

**Monique Nascimento Longordo**

**Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e  
suas análises em sala de aula de PLE**

**Belo Horizonte**

**2014**

**Monique Nascimento Longordo**

**Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ulrike Agathe Schröder.

**Belo Horizonte**

**2014**

L856e

Longordo, Monique Nascimento.

Estudantes estrangeiros no Brasil [manuscrito].; reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE / Monique Nascimento Longordo. – 2014.

126 f., enc., il., color., p&b.

Orientadora: Ulrike Agathe Schröder.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 108-113.

Anexos: f. 114-126.

1. Língua portuguesa – Falantes estrangeiros – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Comunicação intercultural – Teses. 4. Linguagem e cultura - Teses. I. Schröder, Ulrike. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS




## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE**


### MONIQUE NASCIMENTO LONGORDO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 06 de agosto de 2014, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Ulrike Agathe Schroder - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva  
UFMG

  
Prof(a). Selma Martins Meireles  
USP

Belo Horizonte, 6 de agosto de 2014.

*Em memória do meu pai, Homero Longordo, onde quer que ele esteja.  
Uma saudade que não vai passar.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Pedro (Lula), meu companheiro de vida, por seu amor, incentivo e paciência durante toda a minha trajetória de retorno à vida acadêmica.

Às minhas filhas Clarissa, Tainá e Raíssa pelo apoio, carinho e presença em todos os momentos importantes da minha vida.

À minha orientadora, professora Ulrike Schröder, por sua confiança, dedicação, ensinamentos e orientação durante a minha pesquisa.

Ao grupo de pesquisa “Comunicação Intercultural em contatos de duração maior: processos linguísticos e (auto) reflexivos” pelas discussões e observações sobre as interações, transcrições e teorias. Meu agradecimento especial à Mariana Carneiro Mendes por ter me acompanhado à Uberaba, na primeira filmagem e por sua boa vontade em sempre me ajudar. Ao Diogo Alves por sua disponibilidade e paciência em me ensinar a usar o programa das transcrições. Aos membros atuais, Caroline Caputo, Danilo Campanha, Charlotte Steinke e Poliana Coeli e aos antigos integrantes do grupo que também contribuíram para essa pesquisa, Carolina de Viterbo Lage, Milene Oliveira, Carlota Kapp e Paula Tavares. Agradeço também à coordenadora do grupo, professora Ulrike, que não me deixou desistir das transcrições.

À professora Regina Lúcia Péret Dell’Isola que na minha chegada à Belo Horizonte foi a primeira incentivadora ao meu recomeço na vida acadêmica, por sua confiança e incentivo em toda essa trajetória.

Aos meus companheiros de PLE e do CENEX por todos os nossos momentos de trabalho, pesquisa e descontração que foram fundamentais para o meu crescimento como pesquisadora.

À minha amiga Leila Ponciano por compartilhar comigo os bons e difíceis momentos da vida acadêmica e por sua amizade tão valiosa aqui na terra do pão de queijo.

À professora Eliana Amarante de Mendonça Mendes com quem fiz a minha primeira disciplina isolada e me reconduziu à academia.

Aos professores de PLE, Maria Auxiliadora Leal e Leandro Diniz pelos valiosos ensinamentos.

Às professoras Vera Menezes e Selma Meireles pela participação na banca de defesa deste trabalho e por suas pertinentes observações e sugestões.

A toda a equipe do Youth for Understanding – YFU pelo apoio, suporte e amizade, em especial Paula Solano, Claudia Martins e Ruy Temberg.

Aos meus alunos de PLE e a todos os estudantes de intercâmbio que com sua coragem, curiosidade e determinação continuam me ensinando que somos eternos aprendizes.

“Em mundos diferentes, coisas diferentes são verdades.”

*Alfred Schütz*



## RESUMO

Este trabalho pretende identificar e analisar as interpretações culturais expressas em interações conversacionais entre intercambistas, no começo e final de sua experiência, no Brasil. A partir das reflexões dos estudantes é feita uma análise do processo de compreensão dos novos códigos culturais brasileiros e os confrontos com suas culturas de origem. Em seguida, é analisado como professores de português como língua estrangeira (PLE) abordariam algumas das imagens construídas da cultura estrangeira em sala de aula, buscando focalizar a dimensão intercultural no ensino aprendizagem de PLE. O banco de dados é constituído por: a) filmagens e transcrições de duas interações com os estudantes, no começo e no final de sua experiência de intercâmbio; b) entrevistas, gravadas em áudio, com professoras de PLE, utilizando como recurso, trechos da filmagem com os estudantes; c) questionários distribuídos a um grupo de cinquenta intercambistas. A análise das interações foi feita no nível pragmático e semântico, partindo de um pano de fundo teórico nos níveis micro e macro em comunicação intercultural.

**Palavras-chave:** Comunicação intercultural, relativismo linguístico, ensino/aprendizagem em PLE.

## ABSTRACT

This study aims to identify and analyze cultural interpretations expressed in conversational interactions among exchange students, both at the beginning and at the end of their experience in Brazil. Based on these students' reflections, an analysis of their understanding of Brazilian cultural codes and cultural differences is presented. Following, manners in which teachers of Portuguese as a foreign language (PFL) would approach in the classroom some of the foreign culture constructs, while integrating an intercultural perspective, are identified. The database used for this study consists of: a) two transcripts and filmed interactions among students, both at the beginning and at the end of their exchange experience; b) Audio-recordings of PFL teachers; and c) answers to questionnaires distributed to fifty students. Interactions were analyzed at a pragmatic and semantic level. This analysis was theoretically based on the micro and macro levels inherent to intercultural communication.

**Key-words:** Intercultural communication, linguistic relativity, teaching and learning Portuguese as a foreign language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Disposição dos participantes nas interações .....	52
<b>Figura 2:</b> Visualização do partitur-editor .....	56

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Participantes da interação 1 (em 20 de setembro de 2012 .....	48
<b>Quadro 2:</b> Participantes da interação 2 (em 20 de junho de 2013 ) .....	49
<b>Quadro 3:</b> Temas discutidos na primeira interação.....	53
<b>Quadro 4:</b> Perguntas norteadoras da primeira interação .....	54
<b>Quadro 5:</b> Temas discutidos na segunda interação .....	54
<b>Quadro 6:</b> Perguntas norteadoras da segunda interação.....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>A1, A2</b>	Participantes alemães
<b>AC</b>	Análise da Conversação
<b>CENEX/FALE</b>	Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG
<b>CLG</b>	Curso de Linguística Geral
<b>LC</b>	Language Camp
<b>NEPPLA</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisa do Português Língua Adicional
<b>O1,O2</b>	Organizadores
<b>P1</b>	Professora 1
<b>P2</b>	Professora 2
<b>P3</b>	Professora 3
<b>PEC G</b>	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
<b>PLE</b>	Português como Língua Estrangeira
<b>S1</b>	Participante sueca
<b>T</b>	Transcritor
<b>YFU</b>	Youth for Understanding

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1.	Objetivo geral .....	18
1.2.	Objetivos específicos.....	19
1.3.	Perguntas da pesquisa.....	20
<b>2.</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
2.1.	Interacionismo e Fenomenologia .....	22
2.2.	A construção social da realidade .....	23
2.3.	A relação entre língua e cultura.....	28
2.4.	Estudos na área da Comunicação Intercultural .....	31
2.4.1.	Abordagens macro analíticas.....	31
2.4.2.	Abordagens micro analíticas .....	33
2.5.	Pragmática Interacional .....	37
2.5.1.	Análise da Conversação .....	37
2.5.2.	Perspectiva Sociointeracional.....	40
2.5.2.1.	Pistas de contextualização .....	40
2.5.2.2.	Alinhamentos.....	41
2.5.2.3.	Elaboração da face.....	41
2.5.2.4.	Teoria da polidez de Brown e Levinson.....	42
2.6.	Interculturalidade no ensino/aprendizagem de PLE.....	43
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>47</b>
3.1.	Participantes .....	47
3.2.	Corpus .....	49
3.3.	Organização das interações .....	51
3.4.	As interações .....	52
3.5.	Transcrição .....	55
3.6.	Entrevista com as professoras de PLE .....	58
3.7.	Questionário .....	59
3.8.	Análise.....	59
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE EMPÍRICA.....</b>	<b>61</b>
4.1.	Estereótipos .....	61
4.2.	Religião .....	70

4.3.	Valores Distintos .....	80
4.4.	Construção de um espaço intercultural .....	103
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXO A – Convenções de transcrição GAT 2.....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO B- Modelo do Questionário .....</b>	<b>119</b>
	<b>ANEXO C - Resultados do questionário .....</b>	<b>122</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais cresce o número de estudantes das mais variadas nacionalidades que escolhem o Brasil como sua primeira opção para vivenciarem uma experiência de um ano escolar fora de sua terra natal. A língua e a cultura brasileira são de interesse para esses jovens que tentam se integrar a novos hábitos e padrões culturais ao mesmo tempo que aprendem uma nova língua. Essa adaptação pode ser vista como um grande desafio a ser superado pelos estudantes e ocorre aos poucos, à medida que vão interagindo com sua família anfitriã, nova escola, novos amigos, novas formas de comunicação.

Nem sempre a adaptação é simples e fácil, pois precisam se adaptar a diferentes formas de comportamento, de convivência e de visões de mundo que muitas vezes são antagônicas às de sua própria cultura. Durante 21 anos, trabalhando no programa de intercâmbio *Youth for Understanding – (YFU)*, no Rio de Janeiro, como coordenadora do programa de *outbounds* (brasileiros fora do país), como professora de português na chegada dos *inbounds* (estudantes estrangeiros no Brasil), bem como em suas orientações<sup>1</sup> durante o ano, vi estudantes desistirem de sua nova experiência por não conseguirem se adaptar a essa nova cultura, assim como presenciei inúmeros casos em que o estudante se adaptava tão bem que podíamos confundir-lo com um brasileiro nativo, pois, as roupas, os gestos e até a língua eram incorporados de tal forma que era difícil identificá-lo como estrangeiro.

Imagine um alemão expressando uma surpresa, dizendo: “Ô xente!”. E uma holandesa contando uma história recheada de “Mas Bá!”. E que tal um suíço afirmando: “Mainha me deu de presente.” Parece bastante inusitado, mas ao longo dos anos trabalhando no programa de intercâmbio, pude presenciar essas enunciações em diversas interações face a face, com estudantes estrangeiros, entre 15 e 18 anos, já no final de sua experiência, no Brasil.

No entanto, esse processo de adaptação (ou não adaptação) é composto de várias fases: comparações culturais, crises de identidade, conflitos e choques culturais são alguns momentos que fazem parte da experiência dessas pessoas que estão se movendo entre fronteiras/limites culturais. O primeiro contato com os estudantes ocorria durante o *Language Camp (LC)* no qual dava aulas de português para estrangeiros, (especificamente para os estudantes do YFU) duas vezes ao ano. O LC é obrigatório para todos os grupos de

---

<sup>1</sup> Os estudantes estrangeiros no Brasil participam de três orientações durante sua estada no país: na chegada, no meio do ano e no final, antes de retornarem ao país de origem. Todas as orientações costumam se dividir em quatro módulos de conteúdos diferentes: cultura e adaptação; vida em família; escola e vida social; You & YFU.



intercambistas que chegam ao Brasil. Todos ficam num lugar afastado da cidade do Rio de Janeiro, imersos num curso de português durante uma semana, antes de irem para suas famílias brasileiras. O curso é organizado da seguinte forma: 16 horas de aula de português, 6 horas de atividades lúdico-recreativas onde o português é a língua de comunicação e 10 horas de orientação sobre família, escola, vida social e cultura brasileira em geral, administradas em inglês. Tive o privilégio de participar da elaboração do curso (em 1986) e do corpo de professores de português em quase todos os cursos que aconteciam em janeiro e julho de cada ano (meses de chegada dos grupos de intercambistas ao Brasil).

Esses cursos têm como objetivo proporcionar aos alunos um primeiro contato com a língua portuguesa antes de chegarem a suas famílias. Os estudantes, após essa imersão já encontram suas famílias brasileiras sabendo o significado de algumas palavras e de formas bem básicas e informais de comunicação. Dessa forma, o convívio com a família hospedeira, a escola e a interação com os amigos são na verdade a fonte de aprendizagem da língua e da cultura para estes intercambistas. Assim, comecei a dar aulas de português para estrangeiros em 1986 quando ainda não se falava aqui no Brasil sobre Comunicação Intercultural, mas na prática já estávamos vivenciando essa experiência.

O YFU é um dos mais tradicionais programas de intercâmbio em atividade. Foi fundado em 1951 e no Brasil, funciona desde 1963. Sua história começou nos Estados Unidos como uma tentativa de amenizar os trágicos efeitos da Segunda Guerra Mundial sobre a juventude alemã. O ministro americano, John Eberly, propôs aos líderes da igreja que trouxessem adolescentes da Alemanha para os Estados Unidos para viverem com famílias americanas e frequentarem a escola por um ano. Os alunos tinham entre 15 e 18 anos de idade porque essa faixa etária parecia ser mais capaz de se adaptar a um novo estilo de vida e a novos valores e crenças de uma família estrangeira. A Dra. Rachel Andersen, de uma igreja, no Michigan, foi procurada para prestar assistência a esses jovens e colocá-los em lares americanos, de forma voluntária. Assim, em uma pequena sala de uma igreja, no Michigan, surgiu o *Youth for Understanding*. Logo, sua rede de voluntariado se espalhou por todo o mundo. Em 1955 os primeiros americanos foram para a Europa. Sua ideia era construir uma compreensão internacional e a paz mundial. Dra. Rachel Anderson, por seu trabalho na área de intercâmbio com jovens, foi indicada ao Prêmio Nobel da Paz em 1973. Até hoje, o YFU trabalha para que a troca de experiências dos seus estudantes promova a paz mundial a partir do respeito entre os povos e da compreensão intercultural.

Expomos aqui o termo ‘intercultural’ que trata do contato entre pessoas de culturas distintas, ou seja, um encontro de diferentes crenças, códigos e mundos simbólicos. Em 2009,

em seu relatório anual, a UNESCO escolheu como tema “*Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural*”<sup>2</sup> revelando a importância em se investir na diversidade cultural, pois esta pode ser benéfica (e não uma ameaça) para a ação da comunidade internacional. Tal escolha contribuiu para o tema ter maior notoriedade e foi um marco importante para uma maior reflexão e compreensão dos desafios inerentes à diversidade cultural.

É nesse cenário de um mundo culturalmente diverso que vemos a necessidade de contribuir para uma visão reflexiva sobre esses encontros interculturais a partir de uma microperspectiva, a saber, a partir da experiência de três jovens estudantes intercambistas no Brasil, sendo dois alemães e uma sueca. Para tanto, baseando-se em filmagens de duas interações entre estes estudantes, sendo uma no começo e outra no final de suas experiências no Brasil, iremos analisar estruturas linguísticas (vocabulário, sintaxe, escolhas lexicais), gestuais, prosódicas e expressões faciais, para realizar uma investigação do que esses jovens pensam e refletem sobre essa nova realidade brasileira e como se sensibilizam para a compreensão dos novos códigos culturais.

Complementando esse estudo abordaremos a questão da interculturalidade em sala de aula de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), apresentando a três professoras da área, alguns trechos das interações dos intercambistas para verificarmos como questões interculturais seriam abordadas em sala de aula, multicultural, de PLE<sup>3</sup>.

### **1.1.Objetivo geral**

O presente estudo pretende identificar e analisar as interpretações culturais expressas em interações conversacionais, entre alunos intercambistas no Brasil, procurando posicionar suas reflexões, mudanças e/ou assimilações dos padrões culturais brasileiros, bem como demonstrar as reflexões sobre a sua cultura de origem, enquanto vivenciam essa experiência. Além disso, buscando focalizar a dimensão intercultural no ensino/aprendizagem de PLE, e sabendo da crescente demanda por estes professores no mundo inteiro, analisaremos como professores de PLE explorariam, em sala de aula, estas reflexões dos estudantes de intercâmbio.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

<sup>3</sup> Adotamos nesse trabalho o termo ‘Língua Estrangeira’ que será usado de forma genérica, ou seja, para se referir ao ensino de língua em ambiente de não imersão e de imersão.

## 1.2.Objetivos específicos

Este trabalho está dividido em duas partes:

### PARTE 1

A primeira parte tem como objetivo analisar gravações em vídeo das interações conversacionais entre estudantes de intercâmbio, no começo de sua experiência no Brasil e no final, focando as comparações que eles fazem entre sua cultura e a nova cultura na qual estão inseridos.

Ambas as gravações são transcritas, mas nosso foco de análise está na segunda interação, no entanto, algumas partes da interação 1 também são analisadas, servindo como comparação entre os dois momentos da experiência dos estudantes. A escolha da segunda interação como foco foi uma opção da pesquisadora, uma vez que as entrevistas com as professoras se pautaram na segunda interação e não na primeira porque o vídeo da interação 1 é falado em inglês e nem todas as professoras tinham o domínio da língua. Assim, por uma melhor estruturação da pesquisa, direcionamos a análise para a interação 2, mas tendo a interação 1 como objeto de comparação.

- 1) Com base nas transcrições e com apoio nas filmagens foram analisados:
  - a) Se as expectativas do começo do intercâmbio ainda se mantêm e se os estereótipos relativos à cultura brasileira se confirmaram ou não.
  - b) Quais foram as críticas ao comportamento, crenças ou valores dos brasileiros que foram discutidas pelos estudantes.
  - c) Se os intercambistas passaram por alguma situação de conflito advinda de situações comunicativas com brasileiros e, em caso afirmativo, como resolveram a questão.
  - d) Que comparações fazem entre sua cultura de origem e a brasileira.
  - e) Houve e, caso positivo, até que ponto, uma adaptação aos novos padrões culturais?
  - f) Quais as reflexões no final da experiência.
  - g) Quais os elementos não verbais e paraverbais, como entonação, prosódia, gestos e expressões faciais são utilizados nas interações.

- 2) Com o objetivo de dar suporte quantitativo aos temas que surgem na interação, elaboramos um questionário<sup>4</sup> que foi distribuído na chegada de todo o grupo de intercambistas ao Brasil.

## PARTE 2

Analisar gravações em áudio de três professoras de PLE que assistiram a trechos do vídeo da interação 2 dos intercambistas. A partir dos trechos selecionados previamente pelo pesquisador, as entrevistadas responderam a perguntas direcionadas àquela situação de interação.

### **1.3.Perguntas da pesquisa**

As seguintes perguntas de pesquisa nos serviram como norteadoras para este estudo:

1. Com relação às interações dos intercambistas:
  - 1.1. Como os estudantes tratam os mundos simbólicos dos brasileiros e de sua própria cultura? Quais suas reflexões e interpretações sobre religião, família, escola e outros?
2. Com relação aos professores de PLE:
  - 2.1. Como esses "mundos simbólicos" interpretados pelos estudantes são percebidos pelos professores?
  - 2.2. Como cada professor reage às interpretações dos estudantes? Concordam? Discordam? Estranham? Ofendem-se?
  - 2.3. Como abordam estereótipos com seus alunos?
  - 2.4. Como abordam diferentes visões de mundo em sala de aula?
  - 2.5. Como os professores trabalham questões interculturais na sala de aula?

O resultado deste estudo poderá contribuir para que professores de PLE entendam melhor a trajetória pela qual os estrangeiros passam à medida que aprendem o português e tentam se adaptar a um novo padrão cultural e, com isso, ter um olhar crítico e reflexivo em relação a sua própria prática, ajudando-os na sua atuação profissional.

Concomitantemente, na área da comunicação intercultural, pode trazer contribuições para um melhor entendimento do processo que ocorre em momentos distintos de adaptação cultural.

---

<sup>4</sup> Os questionários serão explicados na seção 3.7.

Para tanto, este trabalho será dividido nos seguintes capítulos:

No Capítulo 2 serão apresentadas as teorias que dão suporte ao presente estudo.

No Capítulo 3 serão abordados os aspectos metodológicos, incluindo a descrição sobre o tipo de pesquisa, os participantes, as etapas e procedimentos para a coleta dos dados.

O Capítulo 4 mostra e discute os resultados da análise realizada a partir da transcrição dos vídeos das interações, das entrevistas com as professoras e dos questionários, e no Capítulo 5 são feitas as considerações finais.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Interacionismo e Fenomenologia

Duas abordagens microanalíticas, o interacionismo e a fenomenologia dão suporte a este trabalho. As raízes do interacionismo se encontram no pragmatismo norte-americano de Charles Pierce, William James e John Dewey, mas foi o pragmatista, filósofo e sociólogo, George Herbert Mead<sup>5</sup> que argumenta que o indivíduo e a mente consciente<sup>6</sup> surgem da interação social e da comunicação simbólica, ou seja, o sujeito origina-se no meio social (MEAD, 1934). Assim, nossa consciência individual é um produto social, as nossas relações cotidianas sofrem influências sociais, pois o ser humano interage a partir dos significados que estão a sua disposição no mundo social. Fazem parte desse mundo: as pessoas, os objetos, as instituições (escola, família, igreja), as crenças, os valores (amizade, religião, honestidade), tudo aquilo que encontramos no nosso cotidiano e partilhamos na interação social que estabelecemos com outros indivíduos. Dessa forma, para Mead, os sujeitos interagem baseando-se nos significados que o mundo social apresenta. No entanto, é relevante observar que o autor não sugere que os indivíduos estão sob o total domínio da sociedade, mas pelo contrário, o indivíduo tem sua capacidade simbólica de interpretar e reagir à realidade.

A fenomenologia surge no século XX com o teórico Edmund Husserl (1859-1938), criticando o positivismo que se baseava apenas em dados concretos, desconsiderando todas as outras formas de conhecimento humano que não pudessem ser comprovadas cientificamente. Como se pode deduzir do próprio vocábulo, a fenomenologia está relacionada ao conceito de fenômeno que, de acordo com Martins e Bicudo (1989 *apud* GARNICA 2012) tem origem na expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer ‘mostrar-se a si mesmo’. Assim, *fainomenon* significa aquilo que aparece, aquilo que se manifesta. Dessa forma, nossas atitudes têm relação com o mundo que está a nossa volta e do qual temos consciência. Portanto, a realidade não pode ser descrita à margem do indivíduo, ou seja, não se separa o indivíduo do seu meio social. A fenomenologia se utiliza do conhecimento subjetivo, do mundo real para tentar explicar o que faz parte da nossa mente, dos nossos

---

<sup>5</sup>Tendo Mead lecionado muitos anos na Universidade de Chicago, o interacionismo é associado ao grupo sociológico conhecido como a Escola de Chicago.

<sup>6</sup>A dimensão da consciência que o indivíduo tem de si é chamada, por Mead, de ‘*self*’. Trata-se de, um processo reflexivo, de uma atividade reflexiva que tem sua base na experiência social (MEAD, 1934).

mundos simbólicos, sendo que, interligado a essa investigação estão o contexto histórico do indivíduo e sua percepção individual de mundo. Por isso, de acordo com a fenomenologia, ou “ciência dos fenômenos” se queremos descrever o mundo temos que fazê-lo em sua referência ao sujeito que vive e experimenta esse mundo, precisamos compreender a realidade a partir da experiência das pessoas, como elas entendem o mundo e os outros.

Alfred Schütz (1899-1959), filósofo e sociólogo, desenvolveu a filosofia fenomenológica de Husserl com base nas ciências sociais e elaborou uma fenomenologia social da vida cotidiana que estuda como os seres humanos vivenciam o mundo da vida cotidiana, dando significado às suas atividades, buscando compreender o homem como um todo complexo, com o objetivo de descrever não só a estrutura da experiência vivida, mas também a percepção que os indivíduos têm sobre suas vivências e suas relações com outros indivíduos, ou seja, sua interação no processo social. Assim, quando compartilhamos o mundo através das relações interpessoais, construímos nossas experiências cotidianas, e é a partir dessas relações que Schütz traz o conceito da intersubjetividade que é fundamental para nosso estudo. Entendemos que é na intersubjetividade que os sujeitos se encontram e se confrontam e é a partir dessa relação com o outro que vão se reconhecer. Reconhecendo o outro, me reconheço.

Assim, o interacionismo e a fenomenologia convergem no entendimento de que a realidade social é produzida pelas pessoas e compartilhada por elas, em oposição ao positivismo que as trata apenas como recipientes passivos. Dessa forma, o interacionismo também traz *insights* epistemológicos para a pesquisa intercultural, uma vez que, a fenomenologia se ancora na realidade mundana e intersubjetiva.

Em seguida, explicitaremos duas obras de relevância para este trabalho, a saber: *The Social Construction of Reality*, lançado em 1966 (aqui referenciado por sua edição brasileira de 1993) de Berger & Luckmann; e o clássico ensaio *The Stranger – an Essay on Social Psychology* (1944) de Alfred Schütz, traduzido para o português como *O Estrangeiro – Um Ensaio em Psicologia Social* (2010).

## 2.2. A construção social da realidade

Alfred Schütz, além de ter publicado junto a Thomas Luckmann os dois volumes da obra *Strukturen der Lebenswelt*<sup>7</sup>, teve forte influência no trabalho de Berger & Luckmann, que em seu livro *A Construção Social da Realidade* (1966/1993), no qual se utilizam do

---

<sup>7</sup> SCHÜTZ & LUCKMANN, *Strukturen der Lebenswelt*, Volume 1, Frankfurt /Suhrkamp, 1979; Volume 2, Frankfurt /Suhrkamp, 1984. Tradução: Estruturas do Mundo da Vida.

método fenomenológico para analisar a vida cotidiana, declaram que a sociologia do conhecimento compreende a realidade humana como uma realidade socialmente construída (BERGER & LUCKMANN, 1993, p. 11) e tratam das relações entre o pensamento humano e o contexto social no qual ele surge, ou seja, o que os homens, na sua vida cotidiana, conhecem como realidade. Esse conhecimento, não teórico, “constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir” (BERGER & LUCKMANN, 1993, p.30).

Os autores têm como seu objeto de estudo, a vida cotidiana, na qual os homens interpretam a sua realidade, dando sentido a ela e formando um mundo coerente:

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles. (BERGER & LUCKMANN, 1993, p. 36)

De acordo com Berger & Luckmann, o modo como vivenciamos a realidade da vida cotidiana é considerado, por nós, como normal e natural. Os padrões, os objetos, a linguagem, tudo adquire sentido e ganha significado, no nosso cotidiano, no mundo objetivo. Mas, também é constitutivo desse mundo no qual vivenciamos as nossas experiências, a intersubjetividade<sup>8</sup>. Portanto, é nas relações interpessoais com os brasileiros que os estudantes estrangeiros irão vivenciar novas experiências, e um novo mundo/cultura será apresentado a eles. Os autores também afirmam que “na situação face a face o outro é apreendido por mim num vívido presente partilhado por nós dois” (BERGER & LUCKMANN, 1993, p.47). Assim, por vivenciarmos um mundo comum, há uma correspondência entre os significados que partilhamos na realidade na qual vivemos que seria o ‘senso comum’, ou seja, o conhecimento das mesmas rotinas normais da vida cotidiana. Contudo, trataremos aqui, não de um mundo comum, mas de mundos diferentes partilhando uma mesma realidade, mas não necessariamente, encontrando uma correspondência nos seus significados, uma vez que os intercambistas não partilham desse ‘senso comum’ que faz parte da vida cotidiana dos brasileiros. Nessa perspectiva, entendemos que a vida cotidiana dos brasileiros é pautada em realidades inquestionáveis, óbvias e esperadas, no entanto, para aqueles que nasceram, cresceram e se socializaram em outra realidade, tudo pode ser questionado, incerto e estranho.

Ainda segundo os autores Berger & Luckmann (1993), é por meio da linguagem, que participamos da vida cotidiana com nossos interlocutores, mas a sua capacidade vai além da

---

<sup>8</sup> Conceito já tratado anteriormente na seção 2.1.



subjetividade das expressões linguísticas do ‘aqui e agora’, pois a linguagem “é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes” (BERGER & LUCKMANN, 1993, p.57).

Nesse ponto, é importante ressaltar como os estudiosos explicam o surgimento da autorreflexão a partir da linguagem. Isso ocorre durante o processo conversacional no qual as duas subjetividades<sup>9</sup> estão sincronizadas, numa situação face a face. Os significados subjetivos de cada um se tornam objetivos, não só para o outro, mas para si próprio, podendo-se dizer que a partir da linguagem é possível se objetivar a própria experiência em desenvolvimento e conseqüentemente, se refletir sobre ela<sup>10</sup>.

Berger & Luckmann (1993, p.61) afirmam que a linguagem constrói imensos ‘edifícios’ de representações simbólicas que parecem elevar-se sobre a realidade da vida cotidiana como gigantescas presenças de outro<sup>11</sup> mundo. Desta maneira, o simbolismo e a linguagem simbólica tornam-se componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum desta realidade. Vivemos em um mundo de sinais e símbolos todos os dias. Os autores afirmam que dito de maneira simples, por meio da linguagem um mundo inteiro pode ser atualizado em qualquer momento (BERGER & LUCKMANN, 1993, p. 60). Assim, abordam a cultura como valores simbólicos presentes nos contextos socialmente construídos. Podemos entender que, na nossa vida cotidiana, na nossa relação com o mundo apenas incorporamos o que faz sentido para nós. É preciso que o mundo tenha significado para aquele que nele vive. Os mundos simbólicos discutidos por Berger e Luckmann, estarão presentes nas reflexões dos estudantes em relação a sua cultura e à cultura dos brasileiros durante o seu processo de experiência de intercâmbio. Como, por exemplo, eles percebem um mundo simbólico de alta presença como a religiosidade no mundo cotidiano dos brasileiros?

Como apontam os estudiosos, a interação dos indivíduos na sociedade é afetada “pela participação comum no acervo social disponível do conhecimento” (BERGER & LUCKMANN 1993, p. 62). Sendo assim, essa participação comum do acervo permite que os indivíduos se situem na sociedade e saibam se relacionar de maneira apropriada, a partir do

---

<sup>9</sup> A subjetividade é constituída na relação com o outro sujeito e sua história, suas crenças, seus hábitos, sua cultura.

<sup>10</sup> Os autores adaptam o conceito da construção da autoconsciência Mead.

<sup>11</sup> Berger & Luckmann citam a religião, a filosofia, a arte e a ciência como sistemas de símbolos que, apesar de representarem o máximo de desprendimento da experiência cotidiana, podem, na verdade ter grande importância para essa realidade.

conhecimento que detêm, em comum. No momento em que cogitam a participação de um estrangeiro, os autores concluem que essa participação não seria possível, pois não possuem o “estoque social do próprio conhecimento” (BERGER & LUCKMANN, 1993, p. 67).

Nesse momento, integramos ao nosso estudo, uma perspectiva mais voltada para a visão do estrangeiro e vamos apresentar, a seguir, outro conceito teórico importante para nosso foco, a saber, o ‘padrão cultural’:

Schütz escreveu um artigo intitulado *The Stranger – an Essay in Social Psychology* (SCHÜTZ, 2010 [1944]) no qual trata de uma situação de aproximação de um estrangeiro em um grupo social<sup>12</sup>. O ponto de partida da investigação dessa fase de aproximação, de ajustamento social é o “padrão cultural de vida do grupo” (SCHÜTZ, 2010, p. 118) que se refere a todos os valores, instituições que constituem qualquer grupo social, ou seja, refere-se ao que Berger & Luckmann (1993) chamam de ‘estoque social do próprio conhecimento’. Schütz explica que aos membros nascidos e criados nesse grupo foi legado um “esquema já pronto e estandardizado do padrão cultural” (SCHÜTZ, 2010, p. 121) que o guia na sua vida social. O estrangeiro que se aproxima não compartilha desse esquema, assim, “vendo do ponto de vista do grupo aproximado, ele é um homem sem história” (SCHÜTZ, 2010, p. 122). Dessa forma, o estrangeiro tenta interpretar esse novo ambiente social a partir do próprio mundo o que pode gerar inadequações e/ou mal entendidos, apesar de não podermos descartar, também, a possibilidade de algumas semelhanças. Isso se explica pelo fato de que as reflexões do estrangeiro serão orientadas pela sua cultura mesmo que se encontrem num outro contexto social pois os mundos simbólicos de cada um muitas vezes continuam subjacentes na interação, nas relações sociais, pois, as bases sócio-históricas de cada indivíduo continuam se manifestando naquela situação. No entanto, a reflexão, poderá ocorrer, mesmo carregada de valores culturais pois “o aparecimento de um outro possível universo simbólico representa uma ameaça porque sua simples existência demonstra empiricamente que o nosso próprio não é inevitável.” (BERGER & LUCKMANN, 1993, p. 147).

Berger & Luckmann (1993) afirmam que a relação entre o homem e seu mundo social é composta por três momentos: a exteriorização (a sociedade é um produto humano), a objetivação (o mundo institucional é a atividade humana objetivada, a realidade objetiva) e a interiorização (pela qual o mundo social objetivado é reintroduzido na consciência no curso

---

<sup>12</sup>Schütz emigrou aos Estados Unidos, em 1937, portanto no ano desse artigo ele encontrava-se nessa situação de estrangeiro.

da socialização: o homem é um produto social). Esses momentos ocorrem simultaneamente no movimento constante da sociedade e, segundo os autores, qualquer análise precisa, necessariamente, considerar essas três partes. Eles acrescentam que

O mesmo é verdade com relação a um membro individual da sociedade, o qual simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva. Em outras palavras, estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade. (BERGER & LUCKMANN, 1993, p. 36)

Todavia, os autores esclarecem que o indivíduo não nasce como membro da sociedade, mas sim com uma predisposição para a sociabilidade sendo o ponto inicial desse processo a interiorização, ou seja, a apreensão do conhecimento objetivo dotado de sentido. Esse conhecimento surge dos processos subjetivos de outros que se tornam subjetivamente significativos para mim. Assim, a partir da interiorização compreendemos os nossos semelhantes e apreendemos o mundo a nossa volta, como uma realidade dotada de sentido e nesse momento, esse mundo se torna o meu próprio.

Somente após ter passado pelo processo da interiorização, o indivíduo se torna um membro da sociedade. A socialização para Berger & Luckmann (1993) é um processo ontogenético que pode ser definido como a introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de seus setores. Portanto, os autores denominam de ‘socialização primária’ aquela em que o indivíduo experimenta na infância e é em função dela que se torna membro da sociedade. A socialização secundária é “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 1993, p. 175). Estes novos setores se referem a instituições como a escola e a família, por exemplo.

No artigo já citado de Alfred Schütz, *The Stranger – an Essay in Social Psychology* (SCHÜTZ, 2010 [1944]), é focalizado o estrangeiro que, já socializado na sua cultura, tenta se aproximar de um grupo social com padrões culturais diferentes do seu. E por não ter tido a socialização primária identificada por Berger & Luckmann (1993), não encontra ‘receitas’ confiáveis para a interpretação daquele mundo social, pois não foi um membro nascido ou criado dentro do “esquema já pronto e estandardizado do padrão cultural legado” (SCHÜTZ, 2010 [1944], p. 121) aos indivíduos por seus pais, familiares, professores e autoridades que os guiaram nas diversas situações do mundo da vida social daquele determinado contexto.

De acordo com Barnlund (1998, p. 40) “para sobreviver psicologicamente e fisicamente, os seres humanos precisam habitar um mundo que seja relativamente livre de

ambiguidades e razoavelmente previsível”<sup>13</sup>. Ora, numa experiência de intercâmbio na qual o estudante passa um ano em outro país, as ambiguidades são prováveis, principalmente no começo e naturalmente, não previsíveis, pois o intercambista ainda interpreta o mundo a sua volta segundo os valores do seu país de origem, de acordo com os seus mundos simbólicos (família, sociedade, escola e outros), conforme já exposto anteriormente. Em outras palavras, como SCHÜTZ (2010) explica:

O padrão cultural do grupo aproximado para o estrangeiro não é um abrigo, mas um campo de aventuras, não uma coisa natural, mas um questionável tópico de investigação, não um instrumento para desvendar situações problemáticas, e sim ele mesmo uma situação problemática e difícil para dominar (SCHÜTZ, 2010 [1944], p. 128)

SCHÜTZ (2010) não discorre sobre o estrangeiro e sua adaptação ou assimilação social, se limitando à atitude que o aproxima do grupo social. No entanto, observa que “a adaptação do recém- chegado ao grupo interno que à primeira vista pareceu estranho e não familiar para ele, é um processo contínuo de indagação do padrão cultural do grupo aproximado”. Ou seja, à medida que o estrangeiro conseguir obter respostas para suas indagações, então o que era estranho, pode passar a ser “um inquestionável estilo de vida, um abrigo e uma proteção” (SCHÜTZ, 2010, p. 129). E acrescentamos que o conhecimento da língua alvo é fator essencial nesse processo contínuo de adaptação.

### **2.3.A relação entre língua e cultura**

Seguimos o entendimento de língua, descrito no nosso projeto guarda-chuva<sup>14</sup> como uma atividade (*Energeia*) e não apenas um produto (*Ergon*) (HUMBOLDT, 1827-29/2003, p. 315), ou seja, a língua é dinâmica e está associada ao modo do indivíduo perceber e construir a sua visão de mundo a partir de suas experiências e vivências. Assim, associamos língua e cultura, em uma visão comunicativa e interacionista, entendendo cultura como um processo recíproco: um processo de internalização, de externalização e de modificação de um mundo específico a partir de processos da comunicação que acontecem em locais concretos (BERGER & LUCKMANN, 1967). Como escreve Agar (1994 apud MENDES 2010, p. 75):

A língua, em todas as suas variedades, em todos os modos em que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se torna consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para outros, ‘cultura’ é o que você está fazendo. A língua

<sup>13</sup>“to survive, psychologically as well physically, human beings must inhabit a world that is relatively free of ambiguity and is reasonably predictable” (BARNLUND, 1998, p. 40).

<sup>14</sup> “Comunicação Intercultural em contatos de duração maior: processos linguísticos e (auto) reflexivos” que será explicado em detalhes na seção 3.2.

preenche espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura.

Dessa forma, entendemos que a ‘ponte’ citada por Agar é construída pelos intercambistas ao longo de sua experiência no Brasil, quando aos poucos vão aprendendo o português brasileiro e parcialmente incorporando a nova realidade social na qual a língua está inserida.

A relação entre língua e cultura e sua importância no ensino aprendizagem de línguas já é amplamente reconhecida pelos estudiosos da área. No entanto, língua e cultura nem sempre foram vistas como indissociáveis como hoje entendemos na área da Linguística Aplicada.

Para Saussure (1857-1913) “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (CLG: 271 apud FIORIN, FLORES & BARBISAN, 2013, p. 8), sendo assim “a linguagem deixa de ser meio e passa a ser um fim em si mesmo. Isso significa que a explicação para os fatos linguísticos estará no interior da linguagem, a língua, e não numa realidade extralinguística.” (FIORIN, FLORES & BARBISAN, 2013, p. 8).

O surgimento da tríade língua, pensamento e cultura ocorreu, no começo do século XIX com dois filósofos alemães: Johann Gottfried Herder e Wilhelm von Humboldt e foi revisto mais tarde pelos americanos Franz Boas, Edward Sapir<sup>15</sup> e seu discípulo Benjamin Lee Whorf. Com eles, nasceu a ideia da relatividade linguística que se manifesta na Hipótese de Sapir-Whorf.

Johann Herder (1744-1803) expressou a ideia de que a língua de uma nação reflete o modo de vida daquela nação, sendo que “cada língua é a expressão viva, orgânica, do espírito do povo. Ela é o meio de conhecer a cultura e os valores de uma nação, pois os cristaliza” (FIORIN, 2013, p. 15)

Com base nos pensamentos de Herder, Humboldt descreve a relação entre linguagem e visão de mundo da seguinte forma:

Pelo mesmo ato pelo qual ele tece a língua para fora de si, ele se enreda e isola no tecido da mesma e cada língua desenha um círculo ao redor do povo ao qual pertence, do qual ele consegue sair apenas na medida em que se passa simultaneamente para o círculo de uma outra língua. O aprendizado de uma língua estrangeira, por isso, deveria ser a conquista de um novo ponto de vista na maneira anterior de ver o mundo, e de fato o é até certo grau, pois cada língua contém toda a teia de conceitos e o ideário de uma parte da humanidade. Este resultado apenas não

---

<sup>15</sup>Franz Boas e Edward Sapir nasceram na Alemanha e tornaram as ideias de Humboldt e Herder em prática empírica. Sapir já se dedicou no seu mestrado às ideias de Herder.

é sentido de maneira pura e completa porque a própria visão do mundo e da língua é sempre transferida para a língua estrangeira, em maior ou menor grau. (*Carta a Schiller*, tradução de Izabela Maria Furtado Kestler in Heidermann)<sup>16</sup>

De acordo com o excerto acima, os nossos pontos de vista são guiados pela nossa língua e, apenas quando aprendemos ou estudamos outra língua podemos conquistar um novo ponto de vista. Tal pensamento nos remete ao relativismo linguístico de Sapir e Whorf que desenvolveram a tese de que a linguagem determina a percepção e o pensamento, ou seja, a relatividade linguística sugere que estamos predispostos, por nossa língua, a fazer determinadas escolhas e não outras. Somos estimulados por nossa língua a ter determinados padrões habituais de percepção do mundo.

O "mundo real" é em grande medida de forma inconsciente construído sobre os hábitos de linguagem do grupo. Não há duas línguas suficientemente semelhantes para serem consideradas como representando a mesma realidade social. Os mundos em que diferentes sociedades vivem são mundos distintos, não apenas o mesmo mundo com diferentes rótulos anexados ... vemos e ouvimos e experimentamos de outra forma, em grande parte, como fazemos, porque os hábitos de linguagem da nossa comunidade predispõem certas escolhas de interpretação. (SAPIR de 1962 apud KRAMSCH, 2004, p. 237)<sup>17</sup>

A tese da relatividade linguística e cultural é primordial para a comunicação intercultural que se foca na análise de interações situadas, numa abordagem que explora essa comunicação em diferentes contextos.

Uma vez que a língua é uma ferramenta da comunicação com o objetivo de criar significados, a língua nos guia na formação de conceitos, ou seja, de representações do mundo a nossa volta, a partir das nossas percepções e pensamento que fazem parte de uma determinada cultura em uma sociedade regida por regras. A forma como essa realidade se organiza, num determinado contexto, através da língua, é o que interessa aos estudos interculturais, pois, de acordo com Oliveira (2013, p. 16) a língua, principal suporte do conhecimento socialmente construído, reflete e dissemina as diferentes realidades.

Cabe ressaltar que nos estudos interculturais tende-se a usar o conceito ‘fraco’ da relatividade linguística e não o ‘forte’, ou seja, quando se discute língua e cultura, nas pesquisas interculturais, entende-se que a língua não determina unidirecionalmente a forma

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://www.academia.edu/479245/Humboldt\\_e\\_o\\_Relativismo\\_Linguistico\\_2006\\_](http://www.academia.edu/479245/Humboldt_e_o_Relativismo_Linguistico_2006_)> Acesso em: 28 mai.2014 Estudos Lingüísticos XXXV, p. 1700-1709, 2006. [ 1707 / 1709 ].

<sup>17</sup>“the matter is that the “real world” is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached...we see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.” (SAPIR, 1962 apud KRAMSCH, 2004, p. 237).

como entendemos a realidade, ou seja, a língua não determina o pensamento, muito pelo contrário, existe uma relação bidirecional entre língua, pensamento e cultura. A cultura, através da linguagem, também afeta o nosso modo de pensar, principalmente, devido às nossas experiências de vida (GUMPERZ & LEVINSON, 1996, p. 1).

Dessa forma, entendemos que toda comunicação intercultural administra diferentes significados, pois quando as pessoas conversam procuram por símbolos que irão ajudá-las a entender e dividir a experiência que estão vivenciando num determinado contexto social. O acesso que temos à forma como outras culturas percebem o mundo é a partir da nossa percepção, da nossa visão de mundo e o instrumento que utilizamos para termos esse acesso é a língua.

Portanto, neste capítulo vimos a aproximação de duas correntes teóricas, o Interacionismo no qual Mead fundamenta a observação de que o indivíduo origina-se no social, e a Fenomenologia social da vida cotidiana, de Schütz, percebendo o mundo social como intersubjetivo, tendo a língua como um dos principais mecanismos de socialização e como um elemento primordial capaz de construir representações simbólicas.

## **2.4. Estudos na área da Comunicação Intercultural**

Uma questão que motivou o presente estudo foi verificar que há um significativo número de estudos interacionais e comparativos, mas há uma lacuna em trabalhos que tenham como foco processos reflexivos como resultado de contatos interculturais de longa duração. Do mesmo modo, verificamos que as abordagens macro analíticas são uma maioria enquanto são raras as abordagens micro analíticas. Este trabalho, por seu turno, se enquadra na abordagem micro analítica (também funcionalista e comunicativa) de interações situadas em dois momentos distintos, começo e final da experiência de intercâmbio de três estudantes, num período de aproximadamente um ano. No entanto, vale ressaltar que também chamaremos atenção para aspectos macro das culturas de cada participante. Apresentaremos, a seguir, pressupostos teóricos de ambas as abordagens. Alguns serão utilizados nas análises das interações.

### **2.4.1. Abordagens macro analíticas**

Desde os anos setenta, cresce o número de trabalhos que já foram desenvolvidos no campo da Comunicação Intercultural, mas em sua maioria são voltados para abordagens macro analíticas (HALL, 1976, 1984; HOFSTEDDE, 1983; TRIANDIS, 1995) que têm seu foco, normalmente, em interações entre empregados de origem diferentes em empresas

multinacionais ou em interações entre empresas em contatos de negociação e, sua coleta de dados se dá por meio de questionários. O estudo de Hofstede (1983), por exemplo, envolveu 116.000 questionários distribuídos a trabalhadores da multinacional IBM em 50 países com o objetivo de demonstrar que existem grupos culturais nacionais e regionais que afetam o comportamento de sociedades e organizações. Essas análises macro analíticas trabalham com dimensões escalares: mais ou menos solidariedade do grupo, maior ou menor compromisso com os valores da comunidade, etc., observando de uma forma geral, tendências em diferentes culturas. No entanto, o resultado desses estudos podem ser utilizados como ferramenta para um melhor entendimento de diferenças culturais.

Triandis (1995), por exemplo, desenvolve as noções de ‘coletivismo’ e ‘individualismo’. Segundo esta conceitualização, assim chamados ‘coletivistas’ são os indivíduos que se veem como uma parte do todo (de uma família, de uma nação, de uma empresa) e são motivados pelas normas seguidas por essa sociedade ao passo que os individualistas são motivados por suas próprias necessidades. A prioridade é o pessoal e não o grupo. A partir desses conceitos aprendemos que os padrões culturais representados por pessoas individualistas e coletivistas trazem visões diferentes do mundo. Triandis explica como essas variações de significado podem nos ajudar a compreender melhor padrões comportamentais tão diferentes de uma sociedade para outra, também numa dimensão escalar. Dessa forma, o Brasil é tradicionalmente identificado como uma sociedade mais coletivista, uma vez que as relações interpessoais são de grande importância para os brasileiros e a sociedade alemã seria mais individualista, pois tem um estilo mais centrado nas opiniões do falante e não dos ouvintes.

Contudo, devemos considerar que não é possível classificar de forma definitiva e ampla um estilo de comportamento para cada nacionalidade, pois as diferenças culturais não estão restritas à origem do sujeito. Ting- Toomey & Oetzel (2007, p. 123) argumentam que é possível encontrarmos indivíduos com atitudes coletivistas em sociedades essencialmente individualistas e vice-versa. No entanto, para a nossa análise das interações com os estudantes, acreditamos que essas orientações mais gerais possam nos ajudar a entender algumas situações comunicativas narradas pelos estudantes quando em contato com os brasileiros, pois não podemos ignorar a existência de certas regularidades nessas características mais gerais que diferenciam um grupo cultural de outro. Ting- Toomey & Oetzel (2007, p. 123) apontam que os indivíduos com um forte senso de *self* que são característicos de culturas individualistas, normalmente expressam opiniões pessoais mais



assertivamente que coletivistas, para os quais isso poderia causar desconforto ou até mesmo ser considerado como uma falta de educação, por exemplo.

Spencer-Oatey (2008) apresenta os termos ‘directness’ e ‘indirectness’ que numa perspectiva linguística está relacionada ao uso de estruturas mais diretas, como, por exemplo, em “Feche a porta!” (o modo imperativo é usado) ou indireta como “Poderia fechar a porta?” (o verbo no futuro do pretérito modaliza a fala). A cultura brasileira é classificada como indireta, uma vez que os brasileiros, habitualmente, não são assertivos em suas falas, no entanto, comparando os padrões comunicativos alemães e brasileiros, Schröder e Lage (2014) afirmam que esse padrão pode se inverter, dependendo do contexto interacional. Schröder (2011) ressalta a dificuldade de se classificarem culturas inteiras com os termos ‘direto’ e ‘indireto’ e exemplifica com situações nas quais os brasileiros podem parecer muito mais diretos ou até mesmo invasivos do que os alemães, como, por exemplo, em um telefonema, pois quando um brasileiro liga para alguém, ele não se apresenta, mas pergunta, imediatamente, pela pessoa com a qual deseja falar. Essa situação, para um alemão, pode ser interpretada como extremamente direta e grosseira.

A dicotomia estabelecida por Edward Hall<sup>18</sup> (1976), também relevante para nosso trabalho, se refere a culturas de ‘alto e baixo contexto (*high-context and low-context*). A primeira está relacionada a uma comunicação mais indireta, na qual pouco é transmitido verbalmente, ou seja, o falante não é explícito na sua mensagem, muitas vezes porque no contexto daquela cultura já estão implícitas as informações. A segunda ocorre em culturas que requerem informações mais explícitas, sendo a comunicação mais direta. A sociedade brasileira é classificada como de alto contexto e teremos alguns exemplos em nossas interações.

Reforçamos que entendemos essas teorias como tendências que podem variar de acordo com características pessoais, o contexto situacional, as influências sociais e culturais de cada indivíduo, no entanto, para a nossa pesquisa serão de grande relevância em nossas análises.

#### **2.4.2. Abordagens micro analíticas**

As abordagens micro analíticas voltadas para interações reais, com duas, três ou mais pessoas interagindo e a partir de uma análise de filmagem captando as atitudes comunicativas

---

<sup>18</sup> Entre as obras de destaque do antropólogo Edward T. Hall estão *Beyond culture* (HALL, 1976/1977) na qual descreve a dicotomia ‘alto’ e ‘baixo contexto’ e *Understanding cultural differences* (HALL; HALL, 1990) no qual realiza, com sua esposa, uma pesquisa, com 189 entrevistas, sobre como os negócios são conduzidos nos Estados Unidos, França e Alemanha.

das pessoas envolvidas, são ainda mais raras e em sua maioria de origem continental europeia. Surgiram apenas recentemente, com foco em metodologias micro linguísticas como foram desenvolvidas, por exemplo, no campo da Análise da Conversação ou da Pragmática Intercultural (GÜNTNER, 2000; MILLER, 2000; REHBEIN, 2005; OSTERMEIER, 1995; GUMPERZ, 2000).

Assim, Susanne Günthner (2000) tem seu foco nas práticas linguísticas em contexto sociocultural e realiza, entre outros, estudos entre alemães e chineses, mostrando quais as consequências sociais quando os participantes têm expectativas de comunicação divergentes e se utilizam de estratégias diferentes na interação, focalizando a organização das discordâncias e da argumentação. A análise revela que os participantes se orientam a partir dos seus esquemas culturais, com base na sua vivência e conhecimento social. Dessa forma, as escolhas das estratégias de organização das divergências, os esquemas de interpretação e as diferenças culturais influenciam na maneira como grupos distintos lidam com as situações de conflito no processo da interação. A autora apresenta duas formas de organização das divergências: a) ‘dissent-formats’ que se refere às sequências nas quais o falante repete parcialmente a fala anterior, negando ou substituindo algumas partes com elementos de contraste, sendo que o item substituído é produzido de forma enfática e, portanto, marcado como uma oposição ao item substituído; e b) ‘dissent-ties’ quando o falante une sua fala de desacordo ao turno anterior e produz, então, uma continuação sintática e lexical da fala precedente, no entanto, ao invés de continuar a fala com a mesma entonação, demonstrando concordância o segundo falante dá continuação ao turno anterior contradizendo a linha argumentativa de seu interlocutor. Günthner também aponta estratégias para acabar com a estrutura de confronto: a) ‘concessions’ quando o participante se rende e aceita a posição de seu oponente; b) ‘compromises’ quando, ao invés de render-se totalmente ao oponente propõe um “meio termo”, não desistindo completamente da sua opinião; c) ‘change of activity’ quando o participante introduz uma quebra e foca em uma nova atividade verbal (conta uma piada, pede uma informação, etc), ou seja, há uma tentativa de mudar o assunto da conversa. Neste estudo, Günthner demonstra que os estudantes alemães e chineses fazem usos de estilos argumentativos diferentes e modos diferentes de sinalizar a divergência. Os falantes nativos de alemão tendem a mostrar um estilo argumentativo mais direto, interpretado como menos educado pelos chineses que demonstram estratégias mais indiretas. Em nossas análises, observaremos algumas estratégias postuladas por Günthner (2000).

De forma similar, Ulrike Schröder (2010), em um estudo comparativo sobre estilos comunicativos de alemães e brasileiros, apresenta as divergentes funções da linguagem

encontradas nos estilos de fala com base em entrevistas e conclui que a função referencial é a mais predominante no estilo de fala dos alemães, pois têm uma preferência por serem claros, diretos e precisos. Por outro lado, os brasileiros tendem a destacar a função poética, focalizando mais o ‘como’ do enunciado. Essas preferências ajudarão em nossas análises.

Selma Meireles (2005) também apresenta alguns exemplos a respeito de estilo conversacional no que se refere a brasileiros e alemães, em seu artigo *Estilo conversacional, interculturalidade e língua estrangeira* e chama nossa atenção para o fato de que somos influenciados pela nossa cultura no “modo como planejamos e realizamos nossa comunicação” (MEIRELES, 2005, p. 313) e por isso, quando nos deparamos com interlocutores de outro grupo cultural podemos ter problemas na comunicação. O grau de explicitude é um dos elementos citados, pela autora, como possível causador de problemas comunicativos. Meireles ilustra esse elemento quando aponta que os alemães são considerados excessivamente diretos quando exprimem discordância, o que é descrito, pelos brasileiros como uma forma fria e objetiva. Por outro lado, os brasileiros são vistos como dissimulados, pelos alemães, pois tendem a não serem diretos em suas discordâncias. O grau de explicitude dos intercambistas em contato com os brasileiros será avaliado nas interações.

Também a partir de uma perspectiva interacionista, mas mais voltada para a mediação de mal entendidos na comunicação, Rehbein (2005), em seu texto *The cultural apparatus: thoughts on the relationship between language, culture, and society*, aborda uma maneira alternativa de se sanarem mal-entendidos: o ‘aparato cultural’. O autor entende que no caso de uma dificuldade na comunicação, pelo menos um dos interlocutores deveria submeter a comunicação a uma reflexão, pois sem a solução do mal entendido a sequência comunicativa não atingirá a sua completude.

Optando por um foco no ouvinte, Ostermeier (1995) fez um estudo experimental sobre como as pistas não verbais afetam o processo de compreensão de estudantes estrangeiros entrevistados por estudantes norte-americanos, numa universidade nos EEUU. Os entrevistadores americanos deveriam julgar e classificar numa escala de zero a cinco, o quão similar (zero) ou diferente (cinco) se encontrava o comportamento não verbal dos estudantes estrangeiros em relação aos entrevistadores/estudantes americanos. As cinco pistas não verbais analisadas foram: voz, espaço, comportamento visual, expressões faciais, gestos manuais. A autora confirma, a partir desse estudo, que as pistas não verbais podem facilitar ou dificultar a compreensão intercultural e acrescenta que a voz e o espaço são aspectos que geralmente dificultam essa compreensão, mas por outro lado, os gestos e as expressões faciais geralmente facilitam. Conclui que apesar de serem aspectos gerais, sorrir, manter ou retirar a

visão, aumentar ou diminuir o espaço, todos têm um significado diferente em cada cultura. Estas pistas não verbais serão relevantes nas análises das nossas interações.

Virpi Yläne (2000) em seu artigo *Communication Accommodation Theory (CAT)* apresenta como relações entre indivíduos e grupos sociais são negociadas através da linguagem e do discurso, pois os indivíduos, na interação, são motivados a reduzir, manter ou aumentar as diferenças linguísticas entre si mesmos e seus interlocutores em determinadas circunstâncias. Dois conceitos centrais serão fundamentais na nossa análise: a ‘convergence’ (convergência) e a ‘divergence’<sup>19</sup> (divergência). O primeiro ocorre quando os indivíduos adotam alguns aspectos do comportamento linguístico do interlocutor (variações dialetais, de registro, gestos, etc.) e também quando é utilizado como estratégia de aproximação e cooperação. O segundo conceito ocorre quando as diferenças linguísticas são acentuadas, simbolizando um não engajamento entre grupos sociais e culturais, ou seja, ocorre um afastamento. Essa noção de aproximação e afastamento será trabalhada nas análises juntamente com o entendimento de que na nossa interação há pelo menos a participação de três grupos sociais interagindo, ou seja: a) os três intercambistas formam um ‘ingroup’<sup>20</sup>, pois mesmo não sendo da mesma nacionalidade estão numa situação similar e se reconhecem como tal, por isso, convergem, muitas vezes, em oposição aos brasileiros nas situações narradas por eles, b) no entanto, em alguns momentos da interação, por serem de origem diferente, as diferenças culturais são determinantes para um afastamento entre eles, e acrescentamos que c) os estudantes em vários momentos da filmagem, interagem com a câmera que, nesse contexto, representa os brasileiros. Assim, os conceitos ‘convergência’ e ‘divergência’ serão fundamentais para analisarmos essas três instâncias da interação.

Outro trabalho de Susanne Günthner (1999) *Polyphony and the ‘layering of voices’ in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech* será abordado em nossas análises. Nesse estudo, a autora apresenta diferentes maneiras de incorporar outras vozes ao nosso discurso do dia a dia e explica que o uso dessas outras vozes é um recurso interativo que utilizamos quando relatamos algo que já aconteceu e queremos contextualizar um determinado discurso, feito no passado, diferenciando os personagens envolvidos. A autora, além de apresentar as diferentes vozes no discurso, também analisa a prosódia e a qualidade da voz utilizada pelos falantes no uso dessas outras vozes. Quando, por exemplo, em uma conversa nos referimos a um acontecimento passado e relatamos um

<sup>19</sup>Entendemos que o conceito de acomodação vai além das estratégias de convergência e divergência, no entanto, em nossa análise esses dois conceitos serão os relevantes.

<sup>20</sup>Segundo Ting-Toomey & Oetzel (2007, p. 124) os ingroups são usualmente caracterizados por membros que percebem um destino comum ou dividem atributos entre eles.

diálogo que ocorreu, podemos mudar a voz, incorporando a voz de outra pessoa, para marcar que aquela declaração não foi feita por nós, mas por outro envolvido na interação naquele momento. Os intercambistas se utilizam desse recurso em alguns momentos da interação, por isso iremos nos referir a ele durante nossa análise.

Desse modo, daremos preferência para uma abordagem micro, mas os elementos macro também estarão presentes durante as análises, pois entendemos que os dois têm que ser vistos como complementares.

## **2.5. Pragmática Interacional**

A dimensão interacional e social da linguagem, ou seja, a língua em situações concretas de uso, com sua função social e comunicativa se destacou em relação aos estudos anteriores que se preocupavam em estudar a língua apenas como estrutura abstrata. Assim, com a pragmática interacional, há uma mudança de foco nos estudos linguísticos da análise da língua como estrutura para o uso que os falantes fazem dela. Segundo Marcuschi (2010) tratava-se da ‘virada pragmática’ “motivada em parte pela filosofia analítica da linguagem impulsionada tanto por Wittgenstein como por Austin” (MARCUSCHI, 2010, p. 39). Dessa forma, surgiram, além de outras correntes, a pragmática e a análise da conversação. Destacamos que, tanto a pragmática quanto a análise da conversação, quando foram fundadas, não lidavam com as questões de interculturalidade que são relevantes no nosso estudo, mas ambas as correntes, cada vez mais trazem conceitos para os campos contrastivos e intercultural. A seguir, mostraremos alguns elementos para descrição da língua em uso, da Análise da Conversação, que nos servirão de apoio para as análises das interações com os intercambistas.

### **2.5.1. Análise da Conversação**

A Análise da Conversação (AC) teve início na década de 60, a partir da Etnometodologia que adveio de estudos sociológicos, com os trabalhos de Harold Garfinkel, Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson, cujos estudos se preocupavam em explicar como a linguagem era estruturada para favorecer a conversação. Segundo Marcuschi (2003) a AC se preocupou até os anos 70, principalmente com a descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores. Vale acrescentar que, o autor foi o pesquisador que traduziu os termos da AC para trazer esse campo de pesquisa para o Brasil e afirma que nos estudos mais atuais, a AC tende a observar outros aspectos, além dos

linguísticos, como os entonacionais, paralinguísticos e socioculturais que “devem ser compartilhados para que a interação seja bem sucedida” (MARCUSCHI, 2003, p.6). Dessa forma, a AC não mais se restringe à análise das estruturas, mas de todos os processos presentes na atividade interacional. Kerbrat-Orecchioni (2006), em seu livro, *Análise da Conversação – Princípios e métodos* referindo-se às análises das interações, afirma que “a reflexão no campo do interacionismo está, atualmente, bastante diversificada” (2006, p. 16), ou seja, não é mais homogênea, mas um ‘campo movente’, transdisciplinar<sup>21</sup> e tem como um dos seus postulados mais importantes, a ideia de que o discurso é uma construção coletiva. A autora também constata que apenas bem recentemente se reconhece a necessidade de se priorizar *corpora* autênticos e complementa afirmando “as construções teóricas devem ser inteiramente postas a serviço dos dados e não ao contrário” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 23), devendo-se priorizar os discursos orais e dialogados que, segundo a autora são considerados como a forma primordial de realização da linguagem.

A transcrição de conversações também se tornou uma preocupação para a AC. Marcuschi ressalta que esta “deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

O autor enumera algumas características básicas para a organização da conversação: 1) a interação tem que ocorrer entre pelo menos dois falantes (segundo o autor não é necessária uma interação face a face para que ocorra uma conversação, e cita o exemplo das conversas por telefone; 2) é necessária a ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; 3) é necessária a presença de ações coordenadas; 4) os interlocutores precisam estar com a atenção voltada para uma tarefa comum; 5) a conversação deve ocorrer durante o mesmo tempo, mesmo que em espaços diferentes, como no exemplo da interação por telefone.

A seguir, veremos alguns elementos que compõem a estrutura conversacional elencados por Marcuschi (2003) e utilizados em nossa análise:

‘Turno de fala’: Marcuschi define turno como “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (MARCUSCHI, 2010, p. 18).

‘Falas simultâneas’ e ‘sobreposições’: Para que haja diálogo os interlocutores precisam falar alternadamente, cada um no seu turno. A fala simultânea ocorre quando o turno

---

<sup>21</sup>Algumas das disciplinas citadas pela autora são: psicologia social e interacionista: microssociologia, sociologia cognitiva, sociologia da linguagem, sociolinguística; linguística, dialetologia, estudos dos folclore; filosofia da linguagem; etnolinguística, etnografia, antropologia (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 17).

é realizado por mais de um participante ao mesmo tempo o que pode gerar problemas na comunicação. A sobreposição ocorre quando um interlocutor fala no turno do outro falante. Kerbrat-Orecchioni (2006) não faz essa distinção, abordando ambas as situações como sobreposição de fala e acrescenta que essas ocorrências variam de uma sociedade para outra, pois em algumas são mais toleradas e em outras menos, dando exemplo dos franceses que têm a reputação de se interromperem constantemente em contraste com os alemães que concebem essas sobreposições como agressivas. Assim, a autora conclui: “não são somente os comportamentos que variam de uma cultura para outra, mas também, correlativamente, sua interpretação e o sistema de valores que os sustenta” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 111).

Pausas, silêncios e hesitações: Marcuschi afirma que esses elementos são organizadores importantes, pois podem ser um convite à tomada de turno ou ajudar o falante a se preparar para seu turno. O silêncio após uma pergunta pode ser entendido como uma resposta negativa ao interlocutor. Kerbrat-Orecchioni (2006) atribui o silêncio prolongado entre dois turnos ao fato de que os participantes não perceberam o fim do turno ou não têm o desejo ou meios de dar o encadeamento necessário para sua continuação.

‘Unidades comunicativas’ e ‘unidades tonais’: A expressão ‘Unidade Comunicativa’<sup>22</sup> (UC) é explicada, por Marcuschi, como um “substituto conversacional para ‘frase’, ou seja, é a expressão de um conteúdo, mas não necessariamente, numa unidade sintática tipo frase” (MARCUSCHI, 2010, p. 62). Por isso, as unidades na conversação são delimitadas por princípios comunicativos e não apenas sintáticos, como na escrita. Assim, as UCs são marcadas por pausas, entonações, elementos verbais e não verbais e marcadores conversacionais. No entanto, nas convenções de transcrição GAT 2, que utilizamos nesse trabalho, o termo ‘unidade tonal’ (UT) substitui as UCs que na verdade são semelhantes. Para a divisão da transcrição em segmentos, ou seja, partes do turno de um falante, a prosódia, a segmentação em frases entonacionais é relevante. Assim, a entonação final de cada evento comunicativo, de cada falante, é essencial para a percepção da fronteira entre uma UT e outra e também para a interpretação da função interativa da frase em questão (cf. SELTING; AUER; BARTH-WEINGARTEN; ET AL., 2011, p. 18).

‘Marcadores Conversacionais’: Para Marcuschi (2003) os marcadores conversacionais podem aparecer no início ou no fim das unidades comunicativas e ele cita alguns exemplos como:

---

<sup>22</sup> Marcuschi (2003) baseia-se no conceito de Rainer Rath, citando seu livro *Kommunikationspraxis* (1979).

- a) Se o turno iniciado é uma resposta, há algumas expressões típicas: “olhe”, “certo, mas”.
- b) Sinais de sustentação do turno que ocorrem, normalmente, no final de uma unidade comunicativa, quando o falante quer conseguir o assentimento do ouvinte: “sabe?”, “entende?”, “né?”.
- c) Sinais de saída ou entrega de turno que também aparecem no final do turno: “né?”, “o que você acha?”.
- d) Sinais de concordância ou discordância: “mhm”, “aham”, “não, não”.

Trabalhamos com os elementos conversacionais acima apontados em nossas análises, associados a uma perspectiva sociointeracional com o objetivo de entender, de forma mais abrangente, como os participantes das interações se utilizam da linguagem para se fazerem entender.

## **2.5.2. Perspectiva Sociointeracional**

Inseridos numa perspectiva sociolinguística abordaremos, de forma breve, conceitos significativos em nossa análise das interações, a saber, pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), alinhamentos (GOFFMAN, 1981) elaboração da face (GOFFMAN, 1980) e a teoria da polidez (BROWN & LEVINSON, 1987).

### **2.5.2.1. Pistas de contextualização**

As pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982) são definidas como marcas de natureza linguística (escolhas lexicais e sintáticas), paraverbal (intensidade vocal, entonações), prosódica e não verbal (distância proxêmica, movimento corporal, gestos) que nos ajudam a construir e interpretar a situação interacional, conforme o contexto da situação da fala. Esses sinais estão presentes a todo o momento nas interações humanas.

No entanto, o entendimento desses sinais em trocas conversacionais está relacionado ao conhecimento cultural específico com base na participação em uma determinada comunidade de fala (GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2007, p.14). Dessa forma, entendemos que tais pistas funcionam como um orientador para os participantes na conversação. Gumperz define as ‘pistas de contextualização’ como “qualquer característica da forma linguística que contribua para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 1982, p, 131).



### 2.5.2.2. Alinhamentos

Nas interações os estudantes estabelecem um alinhamento uns com os outros ao narrarem suas experiências na escola, na vida social e com suas famílias brasileiras. Esta situação nos remete ao *footing* (GOFFMAN, 1981, p. 107) um desdobramento do conceito de enquadre ‘frame’ definido como alinhamento. “*Footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 1981, p. 107). É relevante observar que, durante a interação, podem ocorrer realinhamentos entre os falantes e ouvintes, uma vez que uma mudança de alinhamento, ou até mesmo sua negociação, é uma característica natural durante uma conversação.

Goffman (1981) afirma que em qualquer situação face a face, os *footings* dos participantes podem ser percebidos a partir da maneira como eles gerenciam a produção ou recepção de seus enunciados. Assim, uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes na interação, ou seja, uma modificação no enquadre dos eventos. O autor chama nossa atenção para o fato de que a mudança de *footing* é, normalmente, vinculada à linguagem, mas quando isso não ocorre os marcadores paralinguísticos estarão presentes. Dessa forma, Goffman reavalia a adequação dos termos falante e ouvinte, porque são classificações que se referem somente ao som, ao que é dito, não levando em consideração os sinais não verbais dadas pelos participantes da interação que são importantes pistas para as interpretações dos interlocutores.

### 2.5.2.3. Elaboração da face

Em seu texto *A Elaboração da Face – Uma análise dos elementos rituais na interação social* (1980), Erving Goffman (1967/2005) se utiliza do termo ‘face’ e nos coloca como atores sociais em uma interação, ou seja, constantemente, representamos um personagem frente a outras pessoas e assumimos uma ‘linha’ de conduta, um padrão de comportamento a partir do qual iremos nos expressar e avaliar, não apenas os outros participantes, mas a nós mesmos. O autor define o termo ‘face’ como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico” (GOFFMAN, 1980, p. 76-77). Essa imagem está associada não apenas à aparência, aspecto externo, mas também à dignidade de cada um, ao autorrespeito e outros sentimentos que podemos expor aos outros participantes da interação e, diante deles podemos, segundo Goffman, salvar, perder ou ganhar a face. É importante

ressaltar que é na dinâmica da interação que a face de uma pessoa está ligada, por isso é possível que alterações sejam possíveis ao longo do evento.

Para o autor há alguns tipos básicos de salvação da face, citaremos dois importantes para nosso estudo: a) processo de evasão: que ocorre quando o participante deseja evitar contatos, temas ou qualquer atividade que possa causar dano a sua face. Mudar de assunto ou começar outra atividade são exemplos de estratégias para evadir uma possível ameaça à face. b) processo corretivo: consiste em, diante de uma situação em que é possível ocorrer o dano à face de um dos participantes, os demais tentam corrigir essa ocorrência para que a interação volte a sua harmonia. Um exemplo seria interpretar o ocorrido como uma brincadeira, ou fazer algum elogio ao ofendido, como forma de compensá-lo.

Portanto, podemos concluir que ao elaborar o termo ‘face’ e suas implicações, Erving Goffman afirma que, ao agirmos socialmente nos preocupamos com a nossa imagem, pois o sucesso ou problemas na interação, muitas vezes, vai depender da forma como nos mostrarmos perante os outros.

#### **2.5.2.4. Teoria da polidez de Brown e Levinson**

Brown e Levinson (1987) retomam as ideias desenvolvidas por Goffman (1980) e fazem uma distinção entre face positiva e face negativa. A face pode ser positiva – uma autoimagem que deseja a aprovação dos outros indivíduos – ou negativa – uma liberdade de ação livre de imposições ou intervenções por parte dos outros indivíduos. Ao longo de uma interação os participantes realizam atos verbais e não verbais que podem ameaçar a face do outro, de onde decorre a expressão *Face Threatening Act (FTA)* proposta por Brown e Levinson para designar os “atos que ameaçam as faces”. Com o intuito de preservar a própria face, bem como a face do interlocutor e manter a harmonia da interação social, é possível recorrer a certas regras de polidez linguísticas.

A polidez negativa consiste em, de alguma forma, evitar ou abrandar um FTA, buscando não invadir o território do outro, evitando cometer um ato que seria ameaçador ao interlocutor, como uma crítica, ou uma recusa, por exemplo. Para isso, há a possibilidade de se usar alguns recursos como os chamados ‘suavizadores’, por Brown & Levinson que tanto podem ser verbais como não verbais: voz mais suave, um sorriso ou uma substituição de uma forma direta em uma forma indireta de se expressar – em vez de “Feche a janela!” diríamos de modo mais natural: “Você pode fechar a janela?”. Outro recurso seria o uso de ‘hedges’ que são marcadores modalizadores que podem relativizar o enunciado, como quando se usa as expressões: “eu acho”, “eu penso” e outras.

A polidez positiva consiste em produzir um ato que respeite os interesses do interlocutor, tem um caráter não ameaçador, como: manifestação de um acordo, uma oferta, um agradecimento. Seu funcionamento é mais simples do que o da polidez negativa. Como recursos para uma polidez positiva destacam-se: se preocupar com os interesses e desejos do ouvinte, buscando sua aprovação e simpatia; procurar concordar com seu interlocutor, evitando assuntos conflitantes; atenuar opiniões ao invés de discordar. Sendo assim, a polidez positiva parte da hipótese que o locutor e o interlocutor têm objetivos em comum, o que faz com que seja uma estratégia otimista.

Há diversas outras estratégias mencionadas por Brown e Levinson (1987), no entanto, foram citadas apenas as mais relevantes para a nossa análise. Assim, podemos afirmar que todos os conceitos apresentados acima são ferramentas importantes para operacionalizar a análise das nossas transcrições.

## **2.6. Interculturalidade no ensino/aprendizagem de PLE**

O crescente interesse internacional voltado para o ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira está diretamente ligado à expansão econômica do Brasil no cenário mundial. De acordo com Gilvan Müller Oliveira (2013, p. 64) diretor executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa- IILP, “a língua portuguesa é uma das línguas de mais rápido crescimento nesse momento histórico”. É hoje a quarta língua mais usada na internet e é língua com estatutos de oficialidade em cinco dos 17 blocos econômicos regionais hoje existentes no mundo.<sup>23</sup> O Brasil, sendo a maior e mais dinâmica economia dentro dos países lusófonos é responsável pelo maior número de falantes de Língua Portuguesa. No entanto, segundo Ortiz Alvarez (2011, p. 188) “só a partir de 1988 que alguns profissionais de língua começaram a pesquisar a respeito do ensino e da aprendizagem do português para estrangeiros”. Dessa forma, “a consciência de área profissional e científica não passa de duas décadas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 160).

Foi a partir da década de 60, com uma nova visão sobre o ensino/aprendizagem de línguas, que Dell Hymes, afastando-se de Chomsky, e elaborando o conceito de competência comunicativa em 1966, origina o nascimento da abordagem comunicativa que fez segundo Almeida Filho (2011), com que a pesquisa e os produtos aplicados para a aprendizagem de

---

<sup>23</sup>A União Europeia (EU, 27 países), o Mercado Comum do Sul (Mercosul, 5 países), a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC, 13 países), a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO, 15 países), a Comunidade econômica dos Estados da África Central (CEEAC, 11 países).

línguas não parassem de se desenvolver e de se transformar. Hymes introduziu o aspecto social e comunicativo no ensino/aprendizagem de línguas, no qual o indivíduo é visto como um ‘ser social’ e como tal precisa mais do que o conhecimento das regras gramaticais e das estruturas linguísticas, pois deve saber como usar a língua em situações de interação numa dada comunidade de fala, ou seja, precisa conhecer as características da língua em uso. Dessa forma, Hymes defende que mais do que uma competência linguística, o aprendiz necessita de uma competência comunicativa, sendo assim, os enunciados precisam estar adequados ao contexto no qual são produzidos, devendo corresponder ao uso da língua pelos seus falantes.

No entanto, segundo Almeida Filho (2011), os críticos a essa abordagem comunicativa do ensino aprendizagem de línguas alegam que há muitos riscos em utilizá-la, como: a) perda do conforto e segurança que a bem estabelecida ordem do ensino gramatical ou sistêmico garantia; b) perda da autoridade do professor (provocando indisciplina e desorganização em sala de aula; c) perda da estabilidade em se ensinar o que é certo e conhecido; d) perda da qualidade na produção da língua alvo pelos alunos (erros seriam tolerados se houvesse “comunicação”).

Apesar das inúmeras críticas ao conceito de competência comunicativa, ressaltamos sua importância nesse trabalho, pois concordamos com Busnardo (2010) quando afirma que a contribuição de Hymes foi essencial porque nos indicou os caminhos a seguir para compreender “a construção do sentido” dentro de contextos socioculturais, ou seja, o uso da linguagem. Para Hymes a competência comunicativa era a união do conhecimento gramatical do falante com sua adequação ao contexto: o que falar, quando falar, com quem, onde, e como falar. A aquisição dessa competência surge, então, a partir da experiência social, da interação com o outro, uma vez que o falante competente precisa ter a habilidade de reconhecer, no grupo ao qual está inserido, aquilo que faz sentido, o que tem significado, o que é ou não relevante, e todas as variantes possíveis que estão carregadas de especificidades culturais, implícitas ou não, no contexto sociocultural, da interação.

Partindo dessa compreensão de que a “língua incorpora a realidade social” (KRAMSCH, 1998 ou 2011, p.3-4), precisamos considerar as relações entre língua e cultura, entre o uso da língua e o mundo do indivíduo numa determinada realidade, ou *Lebenswelt*, o homem no *mundo da vida*, citando a expressão do filósofo Edmund Husserl. Para ele, segundo Schröder (2005), o mundo não é uma realidade que se permite descrever independentemente da vida e, por isso, somente é compreensível em sua referência ao sujeito que experimenta o mundo. Dessa forma, o indivíduo compreende a realidade a partir da sua própria experiência vivida. Consideramos relevante esse entendimento de *Lebenswelt* uma vez

que, em nosso trabalho iremos analisar eventos comunicativos em que os estudantes explicam como percebem a realidade brasileira a partir de sua própria vivência na escola, na família, na vida social dessa nova realidade, na qual a língua é um elemento fundamental.

Santos & Ortíz Alvarez (2010) afirmam que quando se aprende uma língua estrangeira, o aprendiz amplia a sua visão de cidadania, os valores culturais de seu país e de sua própria língua e acrescentam que o contraste entre o conhecido e o novo desenvolve um pensamento crítico que permite a avaliação da sua cultura e da estrangeira, nascendo assim o respeito às diferenças culturais e a valorização da própria cultura. As autoras citam Trouche (2005):

O trabalho com a Língua Portuguesa como língua estrangeira é o de propiciar aos alunos a vivência de novos valores culturais veiculados linguisticamente em contextos reais de uso concreto. Trata-se, pois, de um processo de desestrangeirização da língua, de percepção de identidades culturais, de respeito e compreensão das profundas diferenças que delimitam cada povo. Adquirir uma nova língua implica a compreensão e a aceitação de novos valores culturais. (TROUCHE 2005 *apud* SANTOS & ORTÍZ ALVAREZ 2010, p.17)

Vemos que para Trouche a compreensão da língua implica na aceitação de novos valores culturais. No entanto, não concordamos com essa afirmação, pois acreditamos que é possível compreender e muitas vezes não aceitar, mas respeitar as diferenças. Mas como trabalhar essas diferenças culturais, em sala de aula? A partir da minha experiência de professora de PLE, em salas multiculturais, presencio constantemente questionamentos dos alunos sobre aspectos da cultura brasileira, comparações com sua cultura de origem, críticas e dúvidas que muitas vezes podem se transformar em conflitos. É nesse contexto que o professor de PLE pode atuar como um mediador entre os sujeitos e seus diferentes mundos, construindo assim, um espaço de troca, confrontos, diálogo e de vivência intercultural, com troca de significados sociais e culturais, utilizando a língua como instrumento através da qual será possível promover uma interação necessária para que a aprendizagem intercultural tenha lugar. Segundo Schröder e Oliveira (2011), se o professor encoraja a discussão e a análise contrastiva da nova cultura e da cultura do país de origem dos aprendizes, ele pode agir como facilitador de um processo de formação de um indivíduo crítico e consciente; um indivíduo que busca conhecer uma nova língua e, conseqüentemente, uma nova cultura, mas que reconhece o valor da sua própria.

Diante do exposto, acreditamos que, para formar um indivíduo crítico e consciente, é preciso um professor, também crítico de sua ação em sala de aula e aberto a questionamentos a fim de reformular e melhorar sua prática. Assim, em consonância com Donald Alan Schön

(1930-1997), entendemos que a formação do professor deve passar pela reflexão sobre sua prática em sala de aula. O que significa dizer que, em uma sala multicultural de PLE na qual o professor aborda questões de ensino/aprendizagem de língua como cultura, cabe assumirmos uma postura crítica diante da nossa prática, estarmos conscientes da nossa dimensão social e percebermos os alunos com seus modos particulares de interpretarem o mundo à sua volta.

Ao levar em consideração tudo que foi exposto nos pontos anteriores, afirmamos que todos os resultados servem como base para reflexões e consequências empiricamente ancoradas. Assim, passamos ao capítulo da metodologia.

### 3. METODOLOGIA

O presente trabalho fará uma análise fenomenológica ancorada no suporte teórico e metodológico da pesquisa qualitativa com foco no estudo empírico, partindo da observação de estudantes de outras nacionalidades que estão vivenciando uma experiência de intercâmbio cultural durante um ano no Brasil. Iremos analisar, sob a perspectiva interacionista, como ocorre o distanciamento da nova cultura e da própria cultura, quais suas reflexões sobre essa nova cultura em relação à sua cultura de origem, como essa nova cultura influencia um novo comportamento durante esse processo de adaptação em um novo país. Johnson (1997) caracteriza os pesquisadores que seguem uma perspectiva interacionista, como a seguir:

Os interacionistas estudam a maneira como usamos e interpretamos símbolos não apenas na comunicação recíproca entre seres humanos, mas para criar e manter impressões de nós mesmos, forjar o senso de SELF, e criar e manter o que experimentamos como realidade de uma dada situação social. Desse ponto de vista, a vida social consiste em grande parte de um tecido complexo, formado por incontáveis interações, através das quais a vida assume forma e significado (JOHNSON, 1997, p.174)<sup>24</sup>

Nesse tecido complexo encontramos cultura, linguagem, mundos simbólicos que são objetos desse estudo e estão entrelaçados, pois entendemos que os nossos sujeitos da pesquisa poderão construir novos significados durante o processo de adaptação/interação em sua nova cultura. Os estudantes estarão interagindo com um novo mundo e serão modificados por ele (em parte ou não) durante o seu processo de adaptação.

Além das filmagens de duas interações entre os estudantes, também faz parte do nosso corpus a gravação de entrevistas com três professoras de PLE e questionários que foram distribuídos ao grupo de intercambistas, em sua totalidade quando chegaram ao Brasil. Dessa forma nos utilizamos do método de triangulação de dados que segundo Allwright & Bailey (1991) é um procedimento essencial em garantir a confiabilidade da pesquisa.

#### 3.1. Participantes

Participaram das interações três estudantes de intercâmbio: dois alemães e uma sueca. Durante a pesquisa, os três tinham entre 16 e 18 anos. A escolha por esses estudantes não foi feita baseada em nacionalidade ou gênero, mas por questões logísticas. Precisávamos de no mínimo três e no máximo cinco participantes, pois nos baseamos na experiência do projeto

---

<sup>24</sup>Allan G. Johnson. Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica, com tradução de Ruy Jungmann.

piloto ‘Comunicação Intercultural entre Brasileiros e Alemães’, inaugurado em 2009,<sup>25</sup> do qual pude participar a partir de 2012/2013 e no qual constatamos que a transcrição com mais de cinco pessoas<sup>26</sup> é muito difícil e menos de três é muito pouco para se ter um material relevante para análise. Não foi possível coordenar um encontro de cinco estudantes, uma vez que são colocados, pelo programa, em casas de família nos mais diferentes estados brasileiros. Era necessário reuni-los, sem prejudicar o horário escolar e de preferência sem fazê-los se deslocar para longe de suas famílias brasileiras. Os estudantes selecionados estavam na mesma cidade, Uberaba, e foi mais fácil para a pesquisadora se deslocar para encontrá-los, em data e horário negociados com eles e suas famílias hospedeiras.

O inglês foi o idioma escolhido pelos estudantes para a primeira filmagem que foi feita aproximadamente um mês após a chegada dos intercambistas. Vale ressaltar que todos os estudantes que vêm para o Brasil precisam ter conhecimento do inglês, pois é a língua usada no primeiro contato com o staff brasileiro do intercâmbio, assim, os três estudantes dominavam a língua inglesa e por essa razão foi a língua escolhida por eles na filmagem. No entanto, na segunda filmagem, apesar de deixarmos a opção do inglês, eles escolherem o português, uma vez que já estavam no Brasil há quase um ano. Dessa forma, o português foi a língua escolhida para a interação 2.

Com o intuito de proteger a identidade dos participantes, substituímos seus nomes por siglas na transcrição das interações e as manteremos em trabalhos futuros que se utilizarem desse corpus. As siglas escolhidas foram: A1: estudante alemão, S1: estudante sueca, A2: estudante alemão.

<b>Sigla</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estada no Brasil</b>
A1	alemã	16	masculino	1 mês e 16 dias
S1	sueca	17	feminino	1 mês e 16 dias
A2	alemã	16	masculino	1 mês e 16 dias

**Quadro 1:** Participantes da interação 1 (em 20 de setembro de 2012)

<sup>25</sup> O projeto insere-se no GIEL – Grupo Interinstitucional de Estudos de Língua(gem): usos, contatos e fronteiras, e, dentro dele, na linha de pesquisa ‘Pragmática Intercultural’, coordenado pela Profª. Dra. Ulrike Schröder.

<sup>26</sup> Nas primeiras duas interações participaram, em cada, oito participantes: quatro brasileiros e quatro alemães.



Todos os estudantes estavam no Brasil pela primeira vez e eram alunos do ensino médio, em seus países de origem, bem como no Brasil. Todos falavam mais de uma língua estrangeira e o A2 tinha pai alemão e mãe coreana.

<b>Sigla</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Estada no Brasil</b>
A1	alemã	16	masculino	10 meses e 16 dias
S1	sueca	18	feminino	10 meses e 16 dias
A2	alemã	17	masculino	10 meses e 16 dias

**Quadro 2:** Participantes da interação 2 (em 20 de junho de 2013 )

### 3.2. Corpus

É importante destacar que o corpus<sup>27</sup> utilizado nesta dissertação faz parte do segundo projeto<sup>28</sup> de pesquisa guarda-chuva “Comunicação Intercultural em contatos de duração maior: processos linguísticos e (auto) reflexivos”, cujo grupo é coordenado pela Prof. Ulrike Schröder, e do qual faço parte desde 2012. O projeto pretende pesquisar o que acontece em encontros interculturais com base em diálogos autênticos analisando como se manifestam possíveis mudanças nos processos reflexivos sobre a própria cultura e sobre a cultura estrangeira no nível da língua e no comportamento comunicativo. As análises das interações são feitas com base em filmagens de discussões em grupo de indivíduos de origens distintas que participam de intercâmbio acadêmico, estagiário ou escolar no Brasil. Após as filmagens o grupo trabalha em duplas para a realização das transcrições<sup>29</sup> e suas revisões. Os participantes se encontram quinzenalmente para tirarem suas dúvidas sobre as transcrições, utilização das convenções de transcrição e para a discussão de textos que, a cada encontro, é selecionado por um membro do grupo, com temas sobre: comunicação intercultural, pragmática intercultural e assuntos relacionados.

<sup>27</sup> O termo ‘corpus’ nesse trabalho não é usado no sentido de conjunto quantitativamente relevante, mas sim no sentido mais amplo, de ‘material’ para análise.

<sup>28</sup> O projeto é vinculado ao *GIEL – Grupo Interinstitucional de Estudos de Língua(gem): usos, contatos e fronteiras*.

<sup>29</sup> Informações detalhadas sobre as transcrições serão apresentadas na seção 3.6.

No ano de 2013, foi criado o site<sup>30</sup> do grupo *Comunicação Intercultural em Interação* que ainda se encontra em construção, mas tem o objetivo de reunir o corpus do projeto com suas transcrições que poderá ser acessado por pesquisadores que tenham interesse na área.

Ressaltamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). Todos os participantes, os intercambistas, suas famílias de origem, a direção do programa de intercâmbio e as professoras de PLE foram devidamente informados sobre os procedimentos das filmagens, bem como expressaram por escrito sua concordância na participação no projeto e sua divulgação apenas para fins acadêmicos.

Salientamos que os estudantes que participaram das filmagens eram intercambistas do programa de intercâmbio no qual trabalhei por muitos anos, conforme explicitado anteriormente<sup>31</sup>. A escolha foi feita a partir da minha relação com a direção e com todas as pessoas responsáveis pelos estudantes no Brasil.

É importante observar que não assumimos aqui que as interações desta dissertação são representativas dos fenômenos analisados, no entanto, contribuem para uma melhor visão das tendências linguísticas e culturais apresentadas. Cabe ressaltar que o nosso projeto de pesquisa já tem em andamento a transcrição de outras filmagens envolvendo estrangeiros de diferentes nacionalidades. O objetivo é coletar dados que contribuirão para uma maior representatividade do corpus com diferentes tipos de encontros interculturais.

A fim de complementar nossas interpretações a respeito dos dados, num primeiro momento, além das duas filmagens com os intercambistas, no começo e no final do programa, também enviamos, no meio de suas experiências, um e-mail com duas perguntas sobre um aspecto cultural para podermos ter algum feedback dessa fase de suas vivências, no entanto, nenhum deles nos respondeu, por isso não pudemos utilizar esse material no nosso trabalho. Outro recurso<sup>32</sup> que também não utilizamos foram as entrevistas retrospectivas que fizemos após a segunda filmagem, mostrando, aos estudantes, o vídeo da primeira interação. Esse método permite uma melhor compreensão de como os participantes perceberam a interação, e possibilita que se expressem em relação ao que sentiram e pensaram em determinados momentos da filmagem. Dessa forma, se colocam como observadores de si mesmos, possibilitando uma análise mais crítica de sua participação. No entanto, no nosso caso, optamos por não utilizar esse material porque suas observações foram praticamente iguais ao

---

<sup>30</sup> [www.lettras.ufmg.br/cicdm](http://www.lettras.ufmg.br/cicdm)

<sup>31</sup> Esse tipo de procedimento na escolha dos participantes é chamado de ‘amostra de conveniência’ (DÖRNYEI, 2007).

<sup>32</sup> Metodologia já estabelecida no artigo *The interplay of (im)politeness, conflict styles, rapport management, and metacommunication in Brazilian-German interaction* (SCHRÖDER, 2014) .

que já haviam dito durante a filmagem. Talvez por serem todos adolescentes, ficaram mais focados em como estavam diferentes fisicamente, no fato de ainda falarem inglês e não português, e não se interessaram em fazer uma análise reflexiva da interação.

Outro recurso que não funcionou no nosso trabalho foi a seleção, na interação 1, de um trecho de um episódio dos *Simpsons* que tinha o objetivo de motivá-los para a interação pois conta a história da família do Homer Simpson se preparando para viajar para o Brasil e seu desembarque no Rio de Janeiro. Uma série de situações carregadas de visões estereotipadas dos brasileiros é a marca principal desse vídeo que esperávamos que fosse comentada por eles. Os estudantes não só não comentaram como também não demonstraram nenhum interesse pelo que viram. Dessa forma, passaram a ler os cartões, deixados a sua disposição.

### 3.3. Organização das interações

Ambas as interações foram filmadas em Uberaba/MG, numa sala de aula de um curso de inglês cujo dono era o representante de área<sup>33</sup> dos estudantes. Na sala havia três cadeiras dispostas em um semicírculo e os participantes puderam escolher seus lugares livremente. Ressaltamos que, por escolha deles, os lugares se repetiram na segunda filmagem. Em frente ao semicírculo havia um tripé com a filmadora<sup>34</sup> (com microfone embutido) e um pequeno gravador usado como equipamento extra de áudio caso tivéssemos algum problema com o áudio da câmera. A pesquisadora estava presente em ambas as interações. Além dele, na primeira interação estava presente outro membro do grupo do projeto de pesquisa<sup>35</sup> para operar a filmadora e durante certo período de tempo o representante de área pediu para também observar. Na segunda filmagem, apenas a pesquisadora ficou presente.<sup>36</sup>

Na figura 1 abaixo se pode observar a disposição dos participantes, equipamentos e demais elementos durante as interações. O semicírculo e o uso de cadeiras sem braço possibilitou a visualização dos movimentos corporais e no centro foram dispostos apenas os

<sup>33</sup>Representante de área' é o nome dado à pessoa que representa o programa de intercâmbio na cidade onde os estudantes residem. Essa pessoa entra em contato com as famílias locais que desejam receber um estudante estrangeiro. Além de fazer a colocação do estudante, ela também dá suporte ao estudante e à família em caso de conflitos, necessidade de mudança de família, bem como conduz reuniões e orientações aos estudantes e famílias.

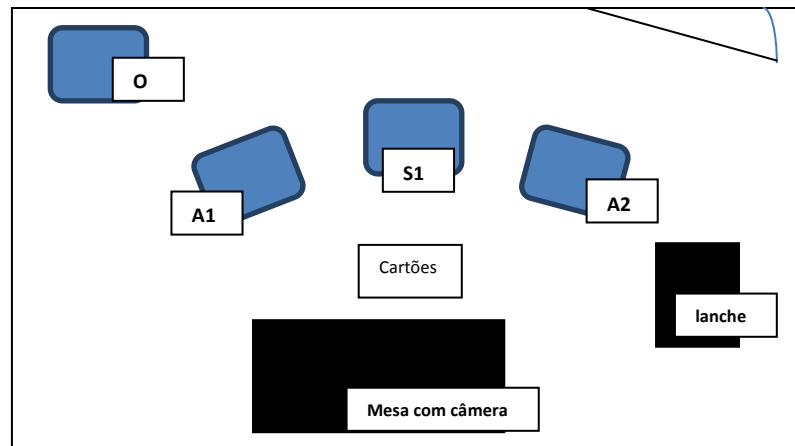
<sup>34</sup>Agradecemos ao empréstimo de material para filmagem por Milene Oliveira (primeira filmagem) e Faculdade de Letras (segunda filmagem).

<sup>35</sup>Agradeço à Mariana Carneiro Mendes por ter me acompanhado e operado a filmadora.

<sup>36</sup>Houve um momento em que a câmera desligou, mas o problema foi rapidamente solucionado e em outros momentos os participantes se levantam e saem da área de enquadramento das câmeras.

cartões com temas e perguntas utilizadas na interação (ver figura 1) e um pequeno gravador extra.

Os participantes tinham ao seu alcance alguns biscoitos, sucos, refrigerantes e água para tornar o ambiente descontraído entre eles, estratégia usada por outros pesquisadores (e.g. EDSTROM, 2004).



**Figura 1:** Disposição dos participantes nas interações

Na primeira interação a explicação das regras e instruções para os participantes durou 2:45 minutos e na segunda, como eram os mesmos participantes cientes que o procedimento seria o mesmo, a duração foi de 1:05 minuto. Nas duas interações os organizadores e os participantes apenas interagiram no início e no final da filmagem. Foram raros os momentos em que os participantes fizeram alguma pergunta ou alguma intervenção foi necessária, como por exemplo, num momento em que foi preciso uma intervenção técnica na câmera na segunda filmagem.

A pesquisadora e outra integrante do grupo de pesquisa, Mariana Carneiro Mendes, são identificadas respectivamente pelas siglas: O1 e O2 na primeira filmagem e apenas O1 na segunda, na qual apenas a pesquisadora estava presente.

### 3.4. As interações

Planejamos para que cada interação tivesse a duração de no máximo duas horas, em horário que não prejudicasse as aulas ou qualquer outra atividade dos estudantes. O tempo máximo estipulado para a interação também foi baseado na experiência com o projeto piloto, já citado anteriormente, no qual percebemos que duas horas é um período limite para que as pessoas fiquem engajadas numa interação. Além disso, acreditamos que seria um tempo suficiente para que os participantes perdessem uma inibição natural no início, uma vez que estavam diante de uma câmera e na presença de organizadores. Dessa forma, a interação 1 teve a duração de uma hora e quarenta e três minutos e a segunda interação teve o tempo de

uma hora e nove minutos porque o restante do tempo foi utilizado para as entrevistas retrospectivas que não foram utilizadas no trabalho, conforme já explicado.

Como procedimento metodológico para estimular a interação (*elicited conversation*, cf. KASPER, 2008) entre os participantes, os estudantes tinham a sua disposição alguns temas e perguntas (ver tabelas 3, 4, 5 e 6 abaixo) em cartões para serem discutidas. Na primeira filmagem, todos os cartões estavam em inglês, pois sabíamos que os estudantes ainda não poderiam se expressar com facilidade em português. Na segunda filmagem já havia dois montes de cartões com os mesmos temas e perguntas, sendo que um em inglês e outro em português. Os estudantes optaram muito rapidamente pelos cartões em português. Um participante deveria, voluntariamente, retirar um cartão, ler o tema ou pergunta para os demais em voz alta e assim dar início à participação de todos. Não havia nenhuma orientação para quem iria retirar o cartão, em quanto tempo deveriam responder ou se deveriam ler todos os cartões. Além disso, os cartões deveriam funcionar como um estímulo, não sendo necessário que os participantes se restringissem a eles. No início da primeira interação, a instrução passada aos estudantes foi apenas de que os cartões estavam à disposição deles para que pudessem discutir sobre os diversos temas e perguntas, fazendo comparações entre o seu país de origem e sua experiência no Brasil até aquele momento. Na segunda interação, as informações foram gerais e rápidas, pois já sabiam como proceder, visto que eram os mesmos participantes da primeira interação.

Os primeiros cartões continham os temas que faziam parte do cotidiano de um estudante de intercâmbio, como família, escola, amigos. As perguntas que se seguiram relacionavam-se a comparações entre o país de origem (Alemanha e Suécia) e o Brasil. Nas tabelas abaixo, pode-se ver os temas e as perguntas utilizadas em cada interação.

Interação 1:

Temas				
School	Family	Free Time	Private Space	Love
Society	Friendship	Religion	Good/Funny moments	
Bad/Boring moments				

**Quadro 3:** Temas discutidos na primeira interação

---

**Perguntas**

---

- 1) What was your idea about Brazil before arriving there? Did it change? If yes, how was it?
  - 2) What do you think is good and bad in Brazil and in your country? Are there things that bother you?
  - 3) How would you compare the relation between students and teachers in Brazil and in your country?
  - 4) Did you notice any habit that is acceptable in Brazil but not in your country (or vice-versa)?
  - 5) Have you already experience any conflict with your host family? If yes, how was it?
  - 6) How do you experience being a son/daughter in a Brazilian host family? Is it similar or different with regard your country?
  - 7) Is the relation between parents and children different from your experience in your country?
  - 8) Do you understand what might be a hint for your host family being bothered by something you did?
  - 9) Do you think there are any differences between your own culture and the Brazilian way of making friends?
- 

**Quadro 4:** Perguntas norteadoras da primeira interação

Interação 2:

---

**Temas**

---

Escola	Família	Tempo Livre	Privacidade	Amor
Sociedade	Amizade	Religião	Momentos bons/engraçados	
Momentos ruins/chatos				

---

**Quadro 5:** Temas discutidos na segunda interação

---

### Perguntas

---

- 1) Qual era sua ideia sobre o Brasil antes de chegar aqui? Essa ideia mudou? Se sim, como?
  - 2) O que você acha que é bom e ruim no Brasil e no seu país? Tem coisas que incomodam você?
  - 3) Como você compara a relação entre os estudantes e os professores no Brasil e no seu país?
  - 4) Você notou algum hábito que é aceitável no Brasil mas não é no seu país (ou vice-versa)?
  - 5) Você já teve algum conflito com a sua família brasileira? Se sim, como foi?
  
  - 6) Como é a sua experiência de ser filho/filha numa família brasileira? Como é similar e como é diferente do seu país?
  - 7) Como você percebe que a sua família está chateada com alguma coisa que você fez?
  
  - 8) Você percebe alguma diferença entre o Brasil e a sua cultura, no modo como as pessoas fazem amigos?
- 

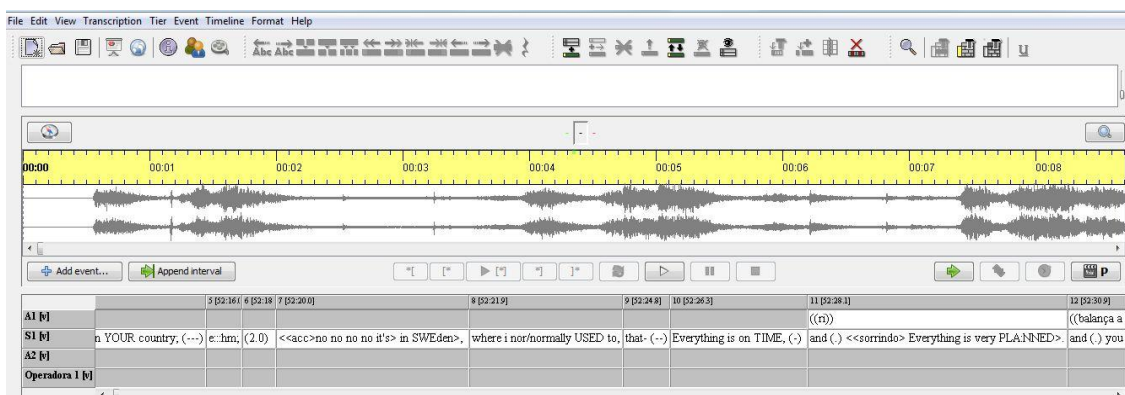
**Quadro 6:** Perguntas norteadoras da segunda interação

### 3.5. Transcrição

Ambas as interações foram filmadas e transcritas. O software de transcrição EXMARaLDA - *Extensible Markup Language for Discourse Annotation* (Schmidt and Wörner 2009) foi o escolhido no projeto piloto de 2009, já citado anteriormente, por sua flexibilidade e funcionalidade, se adequando aos objetivos do grupo de pesquisa. Foram feitos treinamentos dos membros do grupo para seu uso, de 2009 até 2013. Nos *workshops*, ministrado por um dos integrantes do grupo, além de mostrar as funcionalidades do software EXMARaLDA, os membros do grupo recebiam tarefas de transcrição de um vídeo que não fazia parte do projeto, com o objetivo de familiarização com o programa. Além dos *workshops*, as reuniões quinzenais sempre reservavam um tempo para dúvidas, sugestões e troca de opiniões sobre o uso dessa ferramenta.

Nesse trabalho, participaram da transcrição dos dois vídeos, a pesquisadora e sua orientadora. No primeiro vídeo, cada uma ficou responsável por uma parte da transcrição e cada uma revisou a parte da outra participante. No segundo vídeo, a pesquisadora fez a transcrição total que foi revisada pela orientadora. As transcrições, após serem revistas mais uma vez, serão disponibilizadas no site do grupo de pesquisa, *Comunicação Intercultural em Interação*.

Apesar do software dispor de várias ferramentas, utilizamos, neste trabalho, apenas a ferramenta *Partitur Editor* que vincula o áudio ao texto, tornando a transcrição mais rigorosa e mais fácil de ser consultada e revista. Além disso, no *Partitur*, é possível “inserir, editar e exportar transcrições como partitura musical”<sup>37</sup> (SCHMIDT & WÖRNER, 2009, p.569) como se pode ver na figura abaixo. Outro uso importante da ferramenta é nos permitir inserir descrições não verbais e observações em linhas distintas, possibilitando uma transcrição mais acurada. Para a análise, o programa permite exportar a transcrição em diversos formatos, e o formato utilizado neste trabalho foi o ‘txt’, pelo fato de ele permitir uma melhor interpretação das notações.



**Figura 2:** Visualização do Partitur-Editor

A figura acima mostra um “oscilograma, eventos transcritos (*event*), os falantes e as linhas (*tiers*) que correspondem a cada um deles (A1, S1, A2). Cada parte do áudio é transcrita em uma célula e associada a um trecho do áudio, sendo que o conjunto resultativo é chamado evento” (LAGE, 2013, p. 70).

O sistema de notações de transcrição usado foi o GAT 2<sup>38</sup> (SELTING; AUER; BARTH-WEINGARTEN; et al., 2011) desenvolvido, em 1998, por um grupo de alemães, pesquisadores em Análise da Conversação e em Linguística Interacional. A escolha dessa convenção foi feita devido às suas possibilidades de transcrição de elementos prosódicos e gestuais, bem como por sua grande aceitabilidade no meio acadêmico internacional. Utilizando-se o GAT 2 é possível fazer uma transcrição ‘mínima’ (*minimal transcript*), ‘básica’ (*basic transcript*) ou ‘detalhada’ (*fine transcript*) (SELTING, AUER, BARTH-WEINGARTEN et al., 2011). Conforme as recomendações dos autores, utilizamos principalmente a transcrição mínima e básica para as duas interações, no entanto, em alguns

<sup>37</sup> “inputting, editing and outputting transcriptions in musical score (German: Partitur) notation”.

<sup>38</sup> Para a relação de todos os símbolos do GAT 2 utilizados nesta pesquisa, consulte o Anexo A.



momentos, a transcrição detalhada também foi utilizada. A diferença entre essas três modalidades é o grau de detalhamento. Na nossa transcrição foi relevante a marcação de pausas, prolongamentos vocálicos, inspirações e expirações, entonações vocálicas, gaguejamentos, risos, entre outros. Os comentários interpretativos e os eventos não verbais mais relevantes também foram marcados na transcrição.

Margaret Selting (2010 apud OLIVEIRA 2013, p. 44) aponta para a importância da análise prosódica para o estudo de parâmetros e princípios da produção e interpretação de ações verbais na conversação. Sendo assim, uma transcrição que não contenha informações prosódicas não poderá ser considerada completa, ou correta.

No GAT 2, a fala é dividida e organizada pelas Unidades Tonais (*Intonationsphrasen*, cf. SELTING; AUER; BARTH-WEINGARTEN; et al., 2011, p. 370). Essas unidades são trechos da fala marcados, normalmente por alterações na entonação ou micropausas. Cada linha da transcrição é finalizada por um símbolo de movimento tonal final que é um elemento importante no GAT 2 por permitir que as falas sejam divididas por unidades. Neste trabalho, foi relevante a identificação das unidades tonais para nossa análise, mais do que a precisão do movimento tonal final.

Dessa forma, cada unidade tonal ocupa uma linha da transcrição que é segmentada de forma automática pelo *Partitur-Editor* a partir dos símbolos utilizados pelo GAT 2, para marcar o fim das unidades tonais (? / , / - / ; /.). Assim, a partir da segmentação e exportação das transcrições, é feita a análise dos dados.

As transcrições, nesse trabalho, são apresentadas com a fonte Courier New, monoespaceada e com alinhamento de sobreposições. Além disso, há a numeração do trecho selecionado, a indicação da interação (1 ou 2) a qual o trecho está relacionado, o intervalo do tempo no vídeo e o tópico<sup>39</sup> no qual está inserido em nossa análise. Também é feita uma explanação referente ao contexto em que o trecho ocorre. Segue abaixo, uma reprodução de um trecho.

Trecho 2, interação 2: (( 8.24 - 11.24 Tópico - Religião))

```
001 A1:          Não mas_mas nas suas famílias lá;
002              lá nos seus países eu não sei como é.
003              como são mas meus pAIs não são;;
004              religiOso=sabe;
```

<sup>39</sup> Os tópicos das análises serão explicados na seção 3.8.

005 S1: aqui ou LÁ,  
 006 A1: [não lá,]  
 (...)

Como a interação 1 é falada em inglês, as traduções são inseridas no corpo do texto, abaixo das linhas a que se referem, com fonte diferenciada (Times New Roman, 11p.) como também recomendado por Selting, Auer, Barth-Weingarten et al. (2011).

### 3.6. Entrevista com as professoras de PLE

As entrevistas foram gravadas apenas em áudio e transcritas de forma livre pela pesquisadora, pois não era nosso interesse nessa pesquisa, uma transcrição acurada, mas sim os posicionamentos de cada uma sobre questões interculturais em sala de aula.

Cada professora foi entrevistada separadamente, mas todas assistiram aos mesmos trechos, da interação 2, selecionados previamente, pela pesquisadora. Suas identidades também foram preservadas, e siglas utilizadas para sua identificação P1, P2 e P3. As entrevistas tiveram a duração de menos de uma hora cada uma: 44:54min, 32:45 min e 45:52 min, respectivamente.

A professora P1 tem três anos e meio de experiência com PLE, P3 dois anos e meio, e apenas P2 começou a dar aulas de PLE em 2001, mas seu trabalho era mais voltado para o ensino da língua italiana. Todas possuem graduação em Letras, mas as habilitações são diferentes: P2 tem habilitação em língua italiana e inglesa, P1 em português e P3 em português e espanhol (ainda em andamento). Assim, apenas P2 é graduada, enquanto P3 concluiu sua licenciatura em português, em 2013 e terminará a do espanhol no final de 2014. P1 se forma também no segundo semestre de 2014. Todas têm experiência no CENEX<sup>40</sup>/FALE e duas (P1 e P3) trabalharam também com o PEC G<sup>41</sup>.

As três fazem parte, juntamente com essa pesquisadora do NEPPLA/UFMG, Núcleo de Estudo e Pesquisa do Português como Língua Adicional, que tem como objetivo a pesquisa de temas relacionados ao ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas.

<sup>40</sup> Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG.

<sup>41</sup> Programa de cooperação educacional do Governo brasileiro com outros países em desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina.

### 3.7. Questionário<sup>42</sup>

Como informamos na seção 1.2, com o objetivo de dar suporte quantitativo aos temas que surgem na interação, elaboramos um questionário que foi distribuído a todo o grupo de intercambistas, na sua chegada ao Brasil, durante o LC.

Cinquenta intercambistas do YFU chegaram ao Brasil em dois de agosto de 2012, sendo trinta e um da Alemanha; três dos EEUU; um da Hungria; dois da Lituânia; dois da Finlândia; um da Noruega; dois da Estônia; um da Bélgica; um do Chile; três do México; um da Colômbia e dois da Suécia. Todos com idade entre 15 e 18 anos. Chegando ao aeroporto, os estudantes vão direto para a orientação com o staff do programa e vários voluntários (ex-intercambistas brasileiros que já vivenciaram essa experiência fora do Brasil).

Antes das orientações começarem, foi distribuído para todos os intercambistas um questionário dividido em duas partes: a) a primeira parte era composta por cinco quadros<sup>43</sup>, cada um com um tema: família, amizade, relação entre professores e estudantes, sociedade, religião. Em cada um desses temas havia uma divisão, de um lado “Sua cultura” para comentarem o tema em relação à cultura deles e do outro “Cultura brasileira” para escreverem como imaginavam/esperavam que fosse no Brasil. b) a segunda parte era composta por perguntas pessoais, como: nome, data de nascimento, sexo, nacionalidade, cidade/país onde morava antes de vir para o Brasil, se já havia morado antes em algum outro país e se sim por quanto tempo, nacionalidade dos pais, língua nativa, em qual língua era fluentemente, se falava outra língua, se sim, há quanto tempo.

Todos tinham vinte minutos para responder a primeira parte e dez minutos para a segunda. Foi informado aos intercambistas que o preenchimento não era obrigatório. Um total de trinta e cinco estudantes responderam inclusive os três intercambistas do nosso estudo.

Os resultados dos questionários estão no anexo C e as partes relevantes se encontram nos tópicos da análise empírica.

### 3.8. Análise

As filmagens das interações 1 e 2 e suas transcrições, as entrevistas com as professoras e os questionários foram os materiais utilizados na análise. Sendo que, o material base para análise é composto das transcrições da interação 2 e das entrevistas com as professoras. As transcrições da interação 1 foram utilizadas como elemento de comparação às transcrições da

<sup>42</sup> O modelo do questionário se encontra no anexo B dessa dissertação.

<sup>43</sup> Os quadros podem ser vistos no Anexo B – Modelo do questionário.

interação 2 e os questionários foram considerados material complementar servindo de pano de fundo para as análises.

Em um primeiro momento foram feitas as transcrições de ambas as interações e durante esse processo a pesquisadora pode fazer uma prévia seleção dos trechos que seriam analisados e comparados. No entanto, percebendo uma ampla seleção de trechos, optou-se por uma restrição na escolha e foram selecionados para análise os momentos da interação 2 mostrados às professoras de PLE. Sendo que alguns trechos da interação 1 fariam parte da análise com o objetivo de comparar o posicionamento dos intercambistas em momentos distintos da sua experiência, começo (interação 1) e final (interação 2). A consulta sistemática às filmagens das interações foi realizada durante todo o processo de análise dos trechos de ambas as interações.

A fim de uma melhor organização do trabalho, as análises foram divididas em tópicos: estereótipos, religião, valores distintos e construção de um espaço intercultural. Em cada tópico encontra-se: a análise de um excerto do vídeo da interação 2 que foi mostrado às professoras, a análise de um ou mais trechos da interação 1, sob o mesmo tema, servindo de comparação entre dois momentos da experiência dos intercambistas, a análise dos posicionamentos das professoras de PLE sobre como o tópico em questão é trabalhado por cada uma, em sala de aula, em uma perspectiva intercultural e, nos servindo como suporte quantitativo, as respostas relevantes dos questionários também são abordadas em cada tópico da análise.

Conforme exposto na seção 2.4, trabalhamos a partir de uma perspectiva micro, mas também nos utilizamos de uma reflexão macro, em nossas análises, pois questões culturais mais amplas são consideradas. Percebemos a necessidade de analisar não apenas as estruturas linguísticas, com seus elementos verbais e não verbais, mas também as possíveis motivações socioculturais para determinadas escolhas lexicais.

Vale lembrar que os estudantes, na interação 1 tiveram a sua disposição cartões em inglês, pois ainda não dominavam o português. Na interação 2, apesar de poderem optar entre cartões em inglês e cartões em português, escolheram, os cartões em português. Os cartões, em ambas as línguas, continham os mesmos temas e perguntas, apenas a ordem de escolha dos integrantes foi diferente.

## 4. ANÁLISE EMPÍRICA

### 4.1. Estereótipos

O excerto em foco se refere à primeira pergunta respondida pelos estudantes, no início da interação 2, “Qual era a sua ideia sobre o Brasil antes de chegar aqui? Essa ideia mudou? Se sim, como?”.

Trecho 1 , interação 2: (( 2.14 - 3.54 Tópico 1 - *Estereótipos*))

001 A1: qual Era a sua ideia sobre o brasil antes de chegar  
aqui;

002 essa ideia mudOU(.)se sim(.)cOmo;

003 ((sorri))

004 S1: <<olhando para A2> que você Acha A2>;

005 A2: hm(.)prAia rio de janEiro(.)samba.

006 A1: é verdAde.

007 S1: [futebOl.]

008 A2: [futebOl.]

009 S1: É.

010 É.

011 A2: futebOl.

012 S1: eu não sei mas todas as((xxx xxx))me fAla sobre  
<<rindo>SExo>.

013 A2: carnAval.

014 S1: <<rindo> SExo no brasil é Tipo assim>;

015 é sei lÁ(.)Ah eu não sei.

016 O1: ((risos))((risos))

017 A1: Ah mas também(.)eu pensei a mesma coisa sAbe é mais essa coisa  
de ((tosse)).

018 A2: É um estereóTIpo.

019 A1: a idEia que todo mUNdo tem lá=sabe(.)futebOL sol  
prAia mulhEres e futebol.

020 já falei futebOl;

021 S1: <<rindo> sim já falou futebOL>;

022 ((ri)) não mas é (.) é tipo aleGRI:a;

023 A1: e amazOnas.

024 S1: É amazonas aham como assim(.)floREStá animais essas coisas(.) é  
penseEI isso também .

025 A1: [É;]

026 S1: [É;]

027 A1: É mas mudou completamEnte.  
 028 porque eu((tosse))eu pensAva que:: a ciDAde só tem  
 rio de janeiro SÃO paulo salvador rio o sul =sAbe,  
 029 eu pensei que o rEsto tudo amaZOnas=sabe,  
 030 [tudo tudo florEsta.]  
 031 S1: [<<rindo>AH eu também eu também>;]  
 032 A1: [isso tudo sabe cheguei aqui NOSsa;]  
 033 A2: [((concorda com a cabeça))]  
 034 S1: [((ri))[aQUI é tipo sei lá.]  
 035 A1: [é mUIto diferente.]  
 036 S1: sei lá desERto sei lá.  
 037 mas eu também pensei que Era tipo assim TIinha(.)alguma cidAde  
 assim;  
 038 assim o rEsto tipo na prAia assim o resto era só::  
 039 A1: nada.  
 040 S1: [((incompreensível,2.0s))]  
 041 A2: [e aqUI nEM tem praia=né;]  
 042 A1: aQUI eu\_eu pensava que aqui era AINda mais pobre;  
 043 pObre  
 044 S1: É tipo assim faVE:la; (.)sabe que TOdo mundo TOdo mundo;  
 045 A1: é mas TUDO sabe que aqui não tem(.)CAsa como ele mora né,

Já desde o início, a interação se dá por uma participação ativa pelo lado de todos os participantes o que se torna visível no alto grau de sinais de *backchannelling*, como nas linhas 06,09, 10, 26 e 27, acima. Nesse contexto, podemos afirmar que sua função seja a de mostrar que o ouvinte está na mesma sintonia do falante o que pode ser corroborado pelas sobreposições nas linhas 07,08, 26 e 27, nas quais S1 e A2 e A1 e S1 respectivamente, enfatizam a concordância, pronunciando juntos a palavra “futebOl.” e logo depois “É.”. Parece relevante ressaltar que, por serem três intercambistas numa mesma cidade no interior de Minas Gerais, eles compartilham, muitas vezes, das mesmas opiniões, e se encontram numa situação de cooperação, na interação, por estarem num processo similar de experiências, embora não sejam da mesma cultura original. De acordo com Virpi Yläne, em seu artigo *Communication Accommodation Theory*<sup>44</sup> (2000), os falantes que querem cooperar e ser aprovados tenderão a convergir. A autora afirma que a *convergência* numa interação pode ser percebida, também, quando o falante se torna mais similar ao seu ouvinte. Podemos afirmar

<sup>44</sup>A *Communication Accommodation Theory* foi desenvolvida por Howard Giles em 1971. Na tradução para o português : Teoria da Acomodação.

que em vários momentos das interações 1 e 2 os estudantes convergem, não só linguisticamente, mas também, não verbalmente, como iremos demonstrar em outros excertos ao longo de nossa análise.

S1 toma o turno, na linha 04, mas o oferece a A2, perguntando por sua opinião. Assim, A2, após certa hesitação demonstrada pela interjeição “hm”, na linha 05, é o primeiro a responder a pergunta com palavras soltas como se fossem palavras-chave para descrever o Brasil, “hm (.). prAia rio de janEiro (.). samba.”. Essa descrição do que seria o Brasil antes de conhecerem o país, encontra, primeiramente, uma concordância de A1 (linha 06) que afirma “é verdAde.” e logo depois os turnos de S1 e A2 se sobrepõem quando acrescentam o “[futebOl.]”(linha 07 e 08). De acordo com Yule (1996) as sobreposições podem indicar engajamento e entusiasmo no caso de pontos de vista semelhantes dos interlocutores. Analisando essas respostas dos alunos podemos afirmar que ocorre um *alinhamento* (GOFFMAN, 1981) entre os participantes com relação às palavras adequadas para uma descrição da imagem deles do Brasil, antes de viverem aqui. Na linha 12, S1 acrescenta “SExo” e logo a seguir A2 sugere, rindo, “carnAval.”, talvez tenha havido uma associação de ideias entre carnaval e sexo, até que A1, na linha 18, procura estabelecer um consenso entre os participantes quando conclui que todas essas imagens são um “estereótipo”. A imagem do Brasil é resumida, por A1, na linha 19, como “a idEia que todo mUNdo tem lá=sabe”. Esse “lá” refere-se à nossa imagem no exterior, muito difundida através do cinema e propagandas, principalmente no que se refere ao futebol que é a última palavra usada por A1 no seu resumo sobre a ideia das pessoas em relação ao Brasil. Outra observação relevante sobre o uso do dêitico “lá”, por A1 (linha 19), é que demonstra um distanciamento de seu país de origem, por estar morando no Brasil há quase um ano, e por isso, não mais se inclui na ideia, que todos têm na Alemanha, sobre o Brasil. Há um ‘antes’ e um ‘depois’ para A1, uma vez que trocou, de certa forma, a dicotomia dêitica. Na linha 20, reitera “já falei futebOl;” tendo a confirmação, rindo, de S1 “<<rindo> sim já falou futebOL>”;”, linha 21.

Seguindo a estratégia de convergência (YLÄNNE, 2000) entre os participantes, logo após S1 acrescentar “aleGRI:a;” (linha 22), A1 complementa “e amazOnas.” (linha 23), tendo em seguida a repetição da palavra “É amazonas” por S1 na linha 24, que associou “(.).floREStá animais essas coisas(.).” e uma sobreposição de A1 e S1 nas linhas 25 e 26 “É”.

Na linha 27, o enunciado de A1, com a conjunção “mas” anuncia sua nova percepção do Brasil, “É mas mudou completamEnte.”. O uso do verbo “pensar” no imperfeito na linha 28, “eu pensava”, no perfeito, na linha 29 “eu pensei” reforça a afirmação de A1 de que sua ideia sobre o Brasil foi mudando até que na linha 35 ele afirma “[é mUIto diferente.]”. A

concordância verbal de S1 na linha 31 “[<<rindo>AH eu também eu também>;]” e a não verbal de A2, na linha 33, concordando afirmativamente com a cabeça, corroboram para que possamos considerar que os estudantes, a partir de suas experiências como intercambistas, reconhecem outro Brasil, concordando que “é muito diferente” do que pensavam antes de chegarem aqui.

A respeito da linha 41, no enunciado de A2 “[e aqUI nEM tem praia=né;]” a prosódia, com aumento de volume em “aqUI” e “nEM” e o uso do marcador conversacional “né” no final, funcionam como uma pista de contextualização para que os outros participantes confirmassem sua observação. Isso parece acontecer nas linhas 41 e 42, quando A1 repete a palavra “aQUI” com o mesmo aumento de volume de A2, mas acrescenta outro dado “aQUI eu\_eu pensava que aqui era AINda mais pobre;” e continua se utilizando de pistas prosódicas – o acento focal em “TOdo”, na linha 44, “(.)sabe que TOdo mundo TOdo mundo;” com a repetição da palavra, em conjunto com o enunciado de S1, na linha 44, também com aumento de volume na palavra “faVE:la”, demonstra, mais uma vez, uma convergência dos participantes acerca da mudança de visão que eles tinham do Brasil antes e depois de suas vivências no país. A última fala de A1, na linha 45, “é mas TUdo sabe que aqui não tem (.) CAsa como ele mora né;”, refere-se à casa onde A2 mora (A2 mora com uma família brasileira de classe média alta) que faz contraste com a última palavra de S1 “favela”.

Os intercambistas, nesse momento de sua experiência de quase um ano de Brasil já desenvolveram uma percepção da diversidade social e cultural brasileira, não sendo mais algo uniforme e delimitado como percebido anteriormente a sua chegada no Brasil.

Já nos excertos abaixo, retirados da interação 1, quando os participantes se encontravam no começo de sua experiência de intercâmbio, ainda se comunicando em inglês, veremos algumas similaridades e diferenças, nas respostas dadas, pelos intercambistas, em relação à ideia que tinham do Brasil antes de chegarem aqui.

Trecho 1, interação 1: ((49:41 - 50:13 Tópico 1 - *Estereótipos*))

- 001 A2: what WAS your idea about brazil before arriving here;  
qual Era sua ideia sobre o Brasil antes de chegar aqui;
- 002 did it CHANge if yes how was it;  
essa ideia muDOU se sim como;
- 003 A1: (-)a lot of SEX((incompreensível, 1.4s))  
(-) muito SExo
- 004 S1: ((ri))((incompreensível, 1.5s))ah::m yeAH well;



((ri)) ((incompreensível, 1.5s)) ah::m SIM bem;

005 i think that a LOT of people here(.)are kind of;  
eu acho que MUitas pessoas aqui (.) são meio que;

006 obsessed for the sex and talk a LOT about it,  
obceçadas por sexo e falam MUito sobre isso,

007 but i don't know i thINK(.)in sweden we are obsesed for  
sex too;  
mas eu não sei eu Acho (.) na suécia nós também somos obceçados por sexo;

008 i think all teen agers ARE so that's kind of normal;  
eu acho que todos os adolescentes SÃO então é meio normal;

009 ((ri))

A1 toma o turno, na linha 03, e logo responde à pergunta com a palavra “SEX”, antecedida da expressão “a lot of”, que intensifica sua observação. Notamos que na interação 2, foi S1 que introduziu essa mesma observação. Nesse trecho, S1, na linha 04, se utiliza de marcadores de hesitação “ahm “, “well” que antecedem um enunciado com o verbo “I think”, linha 05, para atenuar a afirmação a seguir “i think that a LOT of people here(.)are kind of; obsessed for the sex and talk a IOT about it,”, linhas 05 e 06. É relevante notar que S1 empregou a expressão “kind of” antes da palavra “obsessed”, mais uma vez numa possível tentativa de suavizar sua fala e continua, nas linhas 07 e 08, demonstrando incerteza “but i don't know i thINK(.)” “I think” e, finalmente, compara o Brasil com a Suécia, na linha 07, concluindo que os adolescentes, em geral, pensam muito em sexo, linha 08, não sendo apenas uma característica dos jovens brasileiros, no entanto, como vimos no trecho 1, da interação 2, S1 voltou a citar o sexo, como já analisado, então, é possível que S1 ainda não tenha concluído se a intensidade com que os jovens brasileiros falam de sexo seja maior ou igual aos jovens em geral.

Continuando na interação 1, veremos no trecho abaixo algumas ideias que os estudantes tinham, antes de chegarem ao Brasil, em relação ao comportamento dos brasileiros.

Trecho 2, interação 1: ((50.46 - 51.20 Tópico 1 - *Estereótipos*))

018 O1: ((A1 pega um doce de leite da mão da S1))

019 S1: well but i seriously THOUght that(-- )it would be eh:(-)i  
don't knOW.  
bem eu seriamente PENSava que (-- ) seria (-) eu não SEi.

020 very very EAsy to find friends and that people would just like;

- muito muito FÁcil encontrar amigos e que as pessoas iriam apenas;
- 021 talk to me because (.) i was NEW;  
conversar comigo porque (.) eu era NOva;
- 022 but people were more SHY than i thought they would be;  
mas as pessoas eram mais TÍmidas do que eu pensei que seriam;
- 023 at fIRst;  
a prinCÍpio;
- 024 A1: SHY ?  
TÍmidas?
- 025 S1: yAH in my class.  
SIM na minha sala.
- 026 A2: i thought i thought that they were very WARM and open;  
eu pensei eu pensei que eles eram muito caloROsos e abertos;
- 027 S1: YAH\_a ;  
SIM;
- 028 A2: oh hey hey (.)<<p> it is NOT like that>.  
oh ei ei (.)<<p> NÃO é assim>.
- 029 A1: they Are;  
eles SÃO;
- 030 A2: ahm because you are like stereoTYPE (.) german stereotype;  
ahm porque você é como um estereÓtipo (.) um estereótipo alemão;

Esse fragmento demonstra uma avaliação diferente entre os participantes sobre o comportamento dos brasileiros, na interação 1. Nas linhas 19, 20 e 21, S1 expõe a sua expectativa em relação a fazer amizades no Brasil, concluindo que achou que seria “very very EAsy to find friends”, a repetição do advérbio “very” e o aumento de volume em “EAsy” demonstra sua expectativa quanto à facilidade em fazer amigos no Brasil e explica o porquê “and that people would just like; talk to me because (.) i was NEW;”. Na linha 22, a conjunção “but” indica que sua ideia inicial não foi confirmada e completa “but people were more SHY than i thought they would be;at FIRst;”. Vale notar o aumento de volume no vocábulo “SHY” que se encontra em uma sentença comparativa “more than” demonstrando que S1 não esperava que os brasileiros não fossem tímidos, mas tinha uma expectativa menor em relação ao grau dessa timidez . Na linha 24, com um enunciado em formato interrogativo, “SHY?” A1 parece indicar uma opinião divergente de S1 que, na linha 25, confirma sua opinião e contextualiza “yAH in my class.”. A seguir, A2, na linha 26, toma o turno e

apresenta a sua percepção dos brasileiros “i thought i thought that they were very WARM and open;”, assim, mais duas características dos brasileiros que faziam parte das expectativas de A2 e S1, surgem “warm” e “open”, atribuições carregadas culturalmente. Afirmamos que S1 também compartilhava essa expectativa, pois, na linha 27, ela converge com A2 quando, toma o turno e fala “YAH\_a;”. A2, tomando o turno novamente, complementa sua conclusão de forma assertiva “<p>it is NOT like that.>”, no entanto, A1 expressa uma opinião divergente, com uma estrutura bem direta “they Are;”, linha 29, o que pode significar uma ameaça à face de A2 que responde, na linha 30, “ahm because you are like stereoTYPE (.) german stereotype;”. Consideramos importante ressaltar nesse enunciado, que a observação de A2 ocorre por ele ter, fisicamente, características orientais, uma vez que sua mãe é coreana. Dessa forma, A2 parece ser propenso a entender que, pelo fato de A1, ser louro, de olhos claros e portanto, um “típico alemão”, os brasileiros tendem a ser mais calorosos com ele. Cabe considerar também, que uma forma ou outra de expressão, como a estrutura direta de A2 acima, pode ser o resultado do fato de não estarem interagindo em sua língua materna. Infelizmente, logo após esse enunciado, A2 pediu licença para ir ao banheiro, talvez para evitar um conflito se utilizando de um ‘processo de evasão’ que, segundo Goffmann (1980) ocorre quando uma pessoa tenta evitar possíveis ameaças. Dessa forma, a saída da sala de A2, pode ter sido utilizada como uma estratégia para não dar a oportunidade a A1 de dar prosseguimento à discussão. Assim, não houve continuidade para essa sequência.

Analisando os questionários, observamos que as expectativas dos estudantes em relação ao comportamento dos brasileiros, estão relacionadas ao conceito de “homem cordial”, como também descrito por Sérgio Buarque de Holanda,<sup>45</sup> quando escolheram as seguintes expressões para nos caracterizar: “friendly”, “warm”, “open hearted people”, e “feelings are important and expressed with gestures”. O trabalho do historiador e sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, é o ponto de partida para compreender por que nos é atribuído o perfil de fraternais e calorosos nas relações interpessoais. A expressão “homem cordial” carrega uma análise do brasileiro emotivo, que age com o coração e por isso, nos socializamos de forma prazerosa e informal. Contrariamente ao que é visto como “característica essencial a cordialidade, que faria de nós um povo por excelência gentil e pacífico”, Ribeiro (1995, p. 167) aponta que o processo de formação do povo brasileiro teve origem em conflitos entre índios, negros e brancos que “dilaceraram a história brasileira”. Dessa forma, Ribeiro desconstrói essa imagem de “homem cordial”, desenhando a sociedade brasileira a partir de

---

<sup>45</sup> O sociólogo chamou o brasileiro de “homem cordial” no seu clássico livro *Raízes do Brasil* (1936).

vários enfrentamentos ao longo de sua história, de ordem étnica, social, econômica, religiosa e racial.

Estes trechos ligados ao tópico “estereótipos” foi mostrado às professoras de PLE, a partir do trecho 1 da interação 2, e a pergunta que se seguiu foi: “Como abordar essas questões em sala de aula?”

A professora P1 afirma que sempre fala sobre estereótipos na sala de aula e completa “até mesmo porque isso faz parte dessa desconstrução do que eles pensavam sobre a ideia do que eles vão ter do Brasil depois da experiência aqui.” Ela trabalha essa questão a partir de um letramento crítico, ou seja, a partir de livros didáticos que ainda contêm material estereotipado do brasileiro, com imagens e diálogos. P2 também trabalha estereótipos a partir de atividades que aparecem em livros ou textos, pedindo aos alunos que façam uma reflexão sobre o que está sendo apresentado.

É possível afirmar, a partir do relato das professoras P1 e P2, que muitos assuntos referentes ao tema estereótipos têm como origem os próprios livros didáticos e que ambas procuram ter um olhar crítico sobre essa temática de forma a desfazer alguns mitos, buscando discussões que gerem reflexões de seus alunos.

P3 confirma que os alunos chegam com muitos estereótipos, “pensando que aqui é tudo praia, todas as mulheres são mulatas, todas sabem sambar (risos) e aí a gente usa, tanto o testemunho de alunos que já estão há mais tempo” e, dessa forma, eles vão vendo que não é assim e “que o povo brasileiro é muito diversificado”.

Eu costumo comentar quando eu sei de algum país especificamente. Falo assim, por exemplo: “Brasileiro fala que japonês é tudo igual. Que todo mundo é igual, que não tem jeito de saber quem é quem.” E aí eles se assustam e parece que quando eles ouvem que nós também temos estereótipos deles, eles ficam mais abertos pra quebrar essa ideia.

Nota-se que P3 chama a atenção para a diversificação do povo brasileiro, afastando a crença de que a forma como o Brasil é retratado lá fora pode ser generalizada a todos os brasileiros.

Apresentando outra perspectiva, Bennett (1998) aponta que estereótipos negativos ou positivos são problemáticos na comunicação intercultural, mas é necessário fazer generalizações culturais<sup>46</sup> porque, segundo o autor, essas generalizações podem nos ajudar a entender outras culturas, pois sem qualquer tipo de suposição ou hipótese sobre diferenças

---

<sup>46</sup>“Despite the problems with stereotypes, it is necessary in intercultural communication to make *cultural generalizations*” (BENNETT, 1998, p. 6).

culturais, quando nos encontrarmos numa situação intercultural, tenderemos a crer que cada pessoa está agindo de uma maneira igual a todas as outras.

Para concluir esse tópico, selecionamos o excerto abaixo, no qual a professora P1 relata um episódio de conflito em sala de aula que teve como origem estereótipos:

Uma vez que a gente tava falando de estereótipos de, por exemplo, de cada país. Então, aí falaram que pensavam assim: “Todo francês é arrogante. Todo inglês é muito... é... como dizer (Eu: esnob) esnob, mas não esnobe, na verdade eu não me lembro da palavra, mas ‘polite’ (Eu: educado, mas formal) educado, isso, muito formal, e aí fomos falando. Teve um aluno que falou assim:” É, e todo colombiano é narcotraficante”. Aí (ela ri) nisso aconteceu uma **guerra** na sala de aula porque o outro cara se sentiu super ofendido e falou do outro país, eu não me lembro o país da outra pessoa qual era. Mas aí aconteceu, começou uma **guerra mesmo** : “Ah, porque sua cultura acha (acho que era um americano) que só porque é dos EEUU e aí manda na América toda?”E aí até surgiu aquele questionamento. “Você é americano ou estadunidense?” “Porque é isso que você devia ser”. Nossa aí foi aquela **confusão**. Aí até acalmar: “Gente, gente! Calma, calma”. Aí o que eu fazia: novamente falava dessa questão do respeito, falava muito que **no Brasil nós já estamos acostumados**, não é um problema pra nós ser de uma cultura diferente, aqui temos várias culturas, pessoas diferentes, **nós estamos acostumados a respeitar o outro porque a gente sabe que tem que respeitar mesmo**.

Identificamos na fala da professora acima, que ela se refere ao conflito que ocorreu em sala, com as palavras “guerra” e “confusão” que podemos entender como metáforas para uma discussão forte, uma vez que uma sala de aula multicultural de PLE representa um contexto de conflitos, pois estamos diante de mundos simbólicos diferentes, com possibilidades de várias interpretações. No entanto, tratar esse espaço como “guerra” e “confusão” também pode nos levar a uma visão de que as diferenças entre culturas são negativas per se, desfavorecendo as relações interculturais e também, não contribuindo para o posicionamento de um professor ‘culturalmente sensível’<sup>47</sup> aos sujeitos da interação. Além disso, no final de sua fala, P1 tem uma postura equivocada quando generaliza, por sua vez utilizando um estereótipo, a saber, de que no Brasil “nós já estamos acostumados a respeitar o outro porque a gente sabe que tem que respeitar mesmo.” A nosso ver, a professora enfrenta o conflito com outro estereótipo de que se pode atribuir ao ‘brasileiro’ de forma geral a característica de ‘ser tolerante com o diferente’. Dessa forma, implicitamente, P1 afirma que os estudantes não o são, fazendo um julgamento negativo em relação às outras culturas presentes na interação. Acreditamos que a professora se colocou numa posição central, como de superioridade, inferiorizando os outros sujeitos ao invés de desenvolver uma atitude de relativismo cultural. Reconhecemos, no entanto, que não é uma tarefa fácil desenvolvermos uma atitude sem analisar ou julgar os sujeitos pertencentes a diferentes contextos sócio-históricos e chamamos

---

<sup>47</sup> (cf. MENDES 2011)

a atenção para a importância de uma formação específica de professores de PLE para capacitá-los a assumir uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e a orientar-se de forma a permitir que suas ações a partir da língua portuguesa “promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar” (MENDES 2011, p. 145).

#### 4.2. Religião

Durante a interação 2 foram identificadas diversas críticas ao comportamento, crenças ou valores dos brasileiros, como a do excerto abaixo, no qual os estudantes discutem o tema ‘religião’.

Trecho 2, interação 2: ((8.24-11.24 Tópico 2 - *Religião*))

001 A1: Não mas\_mas nas suas famílias lá;  
 002 lá nos seus países eu não sei como é.  
 003 como são mas meus países não são;;  
 004 religiOso=sabe;  
 005 S1: aqui ou Lá,  
 006 A1: [não Lá,]  
 007 S1: [aham;]  
 008 A1: sabe=aqui a religião é muito grANde;  
 009 S1: É;  
 010 A1: e sempre fica:(.)não sei uma COisa que que.  
 011 S1: verdAde;  
 012 A1: quE(..)(---)não sei(.)como devo falAr=sabe;  
 013 que não me deixa BRAvo mas que me(.)incomoda sabe,  
 014 essa coisa de/de;  
 015 dEUs quIs que você vem pra cá.  
 016 O1: [ ]  
 017 T : [((A1 toca/batena perna de S1))]  
 018 A1: qual é não foi dEUs foi eu,  
 019 S1: isso também quando eles fAlam tipo assim;  
 020 A1: é assIm.  
 021 S1: é ah deus te ajudou a aprender portugUês;  
 022 A1: [é(.)NOssa é;]  
 023 S1: [<<rindo>asSIM nOssa meu assim sofri pra apender esse  
 português>];  
 024 [ah é dEUs se fica assim uai,]  
 025 T: [((S1 vira as palmas das mãos pra cima))]

026 A1: [um mOnTe de coisa sabe.]  
027 S1: [ah desculpa ai fui Eu.]  
028 A1: e tem\_tem uma mulher ela é Filha;  
029 [dum ven/vendedOr,]  
030 T: [((A1 expressa dúvida sobre a palavra vendedor))]  
031 A1: ((vira-se para O1)) se chAma vendedor?  
032 da\_da cidade;  
033 O1: vereador;  
034 A1: pode ser (.) poLítico;  
035 O1: vEreador.  
036 A1: aham a:h;  
037 ela\_ela é Filha dele sabe então você PEnsa que;  
038 que você já tem Uma:: um nivEL social mais\_mais alto=sabe,  
039 mas Ela(.)sério acredita que a evolução.  
040 evolução assim(.)nunca acontecEU=sabe que;  
041 S1: É.  
042 A1: que o huMAno <all>não tem nada a ver com o macAco=sabe>;  
043 ou com alguma coisa assIM;  
044 ela\_ela sério acreDIta.  
045 em(-)que(.)DEus.  
046 pegOU fez o homem;  
047 e deixou na tErra=sabe;  
048 uma coisa(.)como você pode acreDItar isso quando você tem  
biologIA na escola=sabe;  
049 A2: TEM uma menina na minha sAla que sempre fala que;  
050 quando alguma coisa aconteEce tipo(.)hurricane,  
051 nos estados unIdos.  
052 ela fala Ah é uma prOva de deus;  
053 A1: [É;]  
054 S1: [É;]uAI;  
055 A2: deus quer que isso aconteEce.  
056 A1: [É;]  
057 S1: [É;]  
058 A2: tudo é dEus\_dEus\_dEus.  
059 A1: é essa coisa aí e sAbe meu\_meu pai;  
060 meu pai ahm meu pai agora=sabe,  
061 ahm ele é professor de biologIa e::  
062 (---)ele.  
063 A2: até minha mãE(.)fAla que;  
064 todo mundo que não acredita em dEUs;  
065 é tipo(.)sAbe,

066 T: ((A2 mexe as mãos para demonstrar maluco))  
 067 A1: é tem sabe você preCI::sa.  
 068 você TEm que.  
 069 A2: a a é.  
 070 A1: acredItar em;  
 071 A2: é você TEM que ah ah deixa pra lá.  
 072 S1: é mas eu também É eu acho isso também mas;  
 073 tem coisa tão bom também eu acho tipo a minha mãE aqui;  
 074 ela:: ela é religiOsa mas ela é tipo assIM;  
 075 (.) assim ela\_ela sAbe que eu não sou muito religiosa.  
 076 assim mas ela é tipo não mAs (.) é\_é bom;  
 077 é um/uma pessoa acreditAR em;  
 078 só pra (.) lembrAR que;  
 079 que você tem que amAr que você tem que ser;  
 080 esse blá blá blá assim entendEu,  
 081 achei isso bonitInho <<rindo>sei lá>;  
 082 isso diferENte;  
 083 ela não Acha ruIm que eu não acredito muito em deus.  
 084 mas(.)ela ela só assIm;  
 085 pega as coisas BOas da religiÃO=entendeu,  
 086 eu acho-  
 087 ((inaudível))o que eu Acho.  
 088 A2: <<apontando para os cartões>vamos trocAr>,>

Nas interações face a face, o discurso é inteiramente “coproduzido”, é o produto de um “trabalho colaborativo”, incessante (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 11). No caso do evento acima, na linha 01, A1 inicia o evento de fala “NÃO mas\_mas nas suas famílias lá;”, buscando uma concordância de S1 e A2 na questão da religião, “lá nos seus países eu não sei como é. como são mas meus pAIs não são:: religiOso=sabe;” linhas 02, 03 e 04. A1 pode prever que A1 e S1 tenham uma opinião semelhante.

A dúvida de S1 na linha 05, quando pergunta “aqui ou LÁ,” está ligada à necessidade de esclarecer se A1 está se referindo aos pais do Brasil ou aos pais do país de origem, uma vez que os intercambistas se dirigem à família brasileira como ‘pai’ e ‘mãe’, causando, algumas vezes, dúvidas ao interlocutor.

A1 hesita na linha 10, ”não sei uma COisa que que.” que é marcada por pausas, nesse caso, indicando que está pensando, refletindo antes de falar, o que pode ser confirmado na linha 12 “(---)não sei(.)como devo falAr=sabe;”. Talvez, A1 esteja preocupado em preservar a sua face perante os brasileiros (representados pela câmera). Para Brown e Levinson (1987, p.



61) a face pode ser positiva – uma autoimagem consistente que inclui o desejo de que essa imagem seja aprovada por outros indivíduos – ou negativa – uma liberdade de ação livre de imposições por parte de outros indivíduos. Para os autores, ao longo de uma interação os participantes realizam atos verbais e não verbais que podem ameaçar a face do outro, de onde decorre a expressão *Face Threatening Act* (FTA) proposta por Brown e Levinson para designar os “atos que ameaçam as faces”. Estas faces tanto podem ser positivas como negativas. As regras de polidez linguística podem amenizar possíveis ameaças à face do outro.

Observa-se que, não havendo brasileiros participando da interação, não deveria haver uma preocupação com escolhas lexicais que desagradassem ou ameaçassem a face de um participante brasileiro. No entanto, a câmera e talvez a presença da pesquisadora na sala, mesmo se colocando fora do campo de visão deles, de alguma forma, pode ter contribuído para uma mudança na estratégia de escolha de léxico de A1, na linha 13, “que não me deixa BRAvo mas que me(.)incomoda sabe,” no momento de expressar como se sentia a respeito da forma como os brasileiros lidam com a religião. De fato, com relação ao tópico ‘religião’, também os resultados dos questionários mostram que, vinte e um intercambistas escreveram que os brasileiros são católicos e dez afirmam que todos frequentam a igreja, em contrapartida ao protestantismo como sendo a religião mais citada da cultura deles, bem como diferentes religiões, mas sem grande importância<sup>48</sup>.

Na linha 13, A1 primeiramente fez a escolha pelo léxico “BRAvo” com um aumento de volume na primeira sílaba, para depois utilizar uma entonação atenuadora na sua outra escolha “incomoda”. Talvez, mais uma vez, A1 estivesse se utilizando de uma estratégia de polidez para amenizar uma possível ameaça à face de seus interlocutores (inclusive a dos brasileiros atrás da câmera). Vale ressaltar que uma característica muito difundida na literatura intercultural é de que entre alemães observa-se uma alta frequência de estilo direto (SPENCER-OATEY, 2008) na conversação, contudo não podemos afirmar que os falantes alemães sempre optem por serem diretos e agressivos, conforme pudemos observar em diferentes momentos da interação. Meireles (2005, p. 320), em um estudo sobre as estratégias de trabalho da Face mostrou que “também entre alemães as situações que são potencialmente mais delicadas em termos de interação pessoal exigem estratégias menos diretas”.

Na linha 14, A1 se utiliza de uma linguagem vaga “essa coisa” e hesita “de/de” antes de optar por incorporar uma voz diferente (GÜNTNER, 1999) ao seu enunciado, na linha 15, pois nesse momento, A1 se posiciona de forma mais ereta na cadeira, coloca as mãos na

---

<sup>48</sup> É interessante observar que os estrangeiros não sabem sobre a grande influência da igreja protestante no Brasil.

perna de S1 e profere o enunciado: “dEUs quIs que você vem pra cá.”. De acordo com Günthner (1999, p. 686), “o uso de diferentes vozes é um recurso interativo para contextualizar se um enunciado está ancorado no mundo relatado ou no StoryWorld”<sup>49</sup>. Essas diferentes vozes podem ser utilizadas para diferenciar entre os personagens citados pelo falante, para sinalizar em que atividade o personagem está envolvido e para avaliar um enunciado citado. Na linha 18, A1 rebate essa voz, com a sua própria “qual é não foi dEUs foi eu.”. A estratégia de vozes diferentes, sempre relacionadas a frases ditas por brasileiros sobre Deus, ocorre novamente nesse excerto, nas linhas 21 “deus te ajudou a aprender portugUÊs;”, 52, “Ah é uma prOva de deus;”, e 58 “dEus\_dEus\_dEus.”. Em um estudo a respeito de estilo de fala encontrado em grupos de alemães e brasileiros, Schröder (2009) demonstra, em seus resultados, que muitos enunciados usados no grupo dos brasileiros parecem ser ditos enraizados na religião. Meireles (2005, p. 314) afirma que “utilizamos de forma inconsciente os padrões de estilo conversacional que adquirimos em nossa cultura.” Os exemplos citados pelos estudantes nessa interação que incluem a palavra “Deus”, são muito comuns na cultura brasileira, sendo enunciados, até mesmo, por pessoas que não são católicas praticantes. É muito natural dizermos: “Vai com Deus”, “Fica com Deus” e outros, numa interação linguística cotidiana, sem uma forte carga semântica<sup>50</sup>. No entanto, os intercambistas, por não partilharem esses ditos que, para muitos brasileiros são semanticamente vazios, os interpretam de forma generalizada, como se todos os brasileiros fossem religiosos.

Na linha 28, A1 introduz outro exemplo, a partir de um contato que ele teve com a filha de um vereador da cidade onde eles estão. Após se certificar com o operador de que estava utilizando o vocábulo correto, “vereador” e não “vendedor”, A1, nas linhas 37 e 38 faz uma observação de cunho avaliativo sobre a filha do político. Na linha 37, nota-se que A1 constrói uma frase em forma de um encadeamento lógico “ela\_ela é Filha dele sabe então você PEnsa que;” e continua “que você já tem Uma:: um nivEL social mais\_mais alto=sabe,” (linha 38). Assim, A1 relaciona diretamente o fato do pai ser vereador a fazer parte de um nível social mais alto e completa, na linha 39, seu pensamento, começando seu enunciado com a conjunção adversativa e aumento de volume “mas Ela” seguida de uma pausa, e continuando “sério acredita que a evolução.”, linha 40 “nunca acontecEU=sabe que;”, linha 42, “que o huMANo <all>não tem nada a ver com o macAco=sabe>;”. A1 ainda complementa

<sup>49</sup> “The use of different voices is an interactive resource to contextualize whether an utterance is anchored in the reporting world or in the storyworld to differentiate between the quoted characters, to signal the particular activity a character is engaged in, and to evaluate the quoted utterance.”

<sup>50</sup> Importante notar que, no Brasil, esses ditos ocorrem em escalas distintas: o sucesso no futebol está ligado a Deus, os sucessos pessoais, vários tipos de dificuldades (doenças, acidentes) só serão transpostas com a ajuda de Deus, muitas pessoas sempre que passam em frente a uma igreja precisam fazer o sinal da cruz e etc.

seu enunciado, na linha 48, “uma coisa(.)como você pode acreDItar isso quando você tem biologIA na escola=sabe;”. A2, em sintonia com A1, dá outro exemplo, nas linhas 49 a 52, de uma menina na sua escola que sempre que acontece um “hurricane” ( aqui ocorre um *code switching* que supomos ser pelo não conhecimento de A2 da palavra em português, *furacão*), nos EEUU, ela fala “Ah é uma prOva de deus;”, linha 52. Nessa última fala de A2, ele se utiliza do recurso de mudança de voz para que essa fala possa ser avaliada pelos participantes. De acordo com Da Matta (1984), brasileiros pensam na religião como uma forma de explicar os acidentes, as doenças, os infortúnios da vida, por uma necessidade de dar um sentido a tudo. Dessa forma, a religião oferece respostas a perguntas que não podem ser respondidas pela ciência. A2 ironiza a fala da brasileira, na linha 55, “deus quer que isso aconteEce.” e as vozes de A1 e S1 se sobrepõem nas linhas 56 e 57, endossando a ironia de A2, com um aumento de volume na pequena produção de um “É”.

Na linha 59, A1 introduz a figura do pai brasileiro de uma forma confusa, usando palavras vagas como “é essa coisa aÍ e sAbe meu\_meu pai;” e continua, na linha 60, com a mesma postura vaga e um marcador de hesitação “ahm”: “meu pai ahm meu pai agora=sabe,?”. Na linha seguinte (61), o marcador de hesitação inicia a frase para depois afirmar que “ahm ele é professor de biologIa e;” o alongamento do sequenciador “e” com a pausa, antecedendo “ele” na linha 62, sinaliza um esgotamento informacional. Poderíamos supor que pelo fato do pai ser biólogo, A1 iria afirmar que ele não é religioso, mas, por alguma razão A1 não conseguiu finalizar seu pensamento, havendo a tomada de turno por A2, na linha 63. Nesse enunciado, há um aumento de volume nas palavras “mÃE” e “FAIa” marcando a ênfase que A2 quer dar à próxima frase “todo mundo que não acredita em dEUs;” (linha 64), e se utiliza de um termo vago “é tipo(.)sAbe,” (linha 65) e uma pista não verbal que, de fato explica a sua fala, quando movimenta a mão demonstrando o sinal de “maluco” (linha 66).

A1 retoma o turno e, nas linhas 67 e 68, se utiliza de dois verbos “precisar” e “ter que” os quais, nesse caso, são usados com o mesmo valor semântico de “estar obrigado a”. Além disso, há um aumento de volume nas sílabas de cada um desses verbos. A1 parece querer intensificar sua argumentação também com expressões de emoção e, nesse caso, podemos relacionar essa entonação fática ao sentido dado por Brown e Levinson (1987) de exagerar o conteúdo do enunciado para gerar simpatia nos outros participantes, o que seria, para os autores, uma estratégia de polidez positiva. Assim, antes mesmo de A1 completar seu turno com o complemento “acreditar em” (linha 70), A2 demonstra sua prévia concordância, na linha 69, “a a é.”. Dessa forma, até esse momento da interação, todos os participantes parecem

convergir para o mesmo ponto de vista sobre a religiosidade dos brasileiros. No entanto, na linha 72, S1 se utiliza de uma estratégia de polidez negativa *hedges* “eu acho”. Além de S1 relativizar sua fala, ela também associa certa hesitação que talvez tenha sido utilizada como forma de atenuar um possível conflito ou efeito negativo com as falas anteriores. Na linha 73, S1 já retoma uma fala mais direta quando afirma “tem coisa tão bom também”, notamos o uso do adjetivo “bom” que se contrapõe aos posicionamentos anteriores nos quais a religião só foi observada de forma negativa. S1, nesse trecho, relativiza o discurso na linha 74 “ela:: ela é religiOsa mas ela é tipo assIM;” e complementa na linha 75, aumentando o volume da palavra “sabe”, em sua primeira sílaba, “(.)assim ela\_ela sAbe que eu não sou muito religiosa.” e volta a utilizar o adjetivo “bom” na linha 76 em sequência os verbos “acreditar”, “lembrar”, “amar” com uma entonação suave, como se estivesse construindo um novo ‘footing’<sup>51</sup>. Na linha 81, S1 conclui “achei isso bonitInho <<rindo>sei lá>;”, apesar da expressão “sei lá” expressar dúvida, S1 consegue na linha 82 deixar claro que a postura da mãe “é diferente” apesar de também ser religiosa e que ela (S1) consegue também ver que há brasileiros que pensam diferentemente, pois a mãe não acha ruim que ela não acredita em Deus (linha 83) e “pega as coisas BOas da religiÃO=entendeu,” (linha 85). S1 tenta obter algum retorno positivo dos interlocutores, finalizando esse enunciado com o marcador conversacional “entendeu”. No entanto não houve tomada de turno pelos outros integrantes, e S1 nas duas outras linhas repete a expressão, “eu acho” (linhas 86 e 87). Na linha 88, há o encerramento desse evento quando A2 aponta para os cartões e diz “vamos trocAr”. Essa estratégia utilizada por A2 talvez indique que ele queria evitar o início de um confronto. A dinâmica dos cartões, nessa interação, permitiu a intervenção de A2, para uma mudança de assunto.

Relacionando a nossa análise acima com as respostas dos questionários sobre o tema religião, verificamos que vinte e um intercambistas escreveram que os brasileiros são católicos e dez afirmaram que todos frequentam a igreja. A frase “God is Brazilian” foi citada por três estudantes. Em contrapartida, na cultura deles: o protestantismo foi apontado como a religião mais citada (9 alunos), e com o mesmo número de evidências os estudantes afirmam que em seus países há muitas religiões diferentes. Na sequência, vemos as seguintes opiniões: a religião não tem muita importância (7 alunos), muitas pessoas não vão à igreja ( 3 alunos) e

---

<sup>51</sup> “uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes” (GOFMANN, 1981, p. 113).

três alunos citam o ateísmo. Dessa forma, se confirma, a partir das respostas dos questionários que para grande parte dos intercambistas, os brasileiros são associados à religião católica.

Conforme os questionários apontam, já fazia parte das expectativas dos estudantes a religiosidade na vida dos brasileiros, como podemos observar no trecho abaixo da interação 1.

Trecho 2, interação 1: (( 38:32 - 39:09 Tópico - *Religião*))

- 001 A1: religion ?  
religiÃO?
- 002 S1: religion (-) most people here are reLIgious an:d,  
religião (-) a maioria das pessoas aqui são religiOsas e,
- 003 my school is a catholic schOOL,  
minha escola é uma esCOLa católica,
- 004 so they have a HUge CHURch.  
então eles têm um igreja eNORme.
- 005 in the school and we have like a picture of JESus in every  
classroom;  
na escola e nós temos uma imagem de JESus em todas as salas de aula;
- 006 an:d we sometimes PRAY together (-) the whole school and;  
e às vezes reZAMOS juntos (-) a escola inteira e;
- 007 i met one person in my age that does not believe in gOD;  
eu encontrei uma pessoa da minha idade que não acredita em DEus;
- 008 and that is VEry very different from what i'm used to.  
e isso é muito MUIto diferente do que eu estou acostumada.
- 009 and I don't TELL people that i don't.  
e eu não DIgo para as pessoas que eu não.
- 010 i don't know BAptized baptized?  
eu não sei BATizada batizada ?
- 011 T: (S1 fica em dúvida sobre a palavra baptized)
- 012 S1: that i'm NOT.  
que eu NÃO sou.
- 013 A1: that you don't HAve;  
que você não TEM;
- 014 S1: yeh i don't have a reLIgion i don't;  
é que eu não tenho religiÃO eu não;

- 015           Yah-  
              É-
- 016   A2:     me TOO.  
              eu também.
- 017   A1:     me TOO. ((incompreensível,1.4))  
              eu tamBÉM.

Pode-se perceber que S1 toma o turno, na linha 02 e se utiliza de uma descrição da sua escola, que é católica, para ilustrar a presença de muitas pessoas religiosas, nesse espaço de interação com os brasileiros que é muito importante para os intercambistas. Na linha 07, S1 afirma que encontrou apenas uma pessoa da idade dela que não era religiosa “i met one person in my age that does not believe in gOD;” e complementa (linha 08) “and that is VErY very different from what i’m used to.” argumentando que essa situação sociocultural é bastante diversa da sua cultura de origem, reforçando, com a repetição da palavra “very” a experiência de alteridade. E, demonstrando que ainda não sabe como lidar com isso, afirma que não diz para as pessoas que não tem uma religião. S1 abaixa a cabeça e olhando para o chão enuncia, na linha 09, “and I don’t TELL people that i don’t.”, mas não sabe ao certo, como dizer a palavra “batizada” em inglês, obtendo a ajuda de A1, na linha 13 que reformula sua fala da linha 12, com “that you don’t HAVe;”. Só então, S1 finaliza seu enunciado “yeh i don’t have a reLligion i don’t; “ (linha 14). S1 recebe sinais de solidariedade quando A1, sorrindo para ela e A2, apontando para si mesmo, afirmam (linhas 16 e 17) “me TOO.”. Percebe-se que, nesse momento, S1 que se sente distante da realidade religiosa dos brasileiros com os quais convive, encontra uma aproximação daqueles que se encontram na mesma situação que ela, pois fazem parte da mesma origem cultural, superando ou apagando, dessa forma, qualquer outra possível diferença entre as origens distintas dos dois intercambistas (sueca e alemã).

Diante da crítica dos alunos ao que seria para eles, um excesso de religiosidade dos brasileiros, no trecho 2, da interação 2, perguntamos às professoras o que acontece quando os alunos questionam negativamente algum aspecto cultural do Brasil, e se elas se sentem insultadas, e se contra-atacam a cultura do outro.

Todas as professoras afirmaram que nunca se sentiram insultadas, e nunca entraram em conflito com alunos. P3 relata que já teve em uma mesma sala, alunos de diversas religiões e eles eram curiosos uns com os outros, se fazendo perguntas sobre as diferentes

crenças. P3 deu o seguinte exemplo de alunos fazendo perguntas para outro que não comia carne de determinado animal:

Mas depois que você chegou aqui, você continua fazendo oração todo dia, às 18h?”. Aí ele respondia: “Não isso eu já não faço mais.” “Mas, então, porque você não come a carne também?” Aí ele falava assim: “Não porque comer a carne é um símbolo mais forte. Algumas coisas eu vou mudando por causa da minha família, mas outras, mesmo que ela mude, eu não aceito.

Para a questão da comunicação intercultural entendemos que devemos considerar relevante o incentivo à participação comunicativa dos alunos, como fez a professora P3, no relato acima. Essa troca de informação e de conhecimento demonstra uma preocupação do professor em discutir questões culturais fora do material didático e propicia o desenvolvimento de contrastes e comparações entre culturas distintas.

Por outro lado, a professora P1 ao ouvir as críticas dos intercambistas em relação à religiosidade brasileira, por sua expressão facial mais contraída, demonstrou um real incômodo com as declarações e precisou de alguns instantes para organizar sua fala abaixo:

Olha, no início da minha experiência profissional isso me incomodava muito porque eu não costumava pensar sobre a minha própria cultura, nem questionar essa cultura. Eu apenas recebia ela e não refletia sobre as coisas, então isso me incomodava muito, no início. Mas, foi uma oportunidade muito interessante, até no trabalho, porque depois que eu comecei a perceber algumas críticas que os alunos faziam em relação a essa cultura, especialmente nessa parte religiosa, até mesmo porque eu tenho as minhas crenças. Bom, eu me adaptei a isso.

O relato de P1 demonstra sua reflexão, a partir dos comentários de seus alunos, mostrando que tais questionamentos não são úteis apenas para eles compreenderem um pouco mais da cultura brasileira, mas também para o professor e seu autoconhecimento. O professor de PLE está em um contexto propício a ouvir questionamentos que podem ser constrangedores sobre a sua maneira de entender e ver o mundo ao redor e isso não deve ser entendido como hostilidade, mas como uma possibilidade de se obter outra perspectiva sobre a própria cultura.

P1 explica que a forma de se adaptar às críticas foi não questionando as opiniões dos alunos, mas falando sobre a importância do respeito mútuo, sem deixar o incômodo de alguns questionamentos ficar visível aos alunos, principalmente nas discussões sobre religião, nas quais abordava os conflitos com a seguinte fala: “você não respeita um ser humano porque ele é católico, evangélico, da umbanda, você respeita o ser humano porque ele é um ser humano, então, sempre foi essa a minha saída.” Os exemplos de P1 ilustram a diversidade religiosa no Brasil, não expondo a religião católica como se fosse a nossa única representação no campo

religioso, dessa forma o professor deve ter em mente que não há uma cultura homogênea, mas sim várias culturas brasileiras. Portanto, outro ponto a ser levado em consideração quando o professor está numa aula multicultural, de PLE, é ter em mente de que cultura brasileira está falando e para isso deve buscar conhecimentos para ser capaz de embasar sua abordagem da cultura brasileira com o intuito de dar ao aluno uma amplitude de informações.

### 4.3. Valores Distintos

Na sequência, abaixo, focalizaremos excertos que demonstram que os intercambistas, quando em contato com o diferente, com outras maneiras de pensar o mundo e de agir no social podem ter dificuldades na comunicação, gerando tensões, uma vez que os padrões da outra cultura estão enraizados em contextos diferentes.

Trecho 3, interação 2: (( 28.56 - 29:19 Tópico - *Valores distintos*))

001 A1: como você percebe que a sua família está chateada com alguma  
coisa que você fez;

002 oh NUNca porque a minha mãe sempre chega na minha irmã e  
fala.

003 T: (( barulho externo))

004 A1: depois ela diz <<imitando a irmã>uai o que você fez>>;

005 S1: humhumhum.

006 A1: não sei o que eu FIZ;

007 a mãe falou assim assim assim.

008 SÉrio eu fiz isso?

009 ((incompreensível, 2.1s))sabe ninguém fala comigo assim  
direitinho.

010 nem a minha mãe.

011 S1: [É.]

012 A2: [É.]

013 S1: É.

014 A2: comigo também.

Na linha 01, A1 lê o cartão. Na linha 02, a fala de A1 com a interjeição “oh” e o aumento de volume em “NUNca” parece ter sido realizada como tentativa – bem sucedida – de manter seu turno para afirmar que é algo impossível de se perceber quando alguém está chateado com ele. Logo após, na linha 04, para explicar o que acontece na sua casa quando alguém está chateado com ele, A1 imita a irmã para marcar a presença de uma voz diferente,



quando diz “uai o que você fez;”. Vale notar que A1 colocou na fala da irmã a interjeição “uai” que é utilizada, particularmente, em Minas Gerais, e que, nesse caso específico, tem o significado de surpresa. Logo a seguir ocorre um *backchanneling* de S1 “humhumhum”. Já na linha 06, A1 compartilha com os participantes da interação a resposta que dá à irmã “não sei o que eu FIZ;” com um movimento prosódico ascendente em “FIZ”, indicando surpresa. Na linha 07, percebemos que continua a fala da irmã, mesmo sem nenhuma mudança de prosódia, mas apenas pelo entendimento semântico “a mamãe falou assim assim assim.” Em seguida, A1 enfatiza sua surpresa diante da situação, prosodicamente, com um movimento ascendente em “SÉrio eu fiz isso?” na linha 08, e também em sua expressão facial. A1 finaliza seu turno, nas linhas 09 e 10, dizendo que ninguém fala direito com ele, nem mesmo a mãe. O uso do lexema “direitinho” no diminutivo, nos chama a atenção. Talvez A1 talvez quisesse utilizar o termo “direto” e não “direito” ou, se usou “direitinho” com o significado de “realizar de maneira certa”. Mais uma vez, há uma sobreposição, nas linhas 11 e 12, quando S1 e A2 demonstram que entendem o que A1 quer dizer, havendo uma convergência na interação que se reafirma com S1, “É” na linha 13 e A2, “comigo tambÉM.”, na linha 14.

No excerto abaixo, A2 também descreve uma situação semelhante que ocorreu na sua família:

Trecho 4, interação 2 ((29:51 - 30:10 Tópico: Valores distintos ))

001 A2: minha mãe só conversou comigo uma vEZ é::::sobre alguma  
coisa SÉria.

002 A1: uhum

003 A2: daí ela <<rindo>choROu>.

004 S1: É;

005 A2: [((ri))]

006 A1: [((ri))]<<falando e mastigando>o povo aqui chOra>.

007 A2: então eu percebi que tem alguma coisa errAda.

008 S1: ah é verdade Ah isso aconteceu comigo,

009 A2: era coisa coMIgo e ela começou a chorar assim.

010 ((imita o choro da mãe))

Em uma interação linguística, utilizamos inconscientemente os padrões de estilo conversacional que adquirimos na nossa cultura, mas essas expectativas podem não ser válidas quando interagimos com interlocutores de um grupo cultural diferente. Assim, por causa das discrepâncias de estilos conversacionais, problemas de comunicação podem surgir.

No excerto acima, um elemento paraverbal, o choro da mãe brasileira, foi ironizado por A2, como podemos verificar na sua reação, na linha 003, quando ele ri do fato da mãe ter chorado. Tal atitude é generalizada a todos os brasileiros por A1 na linha 006 com a palavra “povo”, no seguinte enunciado: “o povo aqui chora.”. Em consonância com Meireles (2005) acreditamos que, embora, não possamos delinear um “estilo conversacional alemão”, pois precisamos estar conscientes de que este depende muito da situação, do tipo de interação, do grau de intimidade entre os participantes e outros, podemos afirmar que “tudo parece apontar para uma tendência dos alemães para utilizarem argumentos mais “objetivos” em detrimento de argumentos mais ligados à opinião pessoal e aos sentimentos” (MEIRELES, 2005, p. 322).

Em seu artigo, *A negação sintática em diálogos do alemão e do português do Brasil*, Meireles (2001, p. 160) afirma que “os falantes brasileiros utilizam-se tanto de elementos sintáticos negativos quanto os falantes alemães, mas não nas mesmas situações” e por isso ocorrem dificuldades de comunicação entre as duas culturas, nessas situações. Assim, “os falantes alemães terão provavelmente maior dificuldade em compreender corretamente sentenças negativas em português, pela menor utilização de estratégias sintáticas de demarcação do escopo da negação” (MEIRELES, 2001, p. 166), pois em português, é do contexto situacional que, muitas vezes, depreendemos a negativa. Essa forma de expressão do brasileiro, ainda segundo Meireles (2001) é vista pelos alemães como “dissimulação e falta de franqueza”, porque os brasileiros “não sabem dizer não” (MEIRELES, 2001, p. 161). Por outro lado, os brasileiros veem os alemães como rudes, frios e objetivos, por se utilizarem dos elementos sintáticos negativos de forma direta em situações que os brasileiros provavelmente não usariam. Dessa forma, no contato entre sujeitos das duas culturas, no qual há uma situação de oposição/dissensão, como parece ser o caso da situação acima, na qual a mãe brasileira chamou A2 para uma conversa séria, as interferências dos padrões culturais diferentes, geraram em A2 um descaso em relação à atitude da mãe brasileira, pois não soube lidar com sua reação.

Nesse outro trecho, A1 descreve um evento com a irmã brasileira:

Trecho 5 , interação 2: ((30:40 - 31:04 Tópico: *Valores distintos*))

054 A1: mas a mesma coisa com minha irmã=sabe;  
 055 ela tava chateada e.  
 056 e tava lá (-) sei lá.  
 057 muito triste assim sabe eu perguntei logo,

058            você TEM alguma coisa o que você tem;  
 059            ela falou <<imitando a irmã> ah NAda>.  
 060 S1:        <<segurando o biscoito na boca>aham aham>;  
 061 A1:        eu falei tá bOM deixa ela depois ela fala;  
 062            <<imitando a irmã>porque você não perguntou o que eu Tive>;  
 063            eu perguntEI.  
 064            Ah mas não mUIto.  
 065            se você fAlou que você não tem o que eu vou perguntAR?  
 066 S1:        É na suécia é tipo assim se você fala não não é NÃO entendEu;

No evento acima, A1 percebeu que a irmã não estava bem e fez a pergunta da linha 58, “você TEM alguma coisa o que você tem;” e aceitou a resposta da irmã (linha 59) “ah NAda.” como verdadeira, no entanto o que a irmã queria e não estava explícito em sua fala era que A1 insistisse mais para saber o porquê dela estar triste. Nesse evento ocorreu uma dissonância entre o valor semântico do enunciado – que foi compreendido por A1 e o valor pragmático da resposta da irmã que, por ser socialmente construído e assim, orientado pela cultura, não foi entendido por A1, pelo fato de não compartilharem da mesma formação sócio-histórica que se encontra subjacente à produção simbólica do enunciado. Ou seja, A1 foi capaz de compreender a estrutura sintática e lexical da fala da irmã, mas não conseguiu interpretar seu valor comunicativo. Assim, o significado subjacente de “ah NAda.”, na linha 59, dirigida a um falante de português que compartilha da mesma cultura interacional seria entendido como uma forma indireta, utilizada pela irmã, para dizer que ela estava com problemas sim, mas A1 deveria insistir para que ela pudesse falar. Para o estrangeiro, no entanto, apenas a questão linguística foi compreendida e não a questão cultural. Na linha 66, S1 esclarece o valor cultural que essa fala teria na Suécia, ou seja, seria uma forma direta de comunicação quando fala que “É na suécia é tipo assim se você fala não não é NÃO entendEu;”. Voltando a Berger e Luckmann (1993), podemos interpretar que cada um dos intercambistas está agindo de acordo com aquilo que lhe foi apresentado como realidade objetiva durante seu processo de socialização em suas culturas de origem. O trabalho do antropólogo Edward T. Hall (1976/1977) que contribuiu de modo significativo para a compreensão de encontros culturais, introduz entre outros conceitos a dimensão cultural do ‘alto’ e ‘baixo contexto’. A primeira (*high-context*) é aquela em que é possível não se dizer tudo, uma vez que a própria cultura é capaz de explicá-la, sendo assim muito pouco é transmitido verbalmente. Na segunda (*low-context*) ocorre o oposto, pois os indivíduos dessa cultura preferem ser explícitos na sua comunicação. Trazendo esses dois conceitos para a

nossa interação, a Alemanha e a Suécia representariam culturas de baixo contexto, enquanto que os brasileiros seriam classificados como alto contexto. Apesar de podermos argumentar que é possível encontrar indivíduos brasileiros mais explícitos e vice-versa, para a análise da nossa interação, esses conceitos podem nos ajudar a entender alguns aspectos situacionais como o analisado acima.

No trecho a seguir, os intercambistas continuam discutindo sobre alguns padrões de comportamento que identificam como diferentes de sua cultura.

Trecho 6, interação 2: (( 17:30 - 18:15 Tópico - *Valores distintos*))

001 S1: não mas também é que eu pensei é tipo aqui.  
 002 nas FEstas você pode beijAR muita gente=sabe,  
 003 NUma festa só.  
 004 mas é tipo se uma meNina faz isso aqui;  
 005 as meNinas ah sei lá;  
 006 os meNinos falam assim não mas é normal.  
 007 A2: são piriguetes.  
 008 S1: é:: mas as meninas acham ruim entendeu;  
 009 entendeu eu não eu não sei se elas acham bom ou ruim;  
 010 porque algumas falam que é bom;  
 011 outras falam que não é.  
 012 mas às vezes é tipo assim;  
 013 faz o que você quiser=sabe,  
 014 se você beija muita gente ninguém vai falar nada;  
 015 mas não é muita gente que quer fazer isso entendeu,  
 016 A1: é mas não não conheço essa coisa=sabe,  
 017 que você vai pra festa pra beijAR;  
 018 S1: é.  
 019 A1: muita gente sabe nunca\_nunca fiz isso;  
 020 e aqui ((estala os dedos várias vezes))  
 021 S1: ((incompreensível,2.2s))((ri))  
 022 A1: CEm.  
 023 S1: mas não sei (XXXX) um pouco mas não muito normal.  
 024 entendeu não muito comUM.

No trecho acima, há pouco revezamento de turno, pois S1 assume o turno na maior parte da conversação. S1 começa seu turno, na linha 01, com uma estrutura desconexa “não

mas tambÉM é que eu pensei é tipo aQUI.”. O advérbio de lugar, “aqui” em sua função dêitica, com um aumento de volume na sílaba final, determina a localização no espaço relativamente ao momento e ao lugar da enunciação, em contraste com um outro lugar, que pelo contexto podemos inferir que seja o seu país de origem, a Suécia. Na linha 02, S1 introduz o tema que ela pretende comentar que é o fato de que nas festas é possível se beijar muita gente e esclarece, na linha 03, o seu estranhamento “N Uma festa só.”. Chamamos a atenção para o uso muito frequente do marcador conversacional “tipo” e “tipo assim”<sup>52</sup>, por S1. Durante toda a segunda interação S1 se utiliza recorrentemente dessa expressão, algumas vezes para anteceder alguma explicação, como na linha 04, “mas é tipo se uma meNina faz isso aQUI;” ou uma descrição, como nas linhas 01 e 02 “não mas tambÉM é que eu pensei é tipo aQUI. nas FEstas você pode beijAR muita gente=sabe,”. O uso desse marcador, além de estar muito vinculado ao uso por adolescentes brasileiros, normalmente tem uma característica de imprecisão do falante sobre o que ele deseja falar, uma inexatidão do que está prestes a dizer, como, no caso aqui, na linha 05, na qual S1 não sabe explicar claramente o que acontece com as meninas que beijam muito numa festa só, terminando sua frase com “sei lá”, dando uma ideia de fechamento do turno, mas sem uma conclusão sobre sua opinião: “Em termos pragmático-discursivos, *sei lá* ocorre preferencialmente em gêneros de maior cunho subjetivo, como relatos de opinião e narrativas de experiência pessoal” (OLIVEIRA & SANTOS, 2011, p. 381). Há uma sobreposição das linhas 06 e 07, sendo que na primeira linha S1 quer introduzir o ponto de vista dos meninos, que é sobreposto pela fala de A1 que veio ajudar S1 a explicar que as meninas que beijam muito nas festas são chamadas de “piriguetes” que apresenta um termo pejorativo usado para descrever as meninas que só pensam em diversão e prazer. As piriguetes não costumam ser bem vistas nem pelo público feminino e nem pelo masculino, pois são tachadas de vulgares. O termo é atualmente bastante utilizado em letras de funk. S1, da linha 08 até a 15, demonstra que ainda não entende bem o que as meninas realmente acham dessa atitude, se boa ou ruim, assim, parece que S1, durante sua fala incerta, procura refletir sobre a situação e para chegar a uma conclusão, na linha 15 “mas não é muita gente que quER fazer isso entendeu,”. A1, na linha 19, a partir da repetição da palavra “nunca” enfatiza que não havia experimentado essa situação de beijar várias

---

<sup>52</sup>No artigo, *Funções Discursivo-Interacionais das expressões “assim”, “tipo” e “tipo assim” em narrativas orais* (CASTELANO & LADEIRA, 2010, p. 16) afirmam que o estudo dessas expressões é um campo em expansão e concluem que sua utilização está associada à busca de um maior grau de compreensão entre os interlocutores de um discurso. Disponível em: <[http://www.letramagna.com/artigo24\\_XII.pdf](http://www.letramagna.com/artigo24_XII.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2014.

meninas em uma festa, como no Brasil, mas na linha 20, enuncia “e aqui” sem mais nenhuma palavra e se utilizando de um gesto, estala os dedos várias vezes, para afirmar que aqui fez isso frequentemente. Na linha 23, S1 retoma o turno para concluir a interação sobre esse tema, mas ainda sem uma opinião formada sobre ser bom ou ruim “não muito normal” “não muito comum”. Dessa forma, enquanto A1, mesmo nunca tendo vivenciado a experiência de beijar muitas garotas numa festa, se sente à vontade para fazer isso, aqui no Brasil, S1 não se sente à vontade diante da mesma situação e ainda reflete sobre essa atitude ser positiva ou não.

Não foi apenas no final de suas experiências, conforme verificado na interação 2, acima, que os intercambistas identificaram padrões sociais diferentes dos de sua cultura. No trecho abaixo, da interação 1, selecionamos um exemplo.

Trecho 3, interação 1: (( 52:20 - 52:40 Tópico - *Valores distintos*))

001 S1: <<acc>no no no no it's>in SWEden,  
<<acc>>não não não é> na suÉcia,

002 where i nor/normally USED to,  
onde eu nor/normalmente estou acostuMAda,

003 that-  
que-

004 (-->Everything is on TIME,  
(-->tudo é ponTUal,

005 (-)and(.)<<sorrindo>Everything is very PLA:NNED>.  
(-) e (.) <<sorrindo> tudo é muito pla:neJAdo>.

006 A1: ((ri e balança a cabeça positivamente))

007 S1: and (.) you always have like a (.) SCHEDule;  
e (.) você sempre tem como uma (.) PROgramação;

008 and you know what to DO;  
e você sabe o que faZER;

009 HEre (.) it's NOthing like that;  
aQUI (.) não é NAda assim;

010 it's like (.) <<acc> you go to school on MONday>;  
é como (.) <<acc>você vai pra escola na seGUNda>;

011 there's NO tea:cher and you're like(.)<<arregala os olhos>  
Okay>,  
NÃO tem professor e você fica (.) <<arregala os olhos>okay>,

012 A1: ((sorri))

013 S1: tha:t's (.) that's !NICE?  
isso (.) isso é leGAL?

No trecho acima, os estudantes estavam respondendo à pergunta “What do you think is good and bad in Brazil and in your country? Are there things that bother you?”. S1 inicia seu turno com a repetição da negação “no” na linha 01, demonstrando uma hesitação ao mesmo tempo em que houve um aumento de velocidade nessa expressão, a perda de velocidade ocorreu quando S1 completa sua fala “in SWEden,”, talvez S1, num primeiro momento fosse falar do Brasil, mas mudou de ideia e preferiu uma estratégia mais atenuadora, optando por falar primeiramente da Suécia “where i nor/normally USED to,” linha 02, e nas linhas 04 e 05 aponta o que é normal para ela “Everything is on TIME,” e “Everything is very PLA:NNED.”. Na linha 06, A1 ri, demonstrando simpatia pelo que foi dito por S1 e logo depois, expressa sua opinião a partir de um elemento não verbal, ou seja, balança a cabeça afirmativamente, indicando concordância com S1 que nas linhas 07 e 08 continua a relatar com o que está acostumada na Suécia, “and (.) you always have like a (.) SCHEdule; and you know what to DO;”. Apenas na linha 09, S1 faz a comparação com o Brasil, de forma enfática, com aumento de volume no dêitico “HEre”, marcando bem o outro lugar, no Brasil, e na palavra “NOthing” que se contrapõe ao termo “ Everything”, nas linhas 04 e 05 quando se referiu à Suécia. Assim, S1 conclui “Here (.) it's NOthing like that;”, linha 09. Nas linhas seguintes, 10 e 11, S1 exemplifica sua afirmação “it's like (.)<<acc> you go to school on MONday>; there's NO tea:cher and you're like (.)<<arregala os olhos> Okay,”. O aumento de volume no advérbio de negação, “no” enfatiza a surpresa de S1 nessa situação que, segundo seus padrões suecos, não deveria acontecer. Mais uma vez, uma pista de contextualização, confirma sua surpresa quando, arregalando os olhos afirma: “okay”. Na linha 12, A1 sorri, demonstrando que entende do que S1 está falando. Na linha 13, S1 termina seu turno concluindo: “tha:t's (.) that's !NICE?”, apesar de semanticamente esse enunciado parecer positivo, a expressão facial de S1, o aumento de volume no termo “ NICE? “e sua entonação final alto ascendente, podemos perceber que, possivelmente, S1 questiona esse tipo de comportamento: sem comprometimento com horários, sem planejamento e sem compromisso com os alunos, na situação da escola que ela exemplifica acima.

De fato, também nos questionários, algumas dessas características apareceram: “always late”, “unpunctual” e “relaxed” que surgiu no tema ‘society’, possivelmente, ligado

ao comportamento não compromissado, como o citado por S1 acima. Em oposição, na sociedade da cultura dos intercambistas, apareceram os termos: “punctual”, “in time” e uma estudante alemã escreveu “want to do things perfectly”, chamando a atenção para o que seria, para ela, o contraponto na sociedade brasileira: sabemos conviver com a imperfeição e por isso, não somos: pontuais ou seriamente compromissados.

Quando apresentamos, às professoras, os trechos 4, 5 e 6, da interação 2, sobre “brasileiro não é direto” e “beijos em festa”, a pergunta que se seguiu foi: “Como explicar esses códigos na nossa sociedade para os alunos?”

P2 respondeu que, geralmente, aproveita alguma situação em sala de aula quando surgem perguntas em alguma atividade, alguma frase do livro ou exercício que possam gerar alguma questão cultural, muitas vezes em relação à uma expressão idiomática. Normalmente, aborda as questões levantadas pelos alunos, dando exemplos e se utilizando de situações: “Ah! Se você tiver em uma festa e acontecer tal e tal coisa? Ou se você tá na rua”. Já a professora P1 relata que, é comum os alunos trazerem para a sala perguntas sobre situações que vivenciaram e não conseguiram identificar o que realmente ocorreu: “Ah, professora eu não entendi o que aconteceu a pessoa falou isso comigo assim”. Dessa forma, é a partir das dúvidas trazidas pelos alunos sobre os valores distintos reconhecidos e vivenciados por eles, em situações extraclasse<sup>53</sup>, que os aspectos culturais são explorados. Assim, o professor de PLE incentiva, no processo de ensino/aprendizagem, a troca de experiências interculturais.

Outro valor está ligado à questão da separação entre a vida pública e a vida privada que para Da Matta (1997) são esferas que se confundem no Brasil. O autor faz uma distinção entre casa e rua, entendendo a primeira como expressão da vida privada e a segunda, da vida pública. A casa é onde se encontram as relações familiares e afetivas e a rua, o lugar do convívio com outras pessoas, estranhas e que deveria ser regida pelas regras de civilidade e da ética, visando um bom funcionamento da sociedade. No entanto, segundo o antropólogo, o brasileiro inverte os valores e em casa nos preocupamos, por exemplo em jogar o papel no lixo, mas na rua jogamos em qualquer lugar. Dessa forma, esses comportamentos também são levados para a vida profissional, para as instituições, onde o público é confundido com o particular. Esse tópico se reflete, entre outros, no modo, como grande parte dos intercambistas enxerga a relação entre professor e aluno.

---

<sup>53</sup> Ressaltamos que os alunos dos cursos em questão estão em situação de imersão, ou seja, encontram-se em contato direto tanto com a língua quanto com a cultura da comunidade local (Belo Horizonte/MG).



Com relação às respostas nos questionário, observa-se que a impressão que os estudantes tinham em relação a esse tema, antes de chegarem ao Brasil, se confirma para eles. Dezesesseis intercambistas responderam que aqui no Brasil “teachers can also be friends” e ao se referirem ao seu país de origem, o mesmo número de alunos comenta que os professores são chamados pelo seu sobrenome “Sir, Madam, Mr and Mrs” demonstrando uma formalidade na relação professor/aluno e nove intercambistas afirmam “you have just teachers, no friends”.

No excerto abaixo, os participantes conversam sobre a relação professor/aluno no Brasil em comparação com seu país de origem, agora após um ano de experiência no Brasil:

Trecho 7, interação 2 : (( 11:30 - 12:50, Tópico - *Valores distintos*))

001 T: ((A1 pega outro cartão))  
 002 A1: aham:como você comPara a relação entre os estudAntes;  
 003 e os professores no brasil e no seu país.  
 004 NOssa(.)ahm;  
 005 aQUI até agora meu professor é meu PAi=sabe;  
 006 S1: aham;  
 007 A1: mas ANtes ele já era MUito amigo mas MUito amigo.  
 008 e TOdos meus professores são(.)meus amIgos assim=sabe,  
 009 <<abraçando S1>DÁ abraço assim>;  
 010 S1: Aham;  
 011 A1: NOssa se meu professor faz isso LÁ(.)na alemanha;  
 012 S1 [É(.)o que você QUER?]  
 013 A1: ((inaudível 2.0))((faz cara de estranhamento))  
 [NOssa tá BÊbado,]  
 014 S1: ((ri))  
 015 T: ((incompreensível 1.2s))  
 016 A1: assim e Acho(.)eu não Acho;  
 017 ruim mas meio estrAnho=sabe;  
 018 e acho que isso VAi::não isso VAi mas isso JÁ;  
 019 influencia essa reLAção=sabe;  
 020 mas também a relação do\_do aLUno;  
 021 em si mesmo pra estudAR=sabe;  
 022 não só o professor mas A escola.  
 023 porque ele fica MEio(.)sei lá assim sem respEIto sabe;  
 024 S1: é eu também acho e Acho;  
 025 por causa DIso e por causa do aluno fica assim conversAndo  
 na aula=sabe,

026 apenas fica assim fazendo NAda;  
 027 acho que é porque eles não têm MUito assim respeito pelo  
 professor porque ele é só um aMIgo=sabe,  
 028 A1: [é é um aMIgo é.]  
 029 S1: [eu=sabe É(.)eu;]  
 030 A2: ((balança a cabeça concordando))  
 031 S1: na suécia é assim NÃO na suécia é muito assim;  
 032 tem que respeitar o professOR é muito assim.  
 033 tratar BE:m nunca fica assim.  
 034 A1: aham;  
 035 S1: ele não é quALquer aluno=entendeu,  
 036 professor é quem tem a responsabiliDAde;  
 037 de assIm;  
 038 A1: É.  
 039 S1: eu Acho ah sei lá;  
 040 eu\_eu acho a escOla aqui no brasil muito bom não eu acho.  
 041 T: ((A1 levanta para pegar um doce))

Este é um trecho em que apenas A1 e S1 expressam sua opinião. A2 participa sutilmente, apenas na linha 30, a partir de uma pista de contextualização, na qual ele balança a cabeça concordando com o que foi dito anteriormente. Observamos que A2, nas duas interações se expôs menos, não reagindo em várias situações, tanto por ausência de reação, como na forma de silêncio, muitas vezes sem ser possível perceber se sua atitude era de concordância ou discordância. A ausência de reação pode ser vista com uma estratégia evasiva, mas é difícil precisar que fatores a causaram.

O evento começa com A1 lendo o cartão e encadeando imediatamente a sua tomada de turno, na linha 04, quando, se utilizando de uma interjeição “NOssa”, com um aumento de volume na primeira sílaba, chama a atenção dos participantes. Logo depois há uma pausa e o marcador conversacional “ahm” demonstrando uma hesitação. A1 parece parar para refletir como irá abordar o tema, reiniciando sua fala na linha 05, na qual explica que o pai dele também é seu professor, mas na linha 07, A1 relata “mas ANtes ele já era MUito amigo mas MUito amigo.”, com aumento de volume nas palavras “antes” e “muito”, A1 parece querer enfatizar que antes de ser seu pai de intercâmbio, ele já era muito amigo como professor e na linha 08, A1 generaliza “e TOdos meus professores são (.) meus amIgos assim,=sabe,” e como se tivesse a intenção de ilustrar sua fala, abraça S1, narrando “DÁ abrAço assim;”.

Hall (1914-2009) se interessou pela questão da ‘proxêmica’, termo que se refere ao estudo do uso que o homem faz do espaço, ou seja, a relação que os indivíduos de uma determinada

cultura mantêm com os seus pares e com o espaço ao seu redor também, assim, “pessoas de culturas diferentes não apenas falam línguas diferentes, mas (...) habitam mundos sensoriais diferentes” (HALL, 2005, p. 3). Podemos, então, entender o que A1 explica sobre o que aconteceria se um professor desse um abraço em um aluno na Alemanha (linha 11) compreendida imediatamente por S1, na linha 12, que incorpora uma outra voz na sua fala “[É(.)o que você QUER?]” em sobreposição à fala de A1 que também muda de voz na, linha 12, “[NOssa tá Bêbado,]”. Essas seriam reações de estranhamento que ocorreriam na Alemanha e na Suécia e, apesar dos estudantes já estarem no Brasil há quase um ano, ainda percebem o mesmo estranhamento quando, nas linhas 16 e 17, A1 expressa essa sensação “assim e Acho (.)eu não Acho; ruim mas meio estrAnho=sabe;”. A partir desse momento, A1 associa a proximidade de alunos e professores como prejudicial à aprendizagem e a um desrespeito ao professor. S1, na linha 40, faz uma avaliação com valor resumitivo, no final desse evento “eu eu acho a escOla aqui no brasil muito bom não, eu acho”.

Interessante observar que na interação 1, os intercambistas que já estavam frequentando a escola, também tinham essa mesma percepção da relação professor/aluno, conforme podemos verificar no trecho da fala de S1, abaixo:

Trecho 4, interação 1: ((65:47 - 66:17 Tópico - *Valores distintos* ))

001 A1: ((ri))

002 S1: (-) well well i THINK (.) teachers like;  
(-) bem bem eu Acho (.) os professores;

003 (.) they KIND of make themSELVES;  
(.) eles MEIo que fazem eles MESmos;

004 lose resPECT (-) i think.  
perderem o resPElto (-) eu acho.

005 because they they WALK in,  
porque eles ANdam em,

006 and they are like being STUpid and they-  
e eles estão sendo esTÚpidos e eles-

007 (---) <<olhando para câmera>i mean NOT being stupid (.)  
that was not GOOD>;  
(---) <<olhando para a câmera>eu quero dizer NÃO sendo estúpidos (.) isso não foi  
BOM>;

008 but THEY like;

mas Eles;

009 they they,  
eles eles.

010 (-- ) YELL at the class;  
(-- ) GRItam com a classe;

011 <<acc>be quiet (.) and Everyone is QUIET>.  
<<acc>fiquem quietos (.) e TTodo mundo fica QUIeto>.

012 and THEN?  
e dePOis?

013 they go AWAY and they talk to their CELL phone or  
something.  
eles vão embOra e falam no celuLAR ou outra coisa.

014 and then they go BACK again and;  
e depois eles VOLTam de novo e;

015 (.)complAIN that we're not QUIet;  
(.) reCLAmam que nós não estamos QUIetos;

016 and it's LIKE;  
e isso É;

017 (.) yeah(.)of COURSE we're not quiet;  
(.) é (.) é CLARo que nós não estamos quietos;

018 you are in the other ROO:M so-  
você está na outra SAla -

019 (-) yeah(.)hm;  
(-) é (.) hm;

020 (-) i think they're really not (.) THINKING about what  
they're DO:ING;  
(-) eu acho que eles não estão realmente (.) penSANdo sobre o que eles estão  
faZENdo;

No trecho acima, na linha 02, S1 se utiliza de um marcador de hesitação “well well” que segundo Marcuschi (2003) é caracterizado também, por repetições e pode servir para o processo de organização do texto, aparecendo, preferencialmente nos momentos em que o texto se organiza. Logo depois S1 a partir de sua fala “I think” introduz sua opinião “(-) well well i THINK (.) teachers like;”.Na linha 03, a expressão “kind of” antecede e suaviza a opinião de S1, na linha 04, “ (.)they KIND of make themSELVES; lose resPECT i think.”. Notamos que nessa afirmação, há um aumento de volume nas palavras “themSELVES” e

“resPECT”, enfatizando que a perda de respeito era de responsabilidade dos próprios professores. A repetição, no final do enunciado, da expressão “I think”, mais uma vez relativiza a afirmação de S1 que vai ilustrá-la, iniciando na linha 05. No entanto, na linha 06, S1 emite uma opinião de forma direta, chamando os professores de “stupid”, sendo um ato de ameaça à face de um brasileiro, se houvesse um na interação, mas olhando para a câmera, na linha 07, ela reformula sua fala, se utilizando de um *repair device*<sup>54</sup> (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974) “i mean NOT being stupid (.) that was not GOOD;” para evitar um conflito, que, na verdade, não ocorreria, mas a câmera, em alguns momentos, em ambas interações teve o papel de um representante da cultura brasileira. Dessa forma, a câmera seria considerada um participante ‘circunstante’<sup>55</sup> (GOFFMAN, 1981), ou seja, participante cujo acesso ao encontro é perceptível aos participantes oficiais, mas não é participante ‘ratificado’, vale dizer, ouvintes a quem a fala está sendo endereçada.

A partir da linha 08, S1 começa a ilustrar sua posição, descrevendo uma experiência que teve em sala de aula no Brasil: “but THEY like;” e repetindo o pronome pessoal “they”, na linha 09, demonstrando uma certa hesitação, completa seu enunciado, na linha 10, “YELL at the class;”, sendo que o aumento de volume na palavra “yell” tem o intuito de enfatizar essa atitude dos professores. No vídeo, sua expressão de surpresa, corrobora para essa afirmação. Na linha 11, o enunciado “be quiet”, se refere à fala do professor, e mais uma vez ocorre uma utilização de outra voz, ancorando seu enunciado no mundo do professor, na sala de aula. Logo depois, na mesma linha, S1 faz uma pausa, antes de continuar seu enunciado. Segundo Marcuschi (2003), em geral, as hesitações servem para organização e planejamento do turno, nessa linha a pausa parece ter o objetivo de separar a voz do professor, da voz de S1 que diz “and Everyone is QUIET.”. Na linha 12, a pergunta retórica “and THEN?” funciona como um ‘pré-anúncio’<sup>56</sup> cuja função central é focalizar a atenção do interlocutor para a relevância da unidade discursiva a introduzir. Segundo Rehbein (1981, p. 243) “A pre-announcement therefore contains a demand for the hearer to give an explicit and positive point of view about the planned action, in this way, to enable the speaker to make his resolution of execution”. Um recurso que se usa quando contamos uma história e queremos a atenção dos nossos interlocutores para o que será narrado a seguir. Dessa forma, nas próximas linhas 13, 14 e 15,

<sup>54</sup>Recurso de correção.

<sup>55</sup>Tradução de Beatriz Fontana a partir do texto *Footing* original publicado em 1979. Circunstante= by stander e ratificado=ratified.

<sup>56</sup>Também Levinson (2005 [1983]: 359-355) analisa exemplos do mesmo tipo, considerando-os turnos pré-sequenciais através dos quais o locutor procura obter autorização para um turno mais longo, ao mesmo tempo que pretende assegurar a novidade da informação que pretende introduzir.

S1 narra o que ocorre “they go AWAY and they talk to their CELL phone or something. and then they go BACK again and; (.) complain that we're not QUIet; “. A linha 16, “and it’s LIKE;” introduz a crítica/conclusão de S1 que ocorre de forma enfática, com aumento de volume na palavra “COURSE” em: “(.yeah(.)) of COURSE we're not quiet;”, acompanhada de uma expressão facial de indignação, continuando na linha 18, “you are in the other ROO:M so-” mais uma vez, o aumento de volume no termo “ROO:M” talvez querendo marcar bem o outro espaço em que se encontrava o professor. Na linha 19, uma interjeição “yeah”, seguido de uma pausa e um marcador de hesitação sugerem que S1 está se organizando para finalizar seu turno e assim ocorre na linha 20: ”(-)i think they're really not (.) THINKING about what they're DO:ING;”, confirmando a sua opinião sobre os professores brasileiros que introduziu na linha 03, “they KIND of make themSELVES lose resPECT”.

A relação professor/aluno, na entrevista com as professoras, foi comentada por P3, como a seguir:

É, eles comentam muito a relação íntima, ou pelo menos mais livre entre professor e aluno, inclusive pro lado da linguagem. O costume de chamar o professor de senhor, de senhora. Eu tenho muitas vezes a idade igual ou inferior dos meus alunos e mesmo assim, muitos falam: “A senhora poderia...”. Falo: “Peraí.” (risos) E aí explico também que, geralmente, no Brasil, claro a gente usa ‘senhor’ e ‘senhora’ como nível de respeito, mas usa muito mais em relação à idade ou então os dois aspectos juntos.

Na situação narrada acima, a professora P3 confirma que, normalmente, os estrangeiros tratam os professores com mais formalidade do que os brasileiros. Observa-se que no seu exemplo, a forma de tratamento utilizada na interação (*senhora/senhor*) serviu para a professora abordar a questão cultural da estrutura social que se reflete na língua. Esse é um aspecto relevante para os estudantes estrangeiros entenderem não só as formas de tratamento, mas seu contexto de uso.

A professora P1 relata um episódio que ocorreu no início da sua experiência profissional, como professora de PLE, quando numa turma de português básico, com alunos italianos, ela não soube explicar com clareza um determinado item gramatical e um dos alunos explicou o conteúdo como se colocando no lugar de P1. A professora explica o que ocorreu a seguir:

Aí aquilo eu fiquei tão injuriada assim. De ver em como ele tinha liberdade em relação a isso. E depois uma amiga dele falou comigo: Olha isso é liberdade porque você é sempre muito aberta. Ela fez uma crítica parecida com a deles (estudantes) não tão direta, mas ela quis dizer isso. Olha, você é muito amiga assim, muito aberta, muito solícita e isso interfere um pouco nessa autoridade que você tem em sala de aula. Aí depois disso eu mudei muito. Todas as vezes que um aluno vem com uma coisa assim eu sempre tenho a minha forma de lidar.

É importante ressaltar, na situação acima, os termos que a outra aluna utiliza para caracterizar o comportamento da professora: “muito amiga”, “muito aberta”, “muito solícita” e logo depois, conclui: “isso interfere na autoridade em sala de aula”. Diante desse exemplo, notamos a dificuldade, para um aluno estrangeiro, quanto à interpretação dos níveis de formalidade e informalidade em sala de aula.

Ainda relacionado ao tópico ‘Valores distintos’ selecionamos o trecho abaixo, no qual os estudantes se manifestam sobre a violência e a relação homem/mulher no Brasil.

Trecho 8, interação 2: (( 06:56 - 07:30 Tópico - *Valores distintos*))

001 A1: uma coisa que eu acho muito ruim,  
 002 aqui no BRASIL é.  
 003 e depois eu NUNca NUNca ia morar aqui=sabe nunca.  
 004 nunca ia cria:r;  
 005 [(.) Filhos aqui.]  
 006 S1: [uma família aqui.]  
 007 A1: porque é é muita violÊNcia=sabe daí eu.  
 008 muito crime.  
 009 S1: verDAde.  
 010 A1: criminaliDAde;  
 011 não sei sabe uma coisa QUE  
 012 (.)sabe EU (.)sempre AH:::essa coisa sabe se eu(.)saio da  
 casa à NOIte.  
 013 NOSSA todo mundo fala agora eu vou morrER;  
 014 sabe nunca nunca acontecIA que alguém me roubou.  
 015 S1: [É É;]  
 016 A1: roubou sei lá MAS.  
 017 sempre penso assim=SAbe;  
 018 quando ANdo assim na rua.  
 019 S1: é verDAde.

O tema violência não foi abordado pelos participantes, na primeira interação, mas nos questionários, sobre o tema ‘sociedade’, nove estudantes citaram a “grande diferença entre pobres e ricos” e três “o alto índice de crimes”.

Nesse excerto, apenas A1 e S1 se manifestaram. A2 ficou em silêncio o que talvez possa significar sua concordância com o que foi dito, uma vez que não manifestou nenhuma atitude ou expressão facial que demonstrasse uma divergência.

Na linha 01, a pista de contextualização prosódica de aumento de volume na palavra “ruIM”, com o acréscimo do advérbio de intensidade “muito” inicia o enunciado de A1 sobre um tema que ele deixou vago ao chamar de “coisa”, pois apenas na linha 07, o tema “violência” será introduzido como o motivo pelo qual A1 nunca iria morar e criar filhos no Brasil. É interessante notar que A1 se utilizou da palavra “nunca” quatro vezes, nas linhas 03 e 04, demonstrando a sua necessidade de enfatizar o seu posicionamento contrário a morar no país, por causa da violência. Nas linhas 09, 15 e 19 ocorre concordância de S1, no entanto sem a sua verbalização de que também compartilhava com A1 a mesma certeza. Apenas nesse curto trecho, o tema foi abordado. Quando, na linha 19, S1 concorda com A1, ela mantém seu turno para introduzir um novo tema que é a diferença entre homem e mulher:

020 S1: e também muita assim difeRENça sobre mulher e HOMem aqui.  
 021 T: ((S1 arruma a blusa))  
 022 S1: aqui eu Acho porque tipo.  
 023 eu tenho um irmão aqui no brasil que tem QUINze anos;  
 024 e fOI assim.  
 025 ao final de seMAna semana passado eh::  
 026 ele fez uma FESta(.)em casa-  
 027 e ele podia fazer essa FESta;  
 028 aTÉ:: cinco horas da maNHã.  
 029 e os pais dele deixARAM fazer assim.  
 030 e eu ia sair(.)tambÉM.  
 031 e o meu pai falou que eu tem que voltAr em Casa.  
 032 uma HOra da manhã;  
 033 eu fiquei uAI;  
 034 meu irmÃO pode ficar lá até CINco horas.  
 035 e eu tenho que voltar Uma hora.  
 036 e assim só porque eu sou muLHER só.  
 037 A2: QUANTos anos ele tem,  
 038 S1: QUINze-  
 039 (-- ) não fez assim diferença com tipo VODka e.  
 040 A2: ((morde um biscoito))  
 041 S1: churrASco e sei lá(.)TOdo.

Neste trecho, S1 utiliza seu turno para falar sobre a diferença entre homem e mulher, no Brasil. Apesar de ter introduzido claramente o tema que queria abordar, na linha 20, na linha 22, S1 hesita, talvez procurando palavras apropriadas, mas na linha seguinte, 23, opta



por relatar uma situação que poderá ilustrar o seu tema e começa a narrar um episódio com seu irmão brasileiro “eu tenho um irmão aqui no Brasil que tem QUINze anos;”. Observamos que S1 quis enfatizar a idade do irmão, com o aumento de volume na primeira sílaba da palavra “quinze”, talvez para contrapor à idade de S1 que nessa interação era de dezoito anos.

Em 24, S1 começa sua narrativa “e fOI assim.”. Na linha 25, ela situa os outros participantes sobre quando ocorreu o fato a ser narrado e em 26, se utilizando do pronome “ele”, referindo-se ao irmão, afirma que ele deu uma “FESta”, com aumento de volume na primeira sílaba. O lexema “festa” é repetido na linha, 27, também com a mesma mudança em seu volume seguido da afirmação de que “e ele podia fazer essa FESta; aTÉ:: cinco horas da maNHÃ.”, vale notar a série de aumento de volumes nessa narrativa, chamando a atenção dos interlocutores para o horário da festa, quando as pistas prosódicas de aumento de volume se encontram nas palavras “aTÉ” e “maNHÃ”. Na linha 30, S1 se faz presente na narrativa “e eu ia sair (.) tambÉM.”. As linhas 31 e 32 introduzem o problema crucial para S1 nessa narrativa “e o meu pai falou que eu tem que volTAr em Casa. uma HOra da manhã;”. Na linha 33, S1 se utiliza da interjeição regional “uai” para demonstrar sua surpresa em relação aos diferentes horários estipulados pelo pai para cada um (irmão e S1). Das linhas 34 a 36, S1 finaliza a sua fala, chegando a uma conclusão “e assim só porque eu sou muLHER só.”, sendo que a palavra “muLHER” ocorre com uma entonação enfática que pode estar associada a sua indignação. A2 se manifesta na linha 37 apenas para perguntar quantos anos o irmão de S1 tinha (o que ela já havia reportado no começo de sua fala), demonstrando que não estava atento ao começo de seu enunciado. Respondendo à pergunta de A2 (linha 38) , S1 complementou seu enunciado afirmando que o fato de haver vodka na festa do irmão não fez nenhuma diferença para os pais manterem o horário do irmão maior do que o dela. Esse diferencial de bebida alcoólica talvez tivesse um significado importante para S1, de origem sueca.

De acordo com o site do governo sueco,<sup>57</sup> o objetivo da política de igualdade de gênero do governo é “criar condições para que as mulheres e os homens aproveitem o mesmo poder e oportunidades para influenciar suas próprias vidas”. Assim, muitas vezes, a Suécia é classificada a número um quando se trata de igualdade de gênero.

---

<sup>57</sup>The aim of the Government's gender equality policy is, on the one hand, to combat and change systems that preserve the gender-based distribution of power and resources at societal level, and on the other, to create the conditions for women and men to enjoy the same power and opportunities to influence their own lives. (Government Offices of Sweden)Disponível em: < <http://www.government.se/sb/d/4096>> Acesso em: 20 mai.2014.

Nos questionários, o tema homem/mulher não foi diretamente abordado, no entanto, sobre o tema “família” vale ressaltar que seis intercambistas escreveram que “father and mother have same voice” em suas culturas e em oposição, na cultura brasileira, quatro afirmaram que “father is the head/boss/leader of the family”, confirmando que têm uma visão do Brasil como uma sociedade ainda patriarcal.

Selecionamos o excerto abaixo, da interação 1, para demonstrar um momento em que S1, falando sobre um hábito brasileiro não aceito na Suécia, acaba gerando um estranhamento cultural nos intercambistas alemães, reestabelecendo as diferenças entre essas culturas, uma vez que S1 expõe um modo de pensar e ver o mundo que não reflete os mesmos valores culturais dos outros participantes, da Alemanha.

Trecho 7, vídeo 1: (( 69:54 - 70:54 Tópico - *Valores distintos* ))

- 001 S1: do you KNOW if there's any hAbit,  
você SAbe se há algum HÁbito,
- 002 that is accEptable in brazil but not in YOU:R country;  
que é aceiTÁvel no brasil mas não no SEu país;
- 003 <<acc> or vice VERsa>;  
<<acc>ou vice-VERsa>;
- 004 (.) YES-  
(.) SIM-
- 005 (.) that they make out in PUBlic.  
(.) que eles beijam em PÚblico.
- 006 A1: (-) they make WHAT?  
(-) eles fazem o QUE?
- 007 S1: make OUT ((imita dar beijos)) <<p> make out>;  
se BEIjam ((imita dar beijos)) <<p> se beijam>;
- 008 A2: REAlly;  
verDAde;
- 009 A1: MAKE house.  
fazem CAsa.
- 010 S1: [make OUT;]  
[BEIjam;]
- 011 A2: [make out;]  
[BEIjam;]
- 012 kiss (.) NO::;

- beijo (.) NÃO::;
- 013 S1: YES-  
SIM-
- 014 A2: REAlly;  
verDAde;
- 015 S1: in PÚblic;  
em PÚblico;
- 016 A1: (-- ) why?  
(-- ) porQUE?
- 017 S1: all like in SCHOO:L;  
na esCOLa;
- 018 A1: [why THAT?]  
[porque Isso?]
- 019 A2: [oh my GOD;]  
[oh meu DEus;]
- 020 S1: that would !NE!ver Ever happen in SWEDEN;  
isso !NUN!ca nunca aconteceria na SuÉcia;
- 021 A1: [BOah;]
- 022 S1: [!NE:!ver-]  
[!NUN:!ca-]
- 023 A2: [ohh-]
- 024               okay in SWEden it's different;  
okay na suÉcia é diferente;
- 025 A1: ((incompreensível, 1.6s))
- 026 S1: in SWEden it's like;  
na suÉcia é;
- 027 A2: ((incompreensível, 1.6s))
- 028 S1: HO:lding ha:nds (.) that's okay;  
segurar as MÃOS (.) é okay;
- 029 A1: <<fazendo caretas>o:h>;  
<<fazendo caretas>o:h>;
- 030 A2: <<p> oh my GOD>;

- <<p> oh meu DEus>;
- 031 S1: but you're not (.) WELL;  
mas você não (.) BEM;
- 032 A2: oh my GO:D;  
Oh meu DE:us;
- 033 S1: if you're in a HOUSE,  
se você está em CAsa,
- 034 and no one sEEs you it's okay but-  
e ninguém VÊ você isso é okay mas-
- 035 (--> <<rall> not in the pUblíc or in SCHOO:L>;  
(--> <<rall> não em PÚblico ou na esCOla>;
- 036 (-)these are (.) little KIDS the:re;  
(-) tem (.) criANças lá;
- 037 and they SIT there ah like;  
e eles SENTam lá e;
- 038 (xxx xxx xxx) .
- 039 A2: but they're just they do NOT;  
mas eles estão apenas eles NÃO;
- 040 they just kiss and <<gesto de abraço> hug that's NO:thing>.  
eles apenas se beijam e <<gesto de abraço> se abraçam e isso não é NA:da>.
- 041 they they play what do WANT,  
eles eles fazem o que QUERem,
- 042 S1: it's like((imita beijo de língua))but THEY (-)i don't know;  
é como ((imita beijo de língua)) mas ELES (-) eu não sei;
- 043 A2: they;  
eles;
- 044 A1: ((ri))
- 045 A2: ((imita S2 e ri, 3.0))
- 046 S1: that's(.)that's very WEIRD i think;  
isso (.) isso é muito esTRANHO eu acho;
- 047 A1: ((ri))
- 048 A2: ((bebe água e ri))

Nas linhas 01,02 e 03, S1 lê a pergunta : “do you KNOW if there's any hAbit that is accEptable in Brazil but not in YOU:R country or vice VERsa?” . Mantendo seu turno, S1 responde de forma enfática, pelo aumento de volume, “YES” e explica “(.) that they make out in PUBlic”, na linha 05. A prosódia também diferenciada na palavra “PUBlic” sugere que S1 quis chamar a atenção para esse contexto. Na linha 06, A1 demonstra que não entendeu o que S1 falou e pergunta “(-) they make WHAT?”. Na linha 07, S1 repete a expressão “make out” mas também se utiliza da comunicação não verbal, a partir de um gesto, de dar beijos no ar, numa tentativa de ser mais clara. Na linha 08, A2 reage ao enunciado de S1, com uma entonação de surpresa, expressa pelo aumento de volume, na palavra “REALly” e por sua entonação final médio descendente. No entanto, A1 ainda não compreendeu o significado da expressão “make out” e volta a se manifestar, na linha 09, fazendo uma troca de palavras na expressão “MAKE house.”. Nas linhas 10 e 11, A1 e S1 se sobrepõem, repetindo a expressão utilizada por S1 “make out”. A2 complementa sua fala com a palavra “kiss”, mais uma vez tentando explicar a A1 o significado de “make out”, no entanto, logo após, ele usa a negação “no”, expressando dúvida que é assertivamente confirmado por S1, na linha 13 pelo seu “YES”, com aumento de volume. Novamente, A2, demonstra surpresa, parecendo ainda estar em dúvida sobre a fala de S1. Esta, percebendo o estranhamento de A2, complementa “in PUBlic;”, linha 15, como se essa informação adicional talvez pudesse esclarecer o seu posicionamento. Finalmente, na linha 16, A1 entende a expressão, perguntando “why?”, com uma entonação final alto ascendente. S1 responde “all like in SCHOO:L;” (linha 17) com aumento de volume , enfatizando o contexto no qual o beijo, em público não era aceito. Nas linhas 18 e 19, as posições de A1 e A2 ficam claras a partir de seu enunciados “ why THAT?” and “Oh my GOD;” respectivamente. Os dois intercambistas estavam surpresos pela afirmação de S1 que, mais uma vez, na linha 20 e 22 foi bastante direta “that would !NE!ver Ever happen in SWEDEN” e “!NE:!ver”. A ênfase nas palavras “never” duas vezes deixa claro que esse comportamento é socialmente inaceitável na Suécia e S1 ainda sente essa forte influência cultural no começo da sua experiência no Brasil. Na linha 24, após uma interjeição “oh”, A1 conclui “okay in SWEden it's different;”, o que poderíamos analisar como uma estratégia de concessão, descrita por Günthner (2008) como estratégia que consiste em aceitar a opinião do outro, mesmo não concordando com ela. Nesse sentido, talvez A1 tivesse a intenção de finalizar a discussão. No entanto, na linha 26, S1 continua sua fala, seguida de expressões de espanto de A1 e A2, como na linha 29, “Oh”, na linha 30, “oh my GOD;”, e na linha 32 “oh my GO:D;”. Nas linhas 33 e 34, S1 explica aos seus interlocutores em que

contexto o beijo é aceito na Suécia: “if you're in a HOUSE, and no one sEEs you it's okay but-”, chamamos a atenção para o aumento de volume na palavra “house” deixando claro que o lugar onde o comportamento seria aceito é o domínio privado e o verbo “sees” acentua a informação de que em casa ninguém será visto o que é relevante naquela sociedade. Logo após, diminuindo a velocidade de sua fala, na linha 35, e aumentando o volume em dois lexemas “public” e “school”, S1 afirma: “not in the pUblIC or in SCHOO:L;”. A expressão facial de seriedade da estudante, nesse momento, se conecta com seu posicionamento assertivo sobre não ser admitido o beijo em público nem na escola. Nas linhas 36 e 37, S1 explica “(-)these are (.) little KIDS the:re; and they SIT there ah like;”, no entanto, A2, linha 39, discorda. A discordância pode representar uma ameaça à face positiva do interlocutor (cf. BROWN; LEVINSON, 1987) ou uma ameaça à harmonia da interação (cf. SPENCER-OATEY, 2008). Os participantes podem realizar a discordância de forma mais direta ou indireta. A2 se utiliza de elementos atenuantes na sua fala, talvez para não intensificar o conflito. Assim, na linha 39, em uma sobreposição com S1, A2 opina, hesitando e usando o advérbio “just” como atenuante, mas sendo direto no final com “do not” : “but they're just they do NOT;”. Novamente, na linha 40, o advérbio “just” apresenta um termo que atenua sua fala no início, mas complementa, no final com “nothing” que pode ser entendida como um intensificador de sua crítica à S1: “they just kiss and <<gesto de abraço> hug that's NO:thing.”. Na linha 42, S1 com a expressão “it’s like” introduz, logo depois, um recurso não verbal, imitando um beijo de língua e rindo de si mesma, gerando risos em A1 e A2 (linhas 44 e 45). Ainda na linha 42, após seus risos, S1 hesita “but THEY (-) I don’t know;”, indicando uma possível reflexão sobre a opinião de A2. No entanto, na linha 46, finaliza “that’s (.) that’s very WEIRD I think;”, demonstrando que para ela, beijos em públicos lhe causam estranhamento. A estratégia utilizada pelos interlocutores A1 e A2 para não dar prosseguimento ao conflito foi o humor, pois ambos riram de S1. No entanto, nesse trecho, não podemos afirmar que de fato houve uma ameaça à face, pois, os elementos verbais e não verbais citados na nossa análise dependem também de interpretações subjetivas dos participantes.

Os temas ‘violência’ e ‘relação homem/mulher’ foram apresentados às professoras a partir do trecho 8 da interação 2, e perguntamos se temas polêmicos como esses são explorados em sala de aula.

P2 afirma que nesse momento atual, com a Copa do Mundo, “essa questão da violência sempre é um tema que é recorrente e principalmente a questão social, a questão

política. Eles sempre falam muito quando tem esse assunto e aí criticam muito a política aqui no Brasil”, no entanto a professora se sente confortável diante desses debates.

A professora P1 observa que “nos livros de português você vê que a imagem das mulheres, a própria imagem no livro já apresenta muitos preconceitos” e remete-se à fala de S1, no trecho 8, quando ela não entende porque precisa chegar mais cedo em casa quando seu irmão pode ficar na festa até muito mais tarde: “Ah! Tipo porque eu sou mulher é uma hora!”. P1 afirma que fala muito em sala sobre essa questão da mulher na cultura brasileira e exemplifica, mais uma vez, com a situação abordada pelos intercambistas no vídeo, sobre as festas onde não só os meninos beijam várias meninas, mas vice-versa também. P1 acredita ser importante explicar que “aqui a visão dos jovens é mais comum o menino ter essa posição e já uma menina ser muito discriminada por isso”. A professora explica o porquê: “um estrangeiro não tem como prever a opinião das pessoas”. E conclui:

Talvez pra eles isso não importe, mas se ele se importar, se ele quiser construir a imagem dele aqui de forma diferente, eu acho importante eles saberem disso, então, por isso, são temas que eu costumo trabalhar pra que eles escolham como querem ser vistos. Imagina, quando você vai pra um país que ninguém te conhece você pode ser quem você quiser, então eu acho que eles têm o direito de saber como eles vão ser vistos.

A professora P1 demonstra uma preocupação em mostrar aos alunos como eles podem ser percebidos, a partir do ponto de vista dos brasileiros, em uma determinada situação na cultura alvo. Essa abordagem pode ser seguida de reflexões sobre, por exemplo, o papel do homem e da mulher, na cultura dos aprendizes, gerando questionamentos em relação aos valores subjacentes às línguas e culturas em discussão. Nessa perspectiva, é possível despertar nos alunos uma compreensão intercultural, que é uma das tarefas do professor de português como língua estrangeira.

#### **4.4. Construção de um espaço intercultural**

Na interação 2, o trecho 7, abaixo, foi um dos mais alegres no vídeo. Quando A1 se lembra da primeira piada que entendeu em português, os outros se alinham a ele imediatamente, demonstrando que entendiam a sensação desse momento. No excerto abaixo eles conversam sobre: momentos bons e engraçados.

Trecho 7, interação 2: (( 62:32 - 63:01 Tópico -Espaço intercultural))

001 A1: eu acho que nunca ri tANTo lá na escola;  
002 é mUIto engraçado mas;

003 [mas muito mesmo.]  
 004 A2: [ou quando vocÊ; ]  
 005 entende(.)a primeira piAda.  
 006 A1: [<<rindo>a primEIra piAda>];  
 007 S1: [((ri))][eu fiquEI tão felIZ é;]  
 008 A1: <<rindo com o braço esticado apontando algo e pulando na  
 cadeira>olha entendi olha entendi>;  
 009 ((ri))  
 010 A2: e com a outra Língua é muito mais engraÇAdo não sei  
 porque.  
 011 S1: ((ri))é tipo assim a primeira vez que alguém me  
 zoOU=sabe,  
 012 quando eu digo (xx xx xx) não sei eu fico assim  
 <<rindo> aham aham é que eu sou LOIra>,  
 013 T: ((risos))(1.7)  
 014 S1: Ah é muito bom;  
 015 A2: <<rindo>todos eles assImahaha;

O riso, transcrito de diferentes formas, como, ((ri)), <<rindo>>, ((risos)) foi um elemento bastante frequente nesse trecho da interação. Entendemos que o riso é sonoro, diferente do sorriso que não apresenta sons perceptíveis. Quando A2 nas linhas 04 e 05 introduz a questão da primeira piada, ele provoca o riso em A1 e S1 simultaneamente nas linhas 06 e 07, demonstrando a harmonia da interação, pois nesse momento os intercambistas se reconhecem interculturalmente competentes.

Possenti (POSSENTI, 2001 *apud* SOUZA 2007, p. 21) afirma que alguém pode não entender uma piada por falta de conhecimento linguístico ou de mundo, o que ocorre comumente com falantes não nativos de uma determinada língua. Por conseguinte, os estudantes precisam ter um domínio de um conhecimento do mundo cultural dos brasileiros para identificarem a graça da piada, que normalmente se encontra naquilo que não foi dito, mas inferido pelos ouvintes. No caso do trecho acima, S1, na linha 10, entende que o fato dela ser loira a torna alvo de várias piadas, uma vez que o estereótipo das loiras, no Brasil, como sendo mulheres dotadas de pouca inteligência, é bastante difundido. Mesmo que na Suécia as piadas de loiras também existam (bem como na Alemanha), o fato de S1 ter dado esse exemplo, como uma piada que compreendeu, revela que, para ela, compartilhar desse entendimento, com os brasileiros foi uma manifestação de pertencimento a esse grupo e seus valores culturais.



Pela alegria manifestada em todo esse trecho pelos inúmeros risos e expressões faciais de felicidade, percebemos que os participantes já possuem alguns requisitos culturais e linguísticos para que possam compreender algumas piadas em português e essa sensação de compreensão de símbolos culturais é descrito por eles, na linha 14, “Ah é muito bom;”.

Selecionamos, abaixo, um trecho da interação 1, ainda relacionado à piada, para ilustrarmos que, quando o humor está muito ligado a uma determinada cultura, poderá até ser entendido, mas talvez não será aceito como piada, aos ouvidos dos interlocutores estrangeiros.

Trecho 8, interação 1: (( 70:57 e 71:00 Tópico - Espaço intercultural))

001 S1: ((ri))and they make all of GAY jokes;  
((ri)) e eles fazem todas as piadas de GAYS;

002 <<rindo> and they make A LOT of>;  
<<rindo> e eles fazem MUITas>;

003 A1: [((ri))]

004 S1: BLACK people jokes;  
piadas com NEgros;

005 A2: [((ri))]

No trecho acima, S1 inicia o tópico das piadas no Brasil, chamando a atenção de A1 e A2 para os temas, nas linhas 01 e 04, “GAY jokes;” e “BLACK people jokes;”, ambas com aumento de volume nos termos “GAY” e “BLACK”. A partir desse momento, S1 relata que um dia, na sua sala de aula, na escola, pediu a ajuda de um colega de classe, para carregar uma cadeira pesada, de um lugar ao outro, quando ocorreu o relatado no excerto abaixo.

Trecho 9, interação 1: (( 71:24 - 71:40 Tópico - Espaço intercultural))

001 so lucas started call him SLAVE;  
então o lucas começou a chamar ele de esCRAvo;

002 <<rindo> because he's blAck and HELping me>;  
<<rindo> porque ele é NEgro e me ajuDAva>;

003 A2: [((ri))]

004 A1: [((ri))] (( com boca cheia))

005 S1: <<passando as mãos na testa>and I was like>;

<<passando as mãos na testa>>e EU fiquei tipo>;

006           (.) OH my GOD;  
              (.) Oh meu DEus;

007           he's calling THIS guy °h h°h°h°;  
              ele está chamando ESse menino;

008           °hh it was it was REALly funny so i wAnted to laugh,  
              isso foi isso foi MUIto engraçado e eu queria rir,

009           but i cOULdn't do it because tha:t's(.)so:(.)!AW!ful;  
              mas eu não poDIA fazer isso porque isso é(.)tão:(.) hoRRÍvel;]

010           you can't(-)tell a black person he's a ^SLAVE,  
              você não pode (-)dizer para uma pessoa negra que ela é um esCRAvo,

O colega a ajudou, no entanto outro aluno o chamou de “slave” como S1 relata na linha 01, com um aumento de volume na palavra “SLAVE” e com uma expressão facial de surpresa com a escolha lexical do menino. Na linha 02, S1 deixa claro que entendeu a associação do outro aluno, uma vez que seu colega ajudante era negro. S1, A1 e A2 riem, (linhas 02, 03 e 04), no entanto mais uma vez, se utilizando de um gesto, demonstra sua surpresa, na linha 05 e 06 quando, “passando as mãos na testa” expressa “and I was like; OH my GOD;”. Interessante notar que, na linha 07, S1 não termina seu enunciado, apenas inspira e expira, possivelmente para não repetir a palavra “slave” e continua, na linha 08, afirmando que foi engraçado “it was REALly funny so I wAnted to laugh,”. No entanto, para S1 esse tipo de piada não é aceitável, linha 09, “but I cOULdn’t do it because tha:t’s (.) so: (.) !AW!ful;”, nota-se que S1 dá ênfase ao termo “!AW!ful;” com um aumento de volume, demonstrando um forte desacordo com esse tipo de humor, e de maneira assertiva finaliza “you can’t(-) tell a Black person he’s a SLAVE,”.

As professoras assistiram ao trecho 7, da interação 2, sobre piadas e responderam à seguinte pergunta: O que você considera importante ensinar para desenvolver certas habilidades culturais nos estudantes?

P1 relata que faz muita piada em sala de aula e acredita que essa atitude já treine um pouco os alunos, mesmo que no começo seja um pouco difícil para entenderem, complementa “mas quando eles percebem que a gente brinca muito assim, eu acho que eles desenvolvem um pouco essa habilidade”. P3, assim como P1, também conta piadas em sala e aproveita os relatos dos próprios alunos para explicar certas questões culturais usadas no humor brasileiro e exemplifica:

Esse mesmo aluno, ele é muito divertido, ele fala:” Nossa, a minha sogra é muito chata. Quando ela chega, eu falo com a minha namorada assim: vamos sair. (...)E aí aproveito esses relatos pra mostrar que a gente tem... até quando mesmo a gente explica os nomes das relações de parentesco : pai, mãe, sogra,irmão. Já aproveito pra contar que geralmente a gente não gosta da sogra ou mesmo que goste a gente faz algumas piadas e que no geral tem essas... esse...a não sei, esse mito de que ninguém gosta da sogra (risos) que a sogra é sempre um problema. E é engraçado porque às vezes, eles compartilham, outros falam: “Não minha sogra é uma pessoa muito boa.” Ou: “Ah! Ela pra mim não faz diferença.”

Assim, as professoras P1 e P3 têm uma atitude de facilitadoras no processo do desenvolvimento de determinadas habilidades culturais, nesse caso, voltadas para o humor. Entendemos que ambas procuram não se restringir apenas ao conhecimento dos aspectos linguísticos, mas ampliam ao sociolinguístico, permitindo aos alunos que produzam e entendam o humor adequadamente, de acordo com o contexto da situação.

Outro recurso utilizado em sala, pela professora P1, são as tirinhas, principalmente as do Calvin que ela gosta muito. A partir das tirinhas P1 faz “algumas perguntas relacionadas ao humor” e acredita que, esse tipo de material ajuda a trabalhar essa habilidade neles. Dell’Isola (2011) afirma que, ao ouvirem uma piada ou ao lerem uma tirinha, o aluno de PLE está diante de textos autênticos, com propósitos comunicativos estabelecidos. E cabe ao professor, diante de uma tirinha, por exemplo, “conduzir seus alunos a produzirem uma leitura abrangente que ultrapasse as fronteiras linguísticas e a estabelecerem comparações que lhe permitam conhecer as semelhanças e diferenças entre culturas (DELL’ISOLA, 2011, p. 29)”.

Assim, podemos concluir que o humor, a partir de tirinhas, piadas ou outro recurso serve como incentivador no processo ensino-aprendizagem de PLE, tornando a sala de aula um ambiente estimulante e prazeroso, ou seja, o humor é um dos caminhos para um ensino bom, reflexivo e intercultural.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A natureza qualitativa e interpretativa desta pesquisa não permite determinar conclusões definitivas. Portanto, a análise das interações dos intercambistas, no Brasil, continua em aberto, permitindo que outros pesquisadores possam acessá-la e reanalísá-la com o objetivo de abrir perspectivas para uma reflexão acerca de encontros interculturais e seus processos reflexivos sobre a própria cultura e sobre a cultura estrangeira.

Creio ser impossível, nos tempos atuais, diante do acelerado ritmo de mobilidade física, com movimentos migratórios em escala global, ficar alheio à questão da interculturalidade, principalmente nas grandes cidades, onde o contato com alteridades

culturais são cada vez mais frequentes. Portanto, acredito que os dados aqui analisados possam nos ajudar a compreender o processo pelo qual os estrangeiros passam à medida que vão se adaptando a novos padrões culturais. Para tanto, trabalhamos a partir de uma perspectiva micro analítica, analisando estruturas linguísticas, com seus elementos verbais e não verbais, mas os elementos macro, com questões culturais mais amplas também estiveram presentes durante as análises, pois ambas, em uma abordagem conjunta, se complementaram, na análise das interações, mostrando-se essenciais para uma compreensão do processo reflexivo dos estrangeiros, em relação a sua cultura e à cultura alvo.

Assim, para uma melhor organização, dividimos as análises das interações em quatro tópicos, sendo o primeiro “estereótipos” no qual mostramos, a partir da análise contrastiva entre o momento da discussão do tema na primeira e na segunda interação, como os intercambistas mudaram sua visão do Brasil, percebendo a diversidade social e cultural brasileira para além dos estereótipos de sua chegada, quando ainda tinham uma visão mais uniforme e delimitada do país. Ainda nesse tópico, de modo geral, verificamos que os intercambistas começam suas experiências de forma crítica como reação a tudo que não é natural para eles como valores, costumes e crenças, mas na segunda interação, após quase um ano no Brasil, verificamos um distanciamento da cultura de origem confirmando um antes e um depois em suas reflexões.

No segundo tópico “religião”, fica evidente a associação feita pelos estudantes entre a cultura brasileira e a religião católica que se faz presente desde as respostas aos questionários (que nos serviram de suporte quantitativo a todos os tópicos). Nesse tema os intercambistas se posicionam de forma distante da religiosidade dos brasileiros com os quais convivem e se aproximam entre eles por fazerem parte da mesma origem cultural, superando qualquer possível diferença entre as origens sueca e alemã, demonstrando que essa situação sociocultural é bastante diversa aqui no Brasil, confirmando uma forte alteridade sobre o tema.

Os estranhamentos culturais estão presentes no terceiro tópico, “valores distintos”, que são partilhados pelos participantes da interação quando, comparando sua cultura de origem com a cultura brasileira, refletem sobre os diferentes mundos simbólicos que vivenciam durante a experiência de intercâmbio. Em diferentes situações as dissonâncias entre o valor semântico e o valor pragmático de alguns enunciados que são socialmente construídos e orientados pela cultura, comprovaram que a formação sócio-histórica de cada indivíduo

encontra-se subjacente à produção simbólica do enunciado o que faz a diferença no momento da interação, podendo causar problemas de comunicação.

No quarto e último tópico “Construção de um espaço intercultural” o conhecimento da língua, percebido em toda interação 2, proporciona aos estudantes maior competência linguística e intercultural em relação às piadas, por exemplo. Nesse tema buscamos demonstrar uma situação na qual os intercambistas se reconhecem interculturalmente competentes, pois demonstram, a partir do entendimento das piadas em português que têm um domínio de um conhecimento do mundo cultural dos brasileiros.

Dessa forma, frente às questões interculturais abordadas pelos estudantes nos tópicos acima elencados, integramos às análises de cada tema o posicionamento das professoras de PLE, no qual foi possível constatar que todas procuram ter uma postura de professor reflexivo, tendo a cultura brasileira como objeto de reflexão em sala, explorando temas polêmicos, abrindo espaços para uma reflexão sobre os estranhamentos culturais e tentando desenvolver habilidades comunicativas a partir de situações reais, aproveitando o máximo de material trazido pelos alunos para uma abordagem intercultural.

A partir da minha experiência de professora de português para falantes de outras línguas, em sala multicultural, em consonância com Mendes (2011) constato que essas situações de contato linguístico-cultural são mais favoráveis ao desenvolvimento das relações interculturais, quando os professores são culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação. Acreditamos que para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar, na sala de aula, a interação entre professor – aluno, com mundos culturais diversos, deve promover a troca de diferentes vivências culturais, tendo a língua, não apenas como objeto de ensino, mas como mediadora cultural entre mundos simbólicos diferentes (ou não).

## REFERÊNCIAS

- ADLER, Peter S. *Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism*. In: Basic Concepts of Intercultural Communication.
- AGAR, Michael. *Culture: Can you take it anywhere?*. In: A Cultural Approach to Interpersonal Communication. Wiley- Blackwell, Boston: Intercultural Press, 1998.2012.
- AGAR, Michael. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow and Company, Inc, 1994.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BARNLUND, D. *Communication in a Global Village*. In: Basic Concepts of Intercultural Communication. Boston: Intercultural Press, 1998.

BENNETT, Milton. *Intercultural Communication: a current perspective*. In: Basic Concepts of Intercultural Communication. Boston: Intercultural Press, 1998.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

BROWN, James D. *Research methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standard*. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). *The Handbook of Applied Linguistics*, 2004.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CLYNE, Michael. *Written discourse across cultures*. In: CLYNE, M. *Intercultural communication at work*. Cambridge: CUP, 1996. p. 160-175.

DAMATTA, R. *O que faz o Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1984.

DAMATTA, Roberto. *A Casa e a Rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 1997.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *A Diversidade de gêneros textuais nas aulas de português-língua estrangeira: o que é importante e o que é essencial?*. Anais do IV Simpósio sobre o Ensino de Português para Falantes de Espanhol. Georgetown University, Washington, DC, março de 2011, p. 29

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EDSTROM, Anne. *Expressions of disagreement by Venezuelans in conversation: reconsidering the influence of culture*. In: *Journal of Pragmatics*, 36, 2004, 1499-1518.

ERICKSON, F. *Ethographic microanalysis of interaction*. In: LeCompte, Millroy; Preissle (Org.). *The Handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 1992.

FIORIN, FLOES & BARBISAN. *Por que ainda ler Saussure?*. In: *Saussure a invenção da Linguística*. Editora Contexto, São Paulo, 2013.

GARNICA, A. *Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia*. Texto apresentado na Mesa-Redonda Paradigmas de interpretação da realidade organizada pelo Depto. de Educação em 20/8/96., UNESP/ Botucatu. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf> > Data de acesso 09 dez 2012

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1989.
- GOFFMAN, Erving. *A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação social*. In: Figueira, S. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p.76-114.
- GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- GUMPERZ, J. (Ed). *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982a.
- GUMPERZ, J. & LEVINSON, S. C. *Introduction: Linguistic Relativity Re-examined*. In: GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. C. (Ed.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 1 – 20.
- GUMPERZ, J. *The linguistic and cultural relativity of conversation inference*. In: *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- GUMPERZ, J. & Cook-Gumperz, Jenny. *Discourse, cultural diversity and communication: A linguistic anthropological perspective*. In: KOTTHOFF, Helga Kotthoff; SPENCER-OATEY, Helen (Ed.). *Handbook of intercultural communication*. v. 7. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. p. 13-29.
- GÜNTNER, Susanne. *Language and Culture- an Analysis of a Chinese-German Conversation*, 1998 Disponível em: <[http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic98/guntner/2\\_98.html](http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic98/guntner/2_98.html)> Data de acesso: 10 de outubro de 2012.
- GÜNTNER, Susanne. *Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech*. In: *Journal of Pragmatics*, v. 31, 1999, 685-708.
- GÜNTNER, Susanne. *Negotiating Rapport in German-Chinese Conversation*. In: SPENCER OATEY, Helen. *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. Nova York: Continuum, 2000, 207-255.
- HALL, Edward T. *Beyond Cultures*. New York: Anchor Books, 1976.
- HALL, Edward T. *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York: Anchor Books, 1984.
- HALL, Edward T. *A Dimensão Oculta*. Tradução de Waldéa Barcellos. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2005
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006.

- HOFSTEDE, Geert. *National Culture in Four Dimensions. A Research Based Theory of Cultural Differences among Nations*. In: *International Studies of Management and Organization* 13, 1983, p. 46-74.
- JOHNSON, G.A. *Dicionário de Sociologia e prática de linguagem sociológica*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editores. 1997. (Tradução Ruy Jungmann)
- KASPER, Gabriele. *Data Collection in Pragmatics Research*. In: SPENCER-OATEY, H. *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. London: Continuum, 2008, p. 279-303.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Editora Parábola, São Paulo, 2006.
- KRAMSCH, C. *Language, thought and culture*. In: *Handbook of Applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. In: *Routledge Books in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LAGE, Carolina de Viterbo. *Comunicação interpessoal e intercultural entre brasileiros e alemães: Análise dos momentos de conflito*. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Discursiva) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2010.
- MEAD, George Herbert. *Mind, Self and Society from the Standpoint of a social behaviorist*. 1934. In: [www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/bu000001.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/bu000001.pdf). Acesso em: 10/06/2014.
- MEIRELES, Selma. *A negação sintática em diálogos do alemão e do português do Brasil*. In: *Pandaemonium germanicum* 5/2001, 139-168.
- MEIRELES, Selma. *Estilo conversacional, interculturalidade e língua estrangeira*. In: *Pandaemonium germanicum* 9/2005, 311-325.
- MENDES, Edleise. *Por que ensinar língua como cultura?*. In: *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Pontes Editores, 2010.
- MENDES, Edleise. *O Português como Língua de Mediação Cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE*. In: *Diálogos Interculturais – Ensino e formação em português língua estrangeira*. Pontes Editores, 2011.
- MILLER, Laura. *Negative Assessments in Japanese-American Workplace Interaction*. In: SPENCER-OATEY, Helen. *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. New York: Continuum, 2000, 227-240.



MORAIS, A. *Narrativas Conversacionais – A Introdução de Enunciados Narrativos em Situação de Interação Oral*. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) – Universidade aberta, Lisboa, 2010.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Gilvan. *Um Atlântico ampliado: O Português nas políticas Linguísticas do século XXI*. In: O Português no século XXI – Cenário Geopolítico e Sociolinguístico. Editora Parábola, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Milene Mendes. *Inglês americano X Inglês brasileiro: Comunicação Intra e Intercultural em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

OLIVEIRA & SANTOS. Padrões de uso da expressão *Sei Lá* no Português. *Signótica*, Goiânia, v.23, n. 2, p. 363-384, jul/dez. 2011. In: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/17529/11016>. Acesso em: 18 jun 2014.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luiza. *Políticas de difusão e formação crítica em PLE: por uma formação por competências*. In: Diálogos Interculturais – Ensino e formação em português língua estrangeira. Pontes Editores, 2011.

OSTERMEIER, Terry H. *Meaning Differences for Nonverbal Cues: Easier or More Difficult for the Intercultural Listener?* In: *Intercultural Studies* V (1), 1995, 19-40.

RAJAGOPALAN, K. *O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical?* In: SIGNORINI, Inês (org.). *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAJAGOPALAN, K. *A construção de identidades e a política de representação*. In: Ferreira, L. M. A.; Orrico, E. G. D. (Orgs.) *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: DP&A.2002, p. 77-87.

REHBEIN, J. *Announcing – On Formulating Plans*. In: Rasmus Rask *Studies in Pragmatic Linguistics*. Florian Coulmas (Ed.). Volume 2: *Conversational Routine*. Mouton Publishers, 1981.

REHBEIN, J. *The cultural apparatus: thoughts on the relationship between language, culture, and society*. In: BÜHRIG, K.; THIJE, J. D. *Beyond misunderstanding: the linguistic reconstruction of intercultural discourse*. Amsterdam: Benmins, 2005. p. 43-96.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras, 1995.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. *A Simplest Systematics for the organization of Turn-Taking for Conversation*. In: *Language*, 50, 1974. p. 696-735.

SANTOS, Percilia & ORTÍZ ÁLVAREZ, M.L. *Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada*. In: *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Editora Pontes, 2010.

SCHMIDT, T.; WÖRNER, K. *EXMARaLDA – Creating, Analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research*. In: *Pragmatics*, vol. 19, 2009, p. 565-582.

SCHRÖDER, Ulrike. *A relevância do conceito ‘Lebenswelt’ do sociólogo Alfred Schütz para pesquisas sociais atuais*. In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia. 2005. Belo Horizonte. *Sociologia e Realidade Social: Pesquisa Social no Século XXI. Belo Horizonte, 2005*.

SCHRÖDER, Ulrike. *Comunicação Intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário*. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade* 9, 2008, 38-49.

SCHRÖDER, Ulrike. *Speech styles and functions of speech from a cross-cultural perspective*. In: *Journal of Pragmatics* 42, 2009, 446-476.

SCHRÖDER, Ulrike. *Pragmática Intercultural*. In: BOHUNOVSKY, R. *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. P. 147-170.

SCHRÖDER, Ulrike & OLIVEIRA, Milene. *Repensando o Ensino de Cultura em Aulas de Língua Estrangeira*. *Signum: Estudos da Linguagem*, v.14, n.2, 2011.

SCHRÖDER, Ulrike & VITERBO LAGE, Carolina de. *Estratégias de polidez em momentos de dissensão: análise de uma interação entre estudantes brasileiros e alemães*. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, 2014, 22/1, 153-179.

SCHÜTZ, A. *O estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social*. Tradução de Márcio Duarte e Michael Hanke. *Revista Espaço Acadêmico – nº 113 – p. 117-129*. Outubro de 2010.

SELTING, Margreth; AUER, Peter; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar *et al.* *A system for transcribing talk-in-interaction: GAT2*. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 12, 2011.

SOUZA, Lélia Silveira Melo Souza. *O humor em aulas de Língua Inglesa: motivação, atitude e questões culturais*. Tese – Universidade de São Paulo, 2007.

SPENCER-OATEY, Helen. *Introduction*. In: SPENCER-OATEY, Helen (Org.). *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory*. 2. ed. Londres: Continuum, 2008a

SPENCER-OATEY, Helen. *Face, (Im)Politeness and Rapport*. In: SPENCER-OATEY, Helen (Org.). *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory*. 2. ed. Londres: Continuum, 2008b

TAVARES, Roseanne R. *A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação*. In: *Pesquisa em Linguística Aplicada- Temas e Métodos*. Organizador: Vilson J. Leffa, Pelotas EDUCAT, 2006. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/524396/Pesquisa-Linguistica-Aplicada> > Data de acesso: 01 de outubro de 2012

TING-TOOMEY, Stella & OETZEL, John. *Intercultural Conflict: a culture-based situational model*. In: COOPER, Pamela J.; CALOWAY-THOMAS, Carolyn & SIMONSDS, Cheri J. *Intercultural Communication. A text with Readings*. Boston: Pearson Education, 2007, 121-130.

TRIANDIS, Harry C. *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview, 1995.

YLÄNNE, Virpi. *Communication Accommodation Theory*. In: SPENCER-OATEY, H. (Org.) *Culturally Speaking - Culture, Communication and Politeness Theory*. New York: Continuum, 2000, p. 162-181.

YULE, George. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

## ANEXO A – Convenções de transcrição GAT 2

Convenções de transcrição GAT 2, traduzidas e adaptadas de Selting, Auer, Barth-Weingarten et al. (2009):

### Transcrição Mínima (Minimaltranskript)

#### Estrutura de turnos

[ ] Fala simultânea. Marca falas sobrepostas de diferentes falantes, destacando início e fim.

#### Inspirações e expirações

°h | h° Inspirações | expirações, duração de 0,2 - 0,5 s.

°hh | hh° Inspirações | expirações, duração de 0,5 - 0,8 s.

°hhh | hhh° Inspirações | expirações, duração de 0,8 - 1,0 s.

#### Pausas

(.) Micropausa estimada, duração até cerca de 0,2 s.

(-) Pausa curta estimada, duração de cerca de 0,2 - 0,5 s.

(--) Pausa média estimada, duração de cerca de 0,5 - 0,8 s.

(0.5) | (2.85) Pausas mensuradas

#### Convenções segmentais

und\_äh, sempr\_ia “latching”, anexação de sons na mesma unidade tonal

äh | öh | ahm | eh: sinais de hesitação, pausas preenchidas

? interrupção com fechamento glotal

/ Interrupções ou gaguejamentos : po/ por exemplo

#### Sinais de recepção

hm | ja | nein | nee

sim | é | não

Sinais monossilábicos

hm\_hm | ja\_a | aham

Sinais bissilábicos afirmativos

?hm?hm | ne\_ein

Sinais bissilábicos negativos

#### Risadas e descrições não verbais

haha hehe hihi

Risada silábica, quando perceptível

((ri)) | ((risos))

Descrição pontual de risada

((tosse)) | ((olha para B1))

Descrição pontual de eventos paraverbais ou não verbais relevantes para análise

<<rindo>> | <<tossindo>>

Descrição de eventos paraverbais e não verbais com alcance

#### Outras convenções

(xxx)   (xxx xxx)	Uma ou duas sílabas incompreensíveis
(solche)   sol(che)	Palavra ou parte de palavra presumida
(solche/welche)	Possíveis alternativas
((inaudível, 3 s))	Passagens inaudíveis ou incompreensíveis com duração aproximada
((incompreensível, 1,6 s))	
((...))	Omissão na transcrição
→	Indicação da linha de transcrição analisada

### Transcrição básica

#### Estrutura sequencial

= Anexação de nova unidade de fala ou segmento de forma rápida, imperceptível (*latching*)

#### Outras convenções segmentais

:	Prolongamento de cerca de 0,2 - 0,5 s
::	Prolongamento de cerca de 0,5 - 0,8 s
:::	Prolongamento de cerca de 0,8 - 1 s

#### Acentuação

akZENT	Acento primário ou principal, ênfase.
ak!ZENT!	Ênfase mais forte

#### Entonação no fim de unidades tonais

?	alto ascendente
,	médio ascendente
-	neutro
;	médio descendente
.	baixo descendente

#### Outra convenção

((surpreso)) | <<surpreso> > Comentário interpretativo pontual e com alcance

### Transcrição detalhada

#### Mudança de registro tonal

<<t > >	Registro tonal grave ( <i>tief</i> )
<<h > >	Registro tonal agudo ( <i>hoch</i> )

#### Alterações no volume e velocidade

<<f> >	forte, alto
<<ff> >	fortissimo, muito alto
<<p> >	piano, baixo

<<pp>	>	pianissimo, muito baixo
<<all>	>	allegro, rápido
<<len>	>	lento, devagar
<<cresc>	>	crescendo, aumentando o volume
<<dim>	>	diminuendo, diminuindo o volume
<<acc>	>	acelerando, aumentando a velocidade
<<rall>	>	rallentando, diminuindo a velocidade

## **ANEXO B- Modelo do Questionário**

Dear Students,

You are being invited to participate in a research project which is divided into two parts. The first part is composed of a survey about your knowledge and impressions on cultural issues. The second part is composed of personal questions.

Participation in the study is voluntary. The results will be used for research purposes only. We guarantee confidentiality of the data.

### **Part I**

You will be given 20 minutes to answer the first part of the survey. You should read the questions below and write the requested information inside the boxes (you can also use the blank part of the page if necessary). We would like you to compare what you know about the culture of your country and what you think (according to your pre-conceptions, impressions, etc) about the Brazilian culture.

These are the questions that should be answered in the boxes:

Your culture: What could you say about the following topics (family, friendship, etc.) in relation to the culture of your country?

Brazilian culture: How do you picture these topics in the Brazilian culture? Tell us about what you expect them to be like in Brazil.

### **Part II**

You will be given 10 minutes to answer the second part of the survey. You should fill in the blankets with real information.

**PART I**

<b>Family</b>	
Your culture	Brazilian culture
<b>Friendship</b>	
Your culture	Brazilian culture
<b>Relationship between teachers and students</b>	
Your culture	Brazilian culture
<b>Society</b>	
Your culture	Brazilian culture
<b>Religion</b>	
Your culture	Brazilian culture



**PART II**

Name: \_\_\_\_\_

Date of birth (DD/MM/YYYY): \_\_\_\_\_ Gender: ( ) M ( ) F

Nationality: \_\_\_\_\_

City/country (where did you live before coming to Brazil?): \_\_\_\_\_

Have you ever lived somewhere else? Where and how long?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Your mother's nationality: \_\_\_\_\_

Your father's nationality: \_\_\_\_\_

What is your native language? What language do you speak most fluently?

\_\_\_\_\_

Do you speak other languages? How long have you been speaking them?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

## ANEXO C - Resultados do questionário

	<b>My culture</b>	<b>Respostas iguais</b>
<b>Family</b>	less children, smaller	(7)
	father and mother same voice	(6)
	more freedom	(5)
	very close	(5)
	not so many activities together	(4)
	many different family types, patchwork families	(3)
	<i>“everyone goes his own way”</i>	(3)
	not many rules	(3)
	lot of activities	(3)
	<i>“children don’t tell parents everything they do”</i>	(2)
	children seek for independency after school	(2)
	<i>“housemaid isn’t a part of the family”</i>	(2)
	<i>“family includes only the parents and children under the same roof”</i> <i>(female, Finland)</i>	
	<i>“ in my culture family is not that important. We don’t know everyone of our family (female, Germany)</i>	
	<i>“very united. And family is not only parents and kids also grandparents, uncles, aunts and cousins (male, Chile)</i>	
	<i>“usually four people, dad mom usually divorced, important but not always close” (female, Finland)</i>	
	<hr/>	
	<b>Brazilian culture</b>	
	more children, big family	(13)
	many activities together	(6)
	very important	(6)
	father is the head/boss/leader of the family	(4)
	less freedom	(4)
	very close	(4)

*"I should tell them (parents) everything"* (female, Germany) (3)

*" Children tell parents more about where and with whom they do what"*

(female, Germany)

Hierarchic (3)

Many rules (2)

*" a girl can't talk to her host dad about girl stuff"* (female, Germany)

*"as a girl I think my mom will be closer to me than my dad"* (female, Sweden)

Live with their parents until marriage

Housemaid is part of the family

*"friendly, but different rules"*

Meal together

Have fun

Father and mother take decisions (Norway)

	<b>My culture</b>	<b>Respostas iguais</b>
<b><i>Friendship</i></b>	Not so many friends/ <i>"only a hand of best friends"</i>	(7)
	Few but very close	(7)
	<i>"like second family"</i> (female, Germany)	(5)
	Family and friends separated domains	(4)
	Spend most of my free time	(4)
	Different types of friends	(3)
	<i>"funny and straight"</i> (male, Germany)	
	Talk about everything	
	<i>"You choose your friends"</i> (female, USA)	
	<i>"Girls have 2 or 3 best friends with whom they talk about everything, boys usually have 1"</i> (female, Germany)	
	<i>"if you had a problem you can talk with them"</i> (female, Germany)	
	<i>"The closest friends are considered as part of the family"</i> (male, Chile)	
	<i>"In my country we have normally a few really good friends and some that are just friends"</i> .(female, Germany)	

*“You often have only some really good friends and it isn’t easy to find them”.* (female Germany)

*“Only good friends have really contact to family but not much”.* (male, Germany)

---

**Brazilian culture**

---

not that close (7)

many friends (6)

friend and family together (5)

often new contacts, change friends a lot (2)

*“it’s important if your friends are poor or rich“* (female, Germany) (2)

*“Everybody knows each other”* (female , Belgic) (2)

parents interfere (2)

lazy (2)

open minded (2)

*“It’s more difficult to know who your real friends are and who are just interested in you”* (female , Belgic)

*“hugs and kisses xoxo“* (male, Germany)

*“It’s hard to make “real” friends.* (female, Finland)

*“I think Brazilian parents know more about their children’s friends”.* (female, Germany)

*“Many friends, who are no close friends”* (female, Germany)

*“Sometimes not real friends”* (male, Germany)

*“Find friend is easier but most Brazilians don’t care about friendship/it isn’t so important”.* (female, Germany)

*“In Brazil , I think people have more friends but they change friends more often than we”.* (female, Germany)

*“You have got just a lots of friends but it’s a bit superficial”* (f, German)

*They many touch each other“* (female, Germany)

*“my friend is also my family’s friend”.* (male, Germany)

*“Not really deep friendships”* (female, Germany)

My culture	Respostas iguais
<b>Teacher- Student</b> call by last name, Sir, Madam, Mr. and Mrs	(16)
you have just teachers, no friends	(9)
to respect them	(9)
very formal	(5)
no respect	(3)
distance	(2)
different teaching methods, discussions, projects, group work	(2)
not close	(5)
not so strict	
very strict	(4)
relationship warm and friendly	
like friends (male, Mexico)	
asymmetrical	
<i>“Teacher is higher in hierarchy”</i> . (female, Germany)	
<i>“You hardly talk to them about anything private/personal”</i> . (female, Germany)	
<i>“Only for teaching and learning”</i> . (female, Germany)	
<i>“Our teachers are not our friends”</i> . (female, Germany)	
<i>“The teacher is a person that demands authority and respect”</i> . (male, Norway)	
<b>Brazilian culture</b>	
Teachers can also be friends	(16)
Call by first name/nicknames	(16)
Closer	(6)
open and friendly	( 6)
Respect	(2)
teacher lectures, student copies	
<i>“Students:listen, teachers:teach”</i> . (female, Germany)	
<i>“Nobody listens to the teacher”</i> . (female, Finland)	

	<b>My culture</b>	<b>Respostas iguais</b>
<b>Society</b>	no racism	(2)
	Quiet	(2)
	Unfriendly	(2)
	parents give more freedom	(2)
	punctual	(3)
	Not so many differences between rich and poor people	(3)
	Welfare state	(3)
	Stressfull	(3)
	Many immigrants	(3)
	Not so open	
	In time	
	Fast	
	Cold	
	Serious	
	Many rules	
	<i>“straight, too many rules”. (male, Germany)</i>	
	<i>“in Chile people aren’t as open to new opinion as here in Brazil”.(male, Chile)</i>	
	<i>“teens leave home at eighteen”. (female, United States)</i>	
	<i>“want to do things perfect” (female, Germany)</i>	
	<i>“police is well organized and has (almost) everything under control” (female, Germany)</i>	
<i>“people talk behind each others backs a lot “(female, Finland)</i>		
<i>“everybody is more individual and does his own thing “ (female, Belgium)</i>		
<i>“having an unnormal haircolor is more common and is more tolerated”(female, Germany)</i>		
<hr/>		
	<b>Brazilian culture</b>	
	Open minded	(9)
	Big difference between poor and rich	(5)
	High crime rate	(3)

Friendly	(3)
Parents are stricter	(3)
More racism	(2)
Many poor people	(2)
Do things slower	(2)
Relaxed	
warm	
Always late	
Big families	
Not so open	
Open hearted people	
Have fun	
Unpunctual	
Frank	
Don't contribute to the society	
"greetings by kisses even when meeting the first time" (female, Germany)	
"say the first name" (female, Germany)	
"rich people are no friends of poor" (female, Germany) <sup>2</sup>	
"it's weird to be different ". (female, Finland)	
"feelings are important and expressed with gestures" (female, Belgium)	

	<b>My culture</b>	<b>Respostas iguais</b>
<b>Religion</b>	Protestants	(9)
	Lots of different religions	(9)
	No great importance	(7)
	Catholics	(7)
	Many people don't go to church	(3)
	Parents choose	(3)
	Atheistes	(3)

<b>Brazilian culture</b>	
Catholics	(21)
everyone goes into the church	(10)
God is Brazilian	(3)
Parents choose	(2)
many different religions	
<i>“Indian influence important” (female ,Germany)</i>	

Tabela x – Dados estatísticos

<b>País</b>	<b>Número de estudantes</b>
Alemanha	25
Suécia	2
Finlândia	2
EEUU	1
Bélgica	1
Hungria	1
Noruega	1
Chile	1
México	1
<b>Gênero</b>	
Feminino	23
Masculino	12
<b>Ano de nascimento</b>	
1994	3
1995	10
1996	15
1997	7