Ressaltamos que eles poderiam assinalar mais de uma questão, diante disso, os resultados demonstram que: a alternativa referente ao uso do dicionário foi assinalada 4 vezes; a consulta ao professor foi marcada 4 vezes; a consulta ao colega foi grifada 7 vezes e 1 aluno marcou as três alternativas. Tal resultado nos dá mais um indício da existência de atividades de colaboração nesse grupo, já que 7 alunos, a maioria, pedem ajuda ao colega em um momento de dúvida durante as aulas. Esses mesmos alunos são os que qualificam a experiência vivida como boa ou ótima, revelando nas aulas e nas atividades avaliativas os melhores rendimentos, além de serem aqueles que relatam fazerem algumas ou muitas amizades no Brasil. Aqueles que consultam apenas seu colega ou somente o professor podem ter dificuldades na convivência com os colegas, seja por questões de personalidade ou mesmo domínio da língua. No caso da consulta ao professor, esse tipo de auxílio é, em alguns casos, o único ainda legitimado pela sociedade, pois nessa visão, ensino como transmissão, ele é o detentor dos conhecimentos e cabe a ele transmiti-los aos alunos.

Nas questões 14 e 15, que tratam da adaptação ao clima e à alimentação brasileiros, em geral, ou eles estão se acostumando ou gostam, não ocorrendo nenhum relato de intolerância ou antipatia por parte deles, o que mais uma vez revelou que o processo de vivência deles aqui, de forma geral, é prazerosa e tem trazido impactos positivos ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Na questão 16, que avaliou os lugares que frequentaram na cidade, tivemos as mais variadas formas de respostas, o que nos mostra que, de fato, a experiência do intercâmbio realmente promove a imersão cultural através de programas e viagens que

eles realizam juntos. Apenas um aluno, que se comportou de maneira diferente, assinalou menos alternativas que os demais e considerou também a experiência do intercâmbio regular. Tal aluno é um exemplo que nos ajuda a compreender como o domínio da língua pode influenciar negativamente no processo de socialização e aquisição de conhecimentos sobre a língua e a cultura do país, pois esse aluno revelou que ainda não havia estudado o Português em seu país (questão 6) e que a língua é uma barreira para ele (questão 17):

17- Até agora, como você classificaria a experiência no Brasil:
() ótima () boa (x) regular () ruim. Por quê?
Porque a língua não permite conhecer melhor a cultura e a sociedade.

A última questão, item 17, ajuda no entendimento de como os alunos classificam a experiência neste país. Dos 13 indivíduos questionados, 7 pessoas consideraram a experiência como boa, 2 alunos avaliaram como regular, 4 acham que a vivência aqui está sendo ótima e nenhum considerou ruim. Essa questão foi propositadamente colocada por último, uma vez que apenas confirma as investigações feitas nas demais questões e reafirma nossa hipótese inicial de que um aluno que consegue adaptar-se ao país, fazer amigos e que busca o conhecimento e a tolerância às diversidades culturais provavelmente terá seu processo de socialização continuamente facilitado e, por conseguinte, a proficiência na língua portuguesa desenvolvida. Os dados desse teste nos mostraram isso e a situação inversa também ocorreu. Os dois alunos que consideraram a experiência regular demonstram que ainda não conseguiram se adaptar. Um deles foi o caso já citado acima. Os problemas que o aluno apresenta com aprendizado da língua fazem com que ele encontre obstáculos na vida diária e em sociedade. O outro caso é semelhante, contudo ainda tem uma pista a mais, que nos leva a entender esse processo, já que as dificuldades de convivência desse estudante são tão graves, que ele, quando tem dúvidas, apenas consulta seu professor, acarretando prejuízos ao aprendizado dele e, conseqüentemente, para seu processo de socialização.

Em contrapartida, dentro do universo dos alunos que avaliaram a experiência como boa ou ótima, temos algumas observações feitas por eles que merecem destaque:

“As vezes eu sinto bem sozinho porque porque não tenho amigos da minha própria nacionalidade, mas isso me ajuda aprender português e fazer amizades, e são estas amizades e minha habilidade de falar uma nova idioma que eu valorizo mais”

Esse foi um depoimento de um aluno norte-americano, que usou o fato de estar sozinho, isto é, vir sem a companhia de um colega de seu país, o que poderia ser um obstáculo para outras pessoas, como uma vantagem a seu favor para fazer amigos e desenvolver o aprendizado do idioma. Pelo resultado da entrevista e dos registros do diário de campo, ele efetivamente estava conseguindo atingir o objetivo pretendido: ele interagiu com todos os colegas de turma, viajava e comunicava-se de forma eficiente tanto oralmente quanto na forma escrita.

Uma situação semelhante ocorreu com o aluno francês, que também era o único de sua nacionalidade e, de forma geral, tinha um bom rendimento nas atividades acadêmicas.

“É a primeira vez que saio da Europa. Tinha muito vontade de conhecer um outro país, que não seja totalmente ocidental. Quando cheguei foi um pouco difícil de comunicar, mas agora vai melhor. O bom ponto é que é muito fácil conversar com os brasileiros que em geral são muito receptivos aos estrangeiros. O que não gosto é que difícil saber quem é amigo. Muitas vezes ouvi “vamos combinar” e a gente não combinou. Outra coisa que não gosto é que em geral os brasileiros acham que gringo tem muita grana, que somos muito rico... Apesar disso, quero ficar mais 4 meses aqui...”

O exemplo acima ilustra bem o que retratamos sobre o impacto que é causado inicialmente quando os estrangeiros chegam ao país. Apesar da simpatia e receptividade dos brasileiros, o que facilita a adaptação dos estrangeiros, alguns hábitos e práticas culturais são tão distintos que provocam estranhamento e desconforto aos estrangeiros. O fato mencionado pelo aluno de não distinguir amizades é um deles, bem como a criação por parte dos brasileiros de um estereótipo de que todos os estrangeiros são ricos é mostra disso. Entretanto, nessa situação, vemos que, passado algum tempo, o aluno já consegue compreender melhor esses hábitos e se posicionar melhor em relação a eles, o que nos

sinaliza uma mudança na forma como ele compreende as relações, distinta da sua postura anterior. Ele não apoia esses hábitos, mas os aceita.

Temos exemplos também de declarações feitas por japoneses e sul-coreanos, que mudam de forma drástica sua maneira de lidar com a realidade no Brasil e vivenciam momentos que relatam serem muito prazerosos:

“Os colegas, amigos, amigos que moram comigo aqui e família deles, todos são simpáticos, engraçados, muito gente boa. E eu estou vivendo vida nova então todos os dias eu descubro muita coisa que nunca encontrei no Japão. Minha experiência no Brasil é ótima!”

“Eu estou super livre e a minha tendência quadra bem com o Brasil.”

“Eu pude conhecer muitos lugares aqui no Brasil tipo Rio de Janeiro, São Paulo, Patrocínio e mais. Cada lugar são ótimos para mim. Os brasileiros são muito carinhosos, alegres e simpáticos. Eu pude fazer amizade com muitas pessoas brasileiras e estrangeiras. Eu quero fazer muitas coisas mais aqui no Brasil.”

Nesses casos a situação não se altera, como podemos ver pelos exemplos dos alunos. Eles conseguem se comunicar regularmente, existe receptividade por parte dos brasileiros e o aprendizado se dá em condições satisfatórias.

3.4.3. Análises das entrevistas

Nesta seção, mostraremos os resultados das entrevistas separados por questões, aquelas consideradas mais relevantes serão apresentadas com a quantificação feita por tabelas e gráficos.

Questão 1- Eixo: Nacionalidade	
Japonês	5
Coreano	3
Peruano	2
Norte-americano	1
Francês	1
Dinamarquês	3

TOTAL	13
--------------	-----------

Tabela 1: Nacionalidade

Gráfico 1: Nacionalidade

Como podemos observar na questão 1, que explicita a divisão da turma por nacionalidades, o gráfico nos evidencia a presença majoritária de japoneses (5), seguidos de coreanos (3), peruanos (2) e, com igual número (1), temos o francês, o dinamarquês e o norte-americano.

Questão 2- Eixo: Área de Estudos no Brasil	
Língua e Cultura	9
Matemática	2
Relações Internacionais	1
Engenharia Ambiental	1
TOTAL	13

Tabela 2: Área de Estudos no Brasil

Gráfico 2: Área de Estudos no Brasil

Na questão 2, que avaliou as disciplinas que eles cursam aqui no Brasil, a maioria (9) está cursando Língua e Cultura brasileiras, seguido de 2 (dois) alunos que estão fazendo disciplinas da área da Matemática, 1 (um) aluno das Relações Internacionais e também 1 (um) aluno da Engenharia Ambiental. O fato de muitos alunos da turma terem como interesse a área de língua e cultura deveria indicar maior propensão às trocas entre os colegas na sala de aula.

Questão 9- Eixo: Amizade no Brasil	
Algumas	7
Muitas	6
TOTAL	13

Tabela 3: Amizade no Brasil

Gráfico 3: Amizade no Brasil

No item acima, verificamos se os intercambistas haviam feito amizades no Brasil, de forma que possamos analisar o seu filtro afetivo, ou seja, a sua vivência aqui. Então, percebeu-se que 6 (seis) alunos consideraram que fizeram muitas amizades e 7 (sete) declararam que fizeram algumas amizades. Consideramos que essa propensão de alguns alunos a fazerem amizades pode tê-los ajudado na relação com os colegas estrangeiros em sala de aula.

Questão 13- Fontes utilizadas em casos de dúvida	
Colega	7
Professor	4
Dicionário	4
Todos os três	1
TOTAL	13

Tabela 4: Fontes utilizadas em casos de dúvida

Gráfico 4: Fontes utilizadas em casos de dúvida

Na questão supracitada, que é essencialmente importante para nossa investigação, observamos a que meios os alunos declaram recorrerem quando têm uma dúvida em sala: a maioria, 7 (sete), respondeu que recorre ao colega, o que favorece e indica uma possível ocorrência das atividades colaborativas entre eles; 4 (quatro) responderam que acionam o professor e o dicionário e 1 (um) dos entrevistados declarou que se utiliza dos três meios, o dicionário, o professor e o colega. Aqui destacamos o fato de que os alunos tendem a pedir ajuda mais frequentemente aos colegas do que ao professor. Observa-se que esse comportamento indica uma maior aproximação entre os alunos, mas também que essas trocas, muitas vezes ignoradas e mesmo desestimuladas pelos professores, são uma fonte importante de aprendizagem para eles. Destaca-se aqui o fato de que a conversa, sendo mais privada, não passa pelo crivo da possível crítica de colegas – não é pública. OS alunos mais tímidos, assim, não precisam de expor para o grupo, confiando sua dúvida apenas àquele colega com quem tem mais intimidade.

Questão 17- Eixo: Avaliação do Intercâmbio	
Boa	7
Ótima	4
Regular	2
TOTAL	13

Tabela 5: Avaliação do Intercâmbio

Gráfico 5: Avaliação do Intercâmbio

Para finalizar, analisamos a experiência do intercâmbio, que foi considerada boa

pela maioria dos entrevistados, 7 (sete); qualificada como ótima por 4 (quatro) estudantes e apenas 2 (dois) descreveram a experiência como regular.

3.4.3. O entrecruzamento dos instrumentos de pesquisa

Nessa parte, temos o objetivo de relacionar algumas interações verbais e não verbais com os instrumentos de pesquisa já destacados, de forma a tentar deslindar alguns mecanismos que culminam com o processo de ensino-aprendizagem a partir da assistência entre os pares de alunos.

Em relação à turma 1, os registros do diário de campo indicaram movimentos de (re)construção de identidade a partir da experiência do intercâmbio e da interação no espaço escolar. Tal manifestação ocorreu de forma mais evidente com a aluna jap 1, que, assim como seu colega jap 2, chegou nos primeiros dias de aula extremamente tímida e, até mesmo, com um certo temor em relação ao que viria a enfrentar no país estrangeiro. Com o passar do tempo, como já foi indicado na análise, houve uma mudança na postura desses estudantes, que foram se mostrando cada vez mais adaptados ao país, descrevendo suas boas experiências e sentindo-se felizes no Brasil. Tais alunos, ao final do semestre, ressaltaram inclusive o desejo de voltar ao nosso país para cursar o Mestrado acadêmico. Além disso, eles eram os alunos que mais se destacavam em relação ao rendimento acadêmico e ao nível de proficiência. A aluna jap 1 ainda encontrou um namorado brasileiro.

Contudo, o fato marcante em relação à questão da identidade está no depoimento da aluna jap 1 no último dia de aula, conforme as informações do diário. Ela destacou que, ao passar um tempo no Brasil, sentiu uma forte vontade de “ser brasileira”, pois ela se apaixonou pelo país, pelos costumes, pela cultura, etc. Foi nesse período que ela se engajou ainda mais nos estudos e buscava aprender sempre mais, tirava suas dúvidas em sala, lia muito, escutava músicas, fazia muitos passeios e procurava falar e escrever cada vez melhor. Segundo ela, com o término do período do intercâmbio, a simpatia e o desejo de voltar ao país continuariam, mas ela chegaria à conclusão que ela é feliz “sendo

japonesa”. Tal experiência foi enriquecedora para a aluna de forma que ela pôde transformar sua forma de ver o mundo, de modo a construir novas ideologias. Entretanto, ao voltar para seu país de origem, apesar das mudanças, teve sua essência preservada, isto é, teve sua identidade original conservada. Ela continuou sendo uma representante de seu país, apesar das mudanças ocorridas e das quebras de estereótipos negativos.

A gravação da aula e as transcrições demonstraram que, tendo em vista o tamanho reduzido da turma, esta era unida e entrosada. Isso é observado em vários momentos de descontração e de familiaridade, quando eles falavam de suas vidas e se levantavam de seus lugares, sempre que precisavam, para ir ao quadro se expressar melhor ou simplesmente para falar em voz alta, de forma que todos pudessem compreender, ou seja, se utilizavam de recursos verbais e não verbais para se comunicarem de todas as formas possíveis, utilizando a língua portuguesa. Ao final do período letivo, as barreiras das diferentes culturas foram transpostas e o fato de todos serem intercambistas os uniu, de forma que sempre passeavam juntos, resultando esse contato em bons rendimentos no processo de aquisição da língua e cultura-alvo.

A turma 2, que era mais numerosa, teve a possibilidade de formação de mais grupos, diferentemente da turma 1, que se comportou predominantemente como um grande grupo único. E foi devido a essa formação que a construção dos mapas de sala foi possibilitada, para que pudéssemos verificar se existia uma regularidade nesses grupos. Aqueles que se mantiveram regulares, cujos alunos constantemente ocupavam relativamente os mesmos lugares, como os japoneses e os sul-coreanos, demonstraram menor tolerância em relação ao contato com outros grupos, principalmente no início do semestre letivo. Passado algum tempo, a convivência com os demais grupos melhorou, apesar de ainda haver restrições. Tais grupos, conforme os relatos do diário, interagiam mais entre si do que com o professor. As entrevistas também auxiliam nessa observação, já que, na questão que perguntava a quem eles recorriam quando tinham uma dúvida, houve 4 marcações no item dicionário, 4 alunos assinalaram que recorrem ao professor, 7 marcaram que recorrem ao colega e 1 marcou as três alternativas.

A entrevista não possuía identificação pessoal, contudo, ao relacionarmos com os dados do diário, podemos analisar que os grupos estáveis interagiam mais entre si. Já com

relação aos alunos que não possuíam lugar fixo e se mantinham interagindo satisfatoriamente com todos os demais e o professor (o francês e o norte-americano), provavelmente um deles tenha assinalado as três respostas possíveis do item que questiona as fontes consultadas por eles em caso de dúvidas (o dicionário, o professor e o colega). A consequência disso é que, após observar que eles colaboravam com todos os grupos e entre si, viveram uma boa experiência do intercâmbio (relato da entrevista) e também possuíam um bom desenvolvimento das habilidades no nível oral e escrito.

Em contrapartida, havia outros alunos que não se encaixaram em nenhum grupo, apesar de terem colegas de mesma nacionalidade, como a sul-coreana e a Dnmkuesa. Tais alunas mantinham-se sempre da segunda fileira para trás (mapa de sala), constantemente acompanhadas aos seus dicionários eletrônicos (diário de campo), fato este que era observado pela professora e motivo de preocupação, já que elas pouco interagiam com os demais e possuíam muitas dificuldades em relação ao ensino. É provável que essas alunas tenham sido as autoras das avaliações regulares sobre o intercâmbio, devido aos obstáculos que encontraram no Brasil. Como já mencionado anteriormente, a consequência disso é que uma delas abandonou o curso antes do término e a outra quase não conseguiu finalizar essa etapa.

Diante do exposto, podemos considerar que o processo de interação social, seja ele no espaço escolar ou fora dele, contribui efetivamente para aquisição de conhecimentos e, aliado a isso, pode facilitar ou dificultar todo um processo de adaptação em um país estrangeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, buscamos explicitar alguns elementos que contribuem para

o estabelecimento da dinâmica das interações entre alunos nas salas de PLA.

Embora a maioria das pesquisas na área seja centralizada nas questões que envolvem aluno e professor, acreditamos e pudemos investigar que as relações advindas do contato entre os discentes podem propiciar impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem e socialização dos estudantes. Entretanto, percebemos que o docente deve estar preparado para conduzir e orientar tal processo.

A interação entre os estudantes focalizada neste trabalho visa observar as relações que ocorrem a partir da assistência entre os alunos durante as aulas, o que foi mais bem evidenciado a partir de instrumentos que puderam analisar a construção de redes de relacionamento interpessoal entre os discentes.

Os aparatos teóricos utilizados por nós para tentar deslindar alguns mecanismos que envolvem a tessitura dessas redes envolvem principalmente a noção de andaimagem, proposta inicialmente por Vygotsky, porém não com essa denominação.

Ao tratarmos desse processo de vivência a partir do contato entre os discentes, levamos em conta fatores externos ao universo da escola – fatores sociais, entre outros – que refletem na experiência escolar dos alunos.

Dessa forma, analisamos a forma como os alunos se posicionam espacialmente em sala de aula, já que, para nós, o lugar ultrapassa a noção de espaço físico e ajuda na (re)construção da identidade dos indivíduos:

O lugar, na visão humanística, constitui-se como uma paisagem cultural, campo da materialização das experiências vividas que ligam o homem ao mundo e às pessoas, e que despertam os sentimentos e a identidade e de pertencimento do indivíduo. É, portanto, fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente em que vive. (Leite, 1998, p.10)

Com a delimitação desse panorama, buscamos autores que evidenciam a noção de identidade, ressaltando as experiências que os indivíduos têm ao longo do tempo para mostrar a concepção do termo a partir destas experiências para a transformação contínua dos valores e ideologias acumulados por eles em sua trajetória de vida. Como as turmas analisadas possuem um perfil multicultural, demos enfoque a diversas concepções de cultura em um capítulo à parte, em que consideramos principalmente que “cada cultura

caracteriza-se por um sistema original de representações e de construções intelectuais, com influências sobre a afetividade e a atividade” (Claval,1999, p.81).

Nosso trabalho constitui-se como um processo de investigação que considera a interação na sala de aula como um local em que ocorrem processos de construção de conhecimentos, principalmente a partir das atividades de conversação entre os alunos. A sociolinguística interacional tem papel central nessa tarefa, como ressalta Gumperz (1998), “a abordagem sociolinguística interacional focaliza o jogo de pressuposições linguísticas, contextuais e sociais que interagem para criar condições para o aprendizado em sala de aula.”

Assim, os principais embasamentos teóricos que utilizamos envolvem a Aprendizagem Colaborativa com o conceito de andaimes, concepções que envolvem noções de cultura e identidade, bem como a ampliação da conceituação da ideia de lugar. Dessa forma, para nos auxiliar na identificação e análise das interações entre os pares de alunos, usamos, como já dito anteriormente, a Sociolinguística Interacional com seus conceitos-chave.

No capítulo destinado aos procedimentos metodológicos, foram explicitados os métodos considerados válidos frente ao universo pesquisado. Ao tratarmos das interações entre alunos, consideramos que estes são agentes no ambiente em que estão inseridos, com participação ativa e transformadora em tal ambiente. Portanto, justificamos a adoção da Etnografia e a Etnometodologia para sustentar nossa análise. Nesse sentido, utilizamos uma transcrição de dados retirados de um *corpus* construído através da gravação de uma aula da primeira turma.

Em relação à turma 2, outros métodos de análise foram utilizados devido ao perfil diferenciado dos alunos. Como já dito, a turma 1 possuía um tamanho reduzido, comportando-se como um grupo único e coeso, o que facilitou a coleta e descrição das possíveis ocorrências de assistência entre os alunos devido à familiaridade entre eles. Por outro lado, a turma 2 se comportava de maneira distinta, já que era maior. A grande parte dos alunos se dividia em grupos (em geral distribuídos por nacionalidade), mas havia outros que, ou se mantinham mais isolados, ou se relacionavam e interagiam satisfatoriamente com todos os grupos.

Dessa forma, fizemos uma entrevista com os alunos da segunda turma e construímos um mapa de sala que revelou o lugar ocupado por cada aluno durante 10 (dez) aulas. A entrevista contou com questões que enfocavam a nacionalidade dos alunos, como eles estavam vivenciando a experiência do intercâmbio e, principalmente, a que recursos eles recorriam em sala de aula quando tinham uma dúvida, se o professor, o colega, o dicionário ou todas as alternativas anteriores. Os mapas de sala nos ajudaram no sentido de explicitarmos as redes de relacionamento construídas por eles. Outra ferramenta importante que norteou todo o nosso trabalho foi um diário de campo, que contou com a descrição de todas as aulas observadas em ambas as turmas, possibilitando o entrecruzamento das informações contidas nesse diário com os registros coletados com os demais instrumentos de pesquisa.

Ainda é importante frisar que investigamos as interações e vivências dos alunos dentro e fora da sala de aula, uma vez que consideramos que o filtro afetivo age diretamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como na experiência da socialização, o que, no caso dos intercambistas aqui analisados, torna-se peça fundamental no entendimento do seu sucesso ou fracasso no ambiente acadêmico/escolar.

Diante disso, verificamos que, devido à familiaridade construída pelos alunos da turma 1, esta tornou-se paulatinamente um grupo único e colaborativo, sendo isso possível devido às condições instauradas naquele ambiente: uma turma pouco numerosa, que através de atividades de conversação foram se conhecendo, desconstruindo os estereótipos que tinham e, conseqüentemente, tiveram uma experiência positiva no país e com o aprendizado da língua, conforme relatos dos próprios alunos.

A turma 2, que era numerosa, formou-se a partir de grupos por nacionalidades, além de contar com alunos que não se inseriam em nenhum dos grupos. Os japoneses e sul-coreanos formavam dois grupos que se destacavam por sua coesão e se mantinham relativamente nos mesmos locais. Conforme o tempo passou, tais grupos não se dissolveram, mas interagiam mais entre si através das atividades de conversação. Duas alunas, uma sul-coreana e uma Dnmkuesa destacavam-se por se manterem mais isoladas, claramente com dificuldades de interação com os demais. Uma característica que tais meninas tinham em comum era que frequentemente se utilizavam dos dicionários como

única fonte de consulta, o que dificultava o aprendizado da língua em uso. Como consequência disso, uma delas não finalizou o curso e a outra encontrou muitos obstáculos à finalização. Já um aluno norte-americano e um francês não se mantinham em nenhum grupo, mas colaboravam, interagiam e trabalhavam em atividades com toda a turma. Como resultado, tais discentes informaram na entrevista que gostavam de conhecer muitas pessoas e aprender sobre o português e a cultura brasileira, o que favorecia o rendimento acadêmico destes e auxiliava para que a sua experiência no intercâmbio fosse proveitosa.

Dessa forma, diante do exposto, consideramos que as interações aluno-aluno ocorridas em espaço escolar podem proporcionar oportunidades de aprendizagem colaborativa entre os discentes, fazendo com que, em muitos casos, a aquisição de conhecimentos se dê de forma satisfatória e tenha reflexos positivos no filtro afetivo desses alunos, que acabam por ter experiências de socialização positivas em país estrangeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F.A.A. *Gênero e livro didático de língua estrangeira. Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, v. 44, n. 1, p. 59-71, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (ORG.) *Pâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

_____ & LOMBELLO, L. *Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1952/1992.

BARTH, F. (ORG.) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference*. Boston: Little, Brown and Co, 1969.

BRANDÃO, C.R. *Identidade e etnia: construção de pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistic*. London: Longman, 1981.

BERNSTEIN, B. Prefácio. In: DANIELS, H, (Org). *Vygostky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1994.

CLAVAL, P. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: UFSC, 1999.

COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte. IN: CÔRREA, R.L.; ROSENDHAL, Z. *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998: 18-23.

DORNYE, Z. *Psychological Processes in Cooperative Learning: Group Dynamics and Motivation*. The Modern Language Journal, 81, iv, 1997. Disponível em: <<http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1997-dorneyi-mlj.pdf>>.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO e GARCEZ (orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234. (Reproduzido do livro *Etnography and language, 1981*).

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres: Longman, 1989.

FONTES, Susana Maria. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, J. M.; Santos, P. *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 2002.

FUTER, M. J. K. *A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso*. Brasília, UNB. Dissertação de mestrado, 2007.

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

GOFFMAN, E. A. A situação negligenciada. In: RIBEIRO e GARCEZ (orgs) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20. (Reproduzido de *American Anthropologist*, v. 66, n. 6, p. 133-166, 1964.).

GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação da PBE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (orgs). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e materiais*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1997.

GUESSER, H. A. *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*. Tese Revista

Eletrônica em Sociologia Política da UFSC. Santa Catarina, v. 1, n.1, ago/dez 2003, p. 149-168. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/h_Adalto.pdf>

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3ª edição. Edimburgo, Inglaterra: Perason Education Limited, 2001.

GUMPERZ. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO e GARCEZ (orgs) *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre : Age Editora, 1998.

KASPER, G.; OMORI, M. Language and Culture. In: HORNBERGUER, N. H.; Mckay, S. L. *Sociolinguistics and Language Education*. UK, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *A noção de « negociação » em análise de conversação: o exemplo das negociações de identidade*. Gragoatá. Niterói, UFF, n. 11. 2. semestre de 2001b

KLEIMAN, A.B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. São Paulo: FAPESP / FAEP/UNICAMP / Mercado de Letras, 1998.

LEITE, A.F. *O lugar: duas acepções geográficas*. Anuário do Instituto de Geociências: UFRJ, V. 21, 1998.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. *How languages are learned*. 2º ed. Oxford: Oxford University Express, 2002.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W. e Gaskel, G (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis : Vozes, 2002.

MACPHERSON, A. *Cooperative Learning- Group Activities for College Courses, A Guide for instructions*. Kwantlen University College: 2000-2007.

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.

MONTEIRO, R.A. *Etnografia de espaços vivenciados: Reflexões e experiências*.

In: _____ *Espaços e Identidades em Processos de Aprendizado e Desenvolvimento*. Juiz de Fora: Edições Feme, 2005.

PALADIM, H.A.J. *Etnogeografia: reflexões sobre a educação escolar; a espacialização e a territorialização do povo do Norte de Minas Gerais*. São Paulo, 2010. USP.

PRATT, D. Good teaching: one size fits all? In: *New directions for adult and continuing Education*. N.93.2002.

PEDREIRA, J.M. de M.V. *Quadro De Referência Para O Ensino Português No Estrangeiro—QuaREPE*, 2005. Disponível em:
<https://www.edu.xunta.es/centros/eoicoruna/system/files/u11/Quadro_de_Referencia.pdf>

ROSENDAHL, Z.; Côrrea, Bras 3 L. *Temas e Caminhos da Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

SARUP, M. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgo: University Press, 1996.

SILVA, V.B.F. *Peer scaffolding: interlanguage development through collaborative dialogue*. Niterói: UFF, 2006. Tese de doutoramento.

SOARES, F.S. *Mapeamento cultural: uma proposta de leitura do espaço*. Brasília: UNB. Dissertação de mestrado, 2010.

WARD, T.J.; Jacobs, G.M. *Analysing Student-Student Interaction from Cooperative Learning and Systemic Functional Perspectives*. Electronic journal of Science Education. Vol.4. Singapore, 2000. Disponível em:
<<http://ejse.southwestern.edu/article/view/7639/5406>>.

WEEKS, J. The value of difference. In: RUTHERFORD, J. (ed.), *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990.

WEISS, D. B. *Aspectos da interação entre aluno e professor nas aulas de conversação em língua estrangeira*. VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Anais... João Pessoa: Idéia, 2009. CD-ROM. P. 1014-1022.

VYGOTSKY, L. S. (1933). El problema de la conciencia. In: ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P (Eds.). *Obras escogidas*. Madrid: Visor, [s.d]. p.119-132.

_____ (1933). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: CIPOLLA-NETO, J. et al. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone/Edusp, [s.d]. p 103-117.

VYGOTSKY, L. S. (1933b). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et al. (Orgs.). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, [s.d]. p. 89-103.

Sites:

BBC Brasil. *Apesar de avanços, Brasil continua em baixa em índices globais*. [internet]. Brasília. [Atualizado em 28 de dezembro de 2011; citado em 31 de julho de 2014]. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2011/12/111227_brasilrankings_ss.shtml>

Jornal do Brasil. *Pré-sal lança Brasil numa nova posição no cenário econômico mundial*. [internet]. [Atualizado em 20/10/2013 às 15h30h; citado em 30 de julho de 2014]. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/economia/noticias/2013/10/20/pre-sal-lanca-brasil-numa-nova-posicao-no-cenario-economico-mundial/>>

Língua Portuguesa. *O avanço da língua portuguesa: com a intensificação de políticas de divulgação do português no exterior, idioma vive momento de expansão sem precedentes*. [internet]. [Atualizado em dezembro de 2011; citado em 01 de agosto de 2014]. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos/66/artigo249072-1.asp>>

SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). *Rede Brasileira de Ensino no Exterior: Centros Culturais, Institutos e Leitorados*. [internet]. [Citado em 02 de agosto de 2014]. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=102:centros-culturais-brasileiros&catid=16:portugues-no-mundo&Itemid=61>

ANEXO 1- O Instrumento Investigativo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

NOME DO PESQUISADOR(A): ELOISA JARDIM BARINO

TÍTULO DA PESQUISA: “A DINÂMICA DA INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS
EM TURMAS DE PLA”

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Nacionalidade: _____

1. Área de estudo: _____
1. Há quanto tempo você chegou ao Brasil? _____
1. Já tinha vindo ao Brasil antes? () sim () não
1. Quanto tempo pretende ficar no Brasil? _____
1. Você já havia estudado a Língua Portuguesa em seu país?
() sim. Por quanto tempo? _____ () não
1. Você convive com outros brasileiros...

Em sua casa? () sim () não

Na faculdade? () sim () não

Em outros ambientes? () sim () não
1. Os brasileiros, em relação a você:
() são atenciosos () são indiferentes () são inconvenientes () não
tenho contato direto.
1. Você considera que fez amizades no Brasil?
() muitas () algumas () nenhuma
1. Fora da universidade, você convive mais frequentemente com colegas
() da mesma nacionalidade que você
() de outra nacionalidade, exceto brasileiros
() brasileiros
() não convive com outros colegas.
1. Na universidade, você prefere conversar com colegas
() de mesma nacionalidade que você
() de outra nacionalidade, exceto brasileiros

brasileiros

1. Você tem mais amigos brasileiros ou estrangeiros?

1. Em sala de aula, quando você tem uma dúvida, geralmente você prefere

consultar um dicionário

consultar seu professor

consultar seu colega

1. Comida brasileira:

gosto muito gosto não gosto muito como por necessidade

1. Clima na cidade

gosto muito estou me acostumando não gosto muito detesto

1. Lugares que já frequentei na cidade

cinema

bar

boate

igreja

casa de amigos brasileiros

casa de amigos estrangeiros

shopping center

praças e parques

outros ambientes. Quais?

1. Até agora, como você classificaria a experiência no Brasil:

ótima boa regular ruim. Por quê?

ANEXO 2 – Convenções de Transcrição

Convenções de transcrição adaptadas de Sachs, Schegloff e Jefferson (1974), conforme

apresentadas por Gago em palestra proferida na UFF, em julho de 2004 e em Gago (2004).

[colchetes]	fala sobreposta
(0.5)	pausa medida em segundos
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes.
.	descida de entonação
/	subida de entonação
,	entonação contínua
:	alongamento de som
-	auto-interrupção
sublinhado	acento ou ênfase de volume
MAIÚSCULA	ênfase acentuada
o	fala mais baixa imediatamente após o sinal
°palavras	trecho falado mais baixo
>palavras<	fala comprimida ou acelerada
<palavras>	fala desacelerada
<palavras	início acelerado
hhh	aspirações audíveis (riso)
(h)	aspirações audíveis durante a fala
.hhh	inspiração audível (suspiro)
(())	comentário do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
()	transcrição impossível
Th	estalar de língua

“ “	palavra em emprego metalingüístico ou em citação
-----	--------------------------------------------------

ANEXO 3- ENTREVISTAS DOS ALUNOS

