

PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ENSINO NO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E AS CONSTITUIÇÕES DE *ETHOS*

Rita de Cássia Souto Maior¹
Márcia Vanessa Souza²

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2014) de ensino de Português para Estrangeiros e analisa a construção de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) nesse contexto cultural de ensino/aprendizagem de línguas. Como as relações culturais emergiam nas propostas desenvolvidas em sala de aula e instituíam uma reflexão sobre imagens de si (e do outro), trocadas naquele contexto cultural, entende-se que as diversas constituições de *ethos* do/a brasileiro/a são construídas em contraponto com a cultura (CUCHE, 2002) do/a aluno/a estrangeiro/a e de seu próprio *ethos*, trazendo certas implicações para o aprendizado. Desse modo, como resultado das relações culturais (CUCHE, 2002), este estudo apresentará construções do *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) do/a brasileiro/a a partir da imagem de si, o qual chamamos de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009), uma vez que eles/as constroem a imagem do/a brasileiro/a ao mesmo tempo em que constroem a sua própria imagem imbricada nas identidades culturais. Para apresentar os resultados dessa pesquisa, portanto, recorreremos ao conceito bakhtiniano sobre alteridade e dialogismo (BAKHTIN, 2014), ao conceito discursivo de *ethos*, por meio de Maingueneau (2008) e Amossy (2005), e as discussões sobre cultura (CUCHE, 2002) no ensino de línguas (MENDES, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva dialógica; *Ethos*; Português para Estrangeiros.

ABSTRACT: This article presents reflexions about a dialogic perspective (BAKHTIN, 2014) of Portuguese teaching for foreigners. It analyses the construction of the *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) in this cultural context of both languages teaching and learning. Based on the cultural relationships which began during activities offered in classroom, it was known that that the diverse constitutions of Brazilian *ethos* are constructed in counterpoint with the culture (CUCHE, 2002) of the foreign student. That brought some implication for the learning process. So, as a result of these cultural relationships (CUCHE, 2002), the present paper will show the construction of the Brazilian *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) from the image of themselves, which is called specular *ethos* (SOUTO MAIOR, 2009). The name comes from the fact that they build the Brazilian *ethos* and simultaneously construct images of themselves through cultural identities. Thus, from these questions, it will be presented the results of this study through (1) the Bakhtinian concept on Alterity and Dialogism (BAKHTIN, 2014); (2) the discursive *ethos* concept through Maingueneau (2008) and Amossy (2005); and (3) discussions on culture (CUCHE, 2002) in the teaching language process (MENDES, 2010).

KEYWORDS: Dialogic perspective; *Ethos*; Portuguese for foreigners.

¹ PPGLL-Ufal - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ritasoutomaior@gmail.com.

² SEDUC/AL – Secretaria do Estado de Educação de Alagoas. E-mail: marcia-mars@hotmail.com.

Introdução

Apresentamos, neste artigo, reflexões sobre uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2014) de ensino de Português para Estrangeiros³ e analisamos construções de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) em um contexto cultural de ensino/aprendizagem de línguas. Como as relações culturais emergiam nas propostas desenvolvidas em sala de aula e instituía uma reflexão sobre imagens de si (e do outro), trocadas naquele contexto cultural (CUCHE, 2002), entendemos que as constituições de *ethos* do/a brasileiro/a foram construídas em contraponto com a cultura (CUCHE, 2002) do/a aluno/a estrangeiro/a e de seu próprio *ethos*, trazendo à tona certas implicações para o aprendizado.

Desse modo, como resultado dessas relações culturais observadas em sala de aula, apresentamos, neste estudo, as construções de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) do/a brasileiro/a, a partir da imagem de si, intituladas constituições de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009; SOUTO MAIOR, 2018), posto que os/as discentes do referido contexto construíam a imagem do/a brasileiro/a ao mesmo tempo em que construíam a sua própria imagem, está muitas vezes imbricadas em identidades nacionais⁴. Portanto, dentre as possíveis implicações desses posicionamentos de *ethos* sobre os/as brasileiros/as, questionamos sobre: a) Quais relações culturais emergiam nas propostas desenvolvidas em sala de aula? b) O que essas relações instituía a respeito de uma reflexão sobre imagens trocadas naquele contexto cultural de ensino? c) Como essas reflexões revelavam constituições de *ethos* do/a brasileiro/a em contraponto com a cultura do/a aluno/a estrangeiro/a? d) Quais os *ethé* construídos pelos/as alunos/as estrangeiros/as nas produções orais/escritas apresentadas em sala de aula?

Para apresentar esses dados, optamos por um caráter qualitativo de cunho etnográfico de pesquisa (ANDRÉ, 1995), visto que utilizamos diferentes técnicas que “tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p.28). Além disso, essa postura de pesquisa nos possibilita a compreensão do significado e dos valores socioculturais apresentados pelos/as estrangeiros/as que passaram por esse processo de ensino. Portanto, dentro da perspectiva

³O curso foi ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão/UFAL e nomeado de “*Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros*”.

⁴ Denominamos “identidades nacionais” a partir da perspectiva de Hall (2011), quando esse afirma que “as culturas nacionais têm dominado a ‘modernidade’ e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identificação cultural.” (HALL, 2006, p. 67) Além disso, ainda segundo esse autor, “As identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.” (HALL, 2006, p. 69). Por conta do escopo da reflexão aqui empreendida, não nos estenderemos nessa discussão, deixando-a para outro momento.

interpretativista da Linguística Aplicada, que considera a linguagem do ponto de vista processual e entende que essa postura metodológica assume a perspectiva do uso/usuário nos processos interacionais (MOITA LOPES, 1996), refletimos sobre quais os processos de produção discursiva do sujeito, que escreve para o outro, dentro de uma relação de alteridade (BAKHTIN, 2014), e o que esse movimento implica numa proposta de ensino dialógico.

Dialogismo e ensino de língua

O ambiente de ensino dialógico no curso de Português para Estrangeiros, sobre o qual nos debruçamos neste artigo, ocorreu no ano de 2014 e correspondeu a um lugar onde a professora assumia algumas posturas básicas de metodologia que, segundo foi planejado nos meses que antecederam a implementação do curso, iriam possibilitar um maior engajamento dos/as alunos/as estrangeiros/as (totalizando 8 alunos/as de diversos cursos⁵ da Universidade Federal de Alagoas), porque além de dialogar com as necessidades que esses entendiam ter sobre a língua (fruto de sondagem inicial da professora no primeiro dia de aula com a turma), também possibilitavam um trabalho de construção de significados, principalmente, por extrapolar o ensino de estrutura, de normas gramaticais ou de fórmulas conversacionais que entendíamos, nessa situação de ensino, não possibilitar o desenvolvimento de um saber situado sobre a linguagem (SOUTO MAIOR E SILVA, 2017). Sendo assim, com a previsão de discutirmos determinados assuntos/temas em sala de aula, reconsideramos o processo de ensino após análise do resultado da aplicação de questionários⁶.

Assim sendo, trabalhamos com temas de interesse que, de um modo geral, estavam relacionados a contrapontos culturais encontrados por esses/as participantes em solo não materno. Optamos, inicialmente, por intervir linguístico-discursivamente em produções textuais de gêneros acadêmicos (predominantemente resenhas e resumos) e desenvolvemos levantamentos sobre desvios de itens normativos da língua mais recorrentes. Todos esses passos intercambiáveis foram aplicados através de uma perspectiva sóci-discursiva, por entendermos ser o ambiente de sala de aula um espaço propício para que o/a aluno/a possa ser direcionado/a a escrever explicitamente para o outro, numa relação de alteridade (BAKHTIN, 2014). Essa postura explícita de ensino envolve a sistematização da reflexão sobre a língua e suas diversas aplicações no interesse de se alcançar também diversos objetivos. Essa postura é

⁵ Constituído de 5 graduandos (dos cursos de engenharia de petróleo, arquitetura e urbanismo, meteorologia e farmácia) e de 3 pós-graduandos (em biologia e química).

⁶ No primeiro dia de aula, solicitamos o preenchimento de um questionário para saber sobre interesses, dúvidas e demandas dos/as alunos/as acerca da aprendizagem com a qual esses/essas gostariam de se envolver ao se engajarem na proposta do curso.

diferente daquela em que se escreve para o outro que irá apenas “corrigir” seu texto. Há, no primeiro caso, uma escuta interessada (SOUTO MAIOR, 2018) do que está sendo produzido. Essa proposta possibilitava tanto observar os diversos significados sobre as subjetividades (a do eu e a do outro), quanto as trocas culturais estabelecidas. As duas dimensões, a dos significados e a das subjetividades, eram problematizadas pela professora da turma. Sem a pretensão de extinguirmos a discussão, abaixo cada uma dessas dimensões serão apresentadas.

Em relação às trocas culturais, destacamos o trabalho de Niederauer (2010) quando comenta que os/as professores/as de Português para Estrangeiros se veem muitas vezes assumindo um papel de “esclarecedores de aspectos culturais” (NIEDERAUER, 2010, p. 103). Por isso, a autora questiona sobre a forma como o/a professor/a brasileiro/a se posiciona quando o/a discente aponta algum aspecto negativo sobre as culturas (CUCHE, 2002) existentes no Brasil, pois ocorre que os “embates culturais podem criar conflitos sérios em sala de aula de PLE [Português Língua Estrangeira], interferindo negativamente na interação professor-aluno e aluno-aluno” (NIEDERAUER, 2010, p. 104). Mesmo que haja discursos que interfiram negativamente no processo de interlocução, é necessário considerar que levantar determinados questionamentos sobre as relações culturais nesse ambiente de ensino podem fazer com que tanto o/a discente quanto o/a professor/a reflitam sobre suas identificações culturais (HALL, 2006) e sobre a construção de imagens de si a partir do outro.

Sobre a dimensão da subjetividade, consideramos que essas construções do *ethos* do/a brasileiro/a no contexto de ensino de Português para Estrangeiros revelam a construção do próprio *ethos* desse/a aluno/a, levando-nos, como professores/as, a compreender as diferenças culturais a partir da noção de diferença do outro (estrangeiro/a)⁷. Para o/a aluno/a desses cursos, é uma tarefa extremamente positiva quando o/a docente problematiza explicitamente esse aspecto, porque ao mesmo tempo que a ação docente desestabiliza “verdades”, reconduz os indivíduos para o espaço da convivência ética. Como o contexto social nos fornece práticas culturais do local onde vivemos que adquirimos ao longo do tempo (WOODWARD, 2014), quando nos deparamos com diferenças, é possível observar que os discursos são construídos socialmente e a partir do outro numa relação de *alteridade* (BAKHTIN, 2014).

Diante do que expomos até então, no curso de PLE, em resumo, assumimos uma perspectiva dialógica da linguagem (RODRIGUES, 2005), trabalhamos alguns gêneros discursivos, a partir de temas que levantavam questionamentos sobre a cultura de origem e

⁷ Adotamos o termo “estrangeiro/a” pela perspectiva do que vem de fora do local de origem, por entender que haverá questionamentos culturais sobre o que é diferente e incomum para sua construção de identificação cultural (HALL, 2006) nesse local “estranho”.

sobre a cultura brasileira, e entendemos a língua como estrutura e como sentido, construída pela relações dialógicas que podem prever os significados culturais de si e do outro, mas também revisá-los.

Sendo assim, assumimos que o processo de construção de *ethos*, numa turma de ensino de línguas, dá-se a partir do momento em que o sujeito aprende uma língua com a proposta de ensino voltada para temas de desnaturalização de crenças sobre a cultura do outro, saindo da homogeneização de sentidos para a pluralidade de possibilidades que estariam atreladas a questionamentos que inserem o interlocutor da cultura em papel ativo na leitura do mundo do outro. Assim sendo, a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita o enriquecimento da sensibilidade cultural⁸ na pluralidade e na reflexão sobre as imagens constituídas (de si e do outro) nas convivências humanas. Nesse sentido também, o sujeito, ao aprender uma língua, não está sendo um “receptor” de “informações” sobre a cultura do outro, tampouco recebe significações prontas do contexto do outro, ele será um sujeito que reflete sobre os atos culturais de um país como representação de uma estrutura que, ao mesmo tempo, é plural e flexível e sobre os quais pode agir com certa autonomia.

Consideramos que muitas vezes pelo fato de não se assumir em sala de aula essa perspectiva dialógica, as relações construídas nesse espaço se apresentam como contrapostas, quase que paralelamente e em extremos, como “minha cultura” X “cultura do outro”. Esses extremos, na maior parte do tempo, são respaldados por relações de poder, construídas na valorização de uma cultura em detrimento da outra. Niederauer (2010) afirma que os questionamentos sobre a cultura do outro, levantados por nossos/as alunos/as estrangeiros/as podem ser

altamente construtivos porque podem nos permitir olhar com “outros olhos” a nossa própria cultura. [...] Nesta perspectiva, a diferença não se equaciona com a ameaça, mas com a alternativa. Ela não é uma hostilidade do outro, mas uma possibilidade que o outro pode abrir para o “eu” (NIEDERAUER, 2010, p. 106).

Dentro dessa visão, a proposta de um ensino dialógico induz ao surgimento de indagações sobre a pluralidade cultural brasileira pelos/as estrangeiros/as quando esses/as se deparam com as diferenças culturais que vão surgindo à medida que eles vão conhecendo

⁸ Entendemos *sensibilidade cultural* como reflexões promovidas a partir do encontro promovido pela alteridade (BAKHTIN, 2003). Significa, portanto, enriquecer as significações culturais a partir do outro [bakhtiniano]. Este termo é encontrado em reflexões de áreas como administração, com o sentido de “as pessoas estarem atentas e sensíveis à existência e ao impacto das diferenças de cultura nas relações empresariais e gerenciais. Em outras circunstâncias, entretanto, não basta reconhecer as diferenças e seu impacto. É preciso levar em conta o relativismo cultural” (TANURE; DUARTE, 2006).

seu/sua vizinho/a, o quintandeiro/a etc., promovendo de certa forma uma sensibilidade cultural, porque “pessoas diferentes falam de uma maneira diferente, porque pensam diferente, e elas pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta” (KRAMSCH, 1998 *apud* DOURADO; POSHAR, 2010, p. 38-39). No entanto, pensar diferente não é, nesse entendimento de construção da sensibilidade cultural e ética, estabelecer diferenças antagônicas, muito pelo contrário, significa estabelecer um *continuum* de significações culturais correlacionadas a vivências diferentes, constituídas na/pela linguagem.

Portanto, essas significações culturais podem ser observadas a partir do processo de ensino dialógico, já que as imagens construídas nos discursos implicam posicionamentos sobre cultura, e ocasiona, muitas vezes, o estranhamento⁹. Desse modo, não queremos dizer que se deva reforçar “minha cultura *versus* sua cultura”, mas sim refletir sobre identificações culturais, a partir do conhecimento de outras identificações, por meio da promoção de discussões sobre temas que dialogam com diversos posicionamentos culturais, pois essas questões sobre cultura do outro (CUCHE, 2002) já são levantadas naturalmente no contexto de ensino/aprendizagem de língua.

A imagem do outro em relação à imagem de si: um jogo de espelhos

Para analisar as implicações das construções de *ethos*, no contexto de ensino dialógico, entendemos *ethos* como uma imagem construída nos discursos durante e através da enunciação. Para nós, os participantes discursivos constroem o significado “ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Partindo desse pressuposto, portanto, entendemos que o encontro com o outro dispara certo dispositivo de constituição especular de imagens, compreendido como *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2012), e a apresentação dessas imagens é exposta em forma de questionamento do eu em relação ao que imagino que o outro entende desse eu. Ainda sobre essa acepção, e em outras palavras, consideramos que há uma construção especular de *ethos* na arquitetônica da avaliação que pressuponho que o outro faz de mim. Isso se dá porque entendemos que, ao me instituir como eu pelo outro, não apenas me concentro no “eu-mesmo”, mas também, no que sou eu-mesmo intermediado pelo que não sou em mim, pelo que sou no olhar do outro.

⁹ Estranhar é desnaturalizar o que nos é apresentado como construção dado pelas práticas culturais/sociais de determinado contexto em que vivenciamos.

Em resumo, os valores e significados do olhar do outro sobre mim são o que me (re)constrói a todo tempo. Nesse sentido, e estendendo ainda mais essa compreensão, o *ethos especular* se configura no olhar que construo do eu-mesmo e no olhar que penso ser do outro em mim. Esse eu, que é dialógico (BAKHTIN, 2003), é um espaço subjetivo histórico e social.

A partir dessas considerações, investigaremos o que os/as alunos/as arquitetam sobre o/a brasileiro/a nos discursos em contraponto com a construção da sua cultura de origem. Esse *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) é imagem

constituída pela interação com o auditório por concebermos que um interlocutor constrói na sua fala representações do outro em seu discurso e essa construção recondiciona sua enunciação numa relação de especularidade, de jogo de espelhos. Esse processo constitui o interlocutor como sujeito ideológico, atravessado por vozes e, por isso, também o compreende na alteridade. Esse sujeito do *ethos* especular faz-se sujeito pela/na coletividade (SOUTO MAIOR, 2014, s/p).

Como dissemos, o sujeito constrói na enunciação as representações do outro e dele mesmo através do outro. Essa reflexão se relaciona com o que considera Bakhtin (2003) quando afirma: “avaliemos a nós mesmos do ponto de vista do outro [...] [e] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro” (p. 13-14). Assim sendo, o *ethos* não é uma propriedade exclusiva do enunciador, é antes de tudo “a imagem de que se transveste o interlocutor a partir do que diz”; o *ethos* relaciona-se, portanto, “ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê.” (CHARAUDEAU, 2006 *apud* SOUTO MAIOR, 2014).

Segundo Souto Maior (2009), o “*ethos* especular revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação, profissão etc., a partir do contraponto interdiscursivo com qualquer uma das outras provas argumentativas” (SOUTO MAIOR, 2009, p. 81). Portanto, entendemos o processo descrito como construção social situada, mesmo que para além de mim, ao mesmo tempo em que é ação no mundo, como considera Moita Lopes (2002, p. 31) ao dizer que:

investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

Para tal análise, observaremos os indícios linguístico-discursivos (MAINGUENEAU, 2008), encontrados na relação entre interlocutores. Dessa forma, a língua é vista como uma prática social cuja realidade material constitui-se como “um processo de evolução

ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2014, p. 132).

Sendo assim, quando os/as alunos/as estrangeiros/as expressam sua visão sobre a cultura brasileira, eles/as não só estão mostrando o seu ponto de vista, mas também construindo quem é ele/a representando a sua cultura, como comenta Kramsch (1998)¹⁰, quando diz que a língua *expressa* uma realidade cultural, *incorpora* uma realidade social e *simboliza* uma realidade cultural, porque partilhamos as nossas crenças, atitudes e visões do mundo.

Ressalvamos, no entanto e a partir de Cuche (2002), que a materialização de cultura por meio da linguagem não é totalmente homogênea, pois os elementos que compõem a cultura de determinado ambiente, “provêm de fontes diversas no espaço e no tempo” (CUCHE, 2002, p. 140).

Dessa maneira, expressamos que pertencemos a outros grupos culturais, mas na verdade, apresentamos experiências adquiridas daquele contexto cultural enquanto estamos construindo novas experiências e novas identificações culturais (HALL, 2011) por intermédio da linguagem no contexto em que se está dialogando os valores culturais do país da língua-alvo em contraponto com os valores culturais do lugar de onde viemos.

A seguir, ilustraremos como desenvolvemos a pesquisa e operamos o recorte para interpretação.

O ethos especular do/a brasileiro/a em relação à imagem de si

No curso de extensão “*Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros*” estavam matriculados oito alunos que vieram ao Brasil¹¹ estudar na graduação de diversos cursos, pelo PEC-G¹², ou fazer pós-graduação, como já foi citado anteriormente. Para desenvolvermos o estudo, usamos três instrumentos para conhecimento da situação, a saber, questionários de sondagem e de avaliação, diários de campo da professora e trechos da gravação de aulas. O curso de Português para Estrangeiros foi planejado inicialmente a partir da sondagem sobre os interesses de assuntos/temas para serem debatidos em sala de aula por meio da língua portuguesa. Após o levantamento desses temas (segundo as respostas do

¹⁰ Entendemos, nesse estudo, que a cultura não é apenas representada como sinal correlativo.

¹¹ Eles/as eram dos países: Angola, Timor Leste, Colômbia, Bolívia, Guatemala e República Democrática do Congo.

¹² Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.

questionário respondido no primeiro dia de aula) e como se tratava de um ambiente de ensino dialógico em que o sujeito possuía um conhecimento prévio e haveria uma demanda sobre questões relacionadas à escrita de gêneros acadêmicos, levamos em consideração a construção de uma proposta que respondesse a certas dificuldades expostas no questionário e durante as aulas, por meio da observação.

Para tanto, o curso foi planejado para alunos/as que já possuíam certo conhecimento na língua oral e na escrita em língua portuguesa e que precisavam desenvolver práticas de escrita de gêneros acadêmicos, que são solicitados nos cursos da universidade. Além disso, propusemos instalar uma prática que não apenas se restringisse à memorização de pares conversacionais, sequer listas de normatizações de uso da língua. Concebíamos o sujeito como um ser dialógico por natureza (BAKHTIN, 2014), por isso entendíamos ser necessário induzir o/a aluno/a a refletir sobre a língua-alvo por meio da leitura e discussões sobre assuntos de interesse.

Por isso, a estrutura da língua era trabalhada a medida em que as dificuldades fossem surgindo na escrita. A proposta era que trabalhássemos por meio de exemplos contextualizados (produções textuais realizadas em sala de aula, vídeos da internet, charges, tirinhas, além dos textos acadêmicos retirados da internet) para que obtivessem contato real desses gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; RODRIGUES, 2005) e de situações reais do uso da língua na escrita. Assim entendíamos que os/as alunos/as poderiam dialogar e construir o conhecimento sobre os itens normativos da língua na modalidade formal, baseados/as na funcionalidade destes em relação ao sentido.

Dessa forma, como era instituída uma prática não muito comum de ensino de línguas (principalmente para aqueles que já tinham participado de cursos livres de ensino de língua estrangeira), alguns questionaram essa metodologia dialógica (BAKHTIN, 2014) e pediam que ensinássemos a língua portuguesa por meio de memorizações de regras gramaticais. No entanto, essa perspectiva de ensino que adotamos no curso de Português para Estrangeiros previa uma maneira de olhar o processo de ensino/aprendizagem como “um ato de dizer para o outro” (BAKHTIN, 2014), como trabalho ético situado (SOUTO MAIOR, 2018) e flexível para que fosse possível construir a língua-alvo no uso real e não ficcional.

Dentro dessa postura pedagógico-metodológica, a sistematização de padrões normativos deviam ser trabalhadas com o grupo quando fosse necessário de fato. Algumas vezes, por exemplo, foram selecionados itens normativos para um ensino mais sistematizado e explícito da norma, mas só, e somente só, quando ficava evidenciada a necessidade desse tipo

de abordagem, ou seja, quando havia a reincidência do acontecimento ou mesmo a ocorrência nas produções de um acontecimento relacionado ao padrão de uso normativo.

A regência das aulas, de toda forma, era centrada nas temáticas¹³ de discussões, como foi dito anteriormente, por entendermos que a forma como se diz algo se relaciona principalmente ao fato de se ter o que dizer.

Dessa maneira, o curso foi planejado a partir de uma sequência didática (CRISTOVÃO, 2009) que:

é considerada um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe. [...] As sequências, cujo objetivo central é a produção escrita de textos, são comumente organizadas em torno de gêneros (CRISTOVAO, 2009, p. 305).

Diante disso, baseamos o planejamento das aulas inicialmente em discussões sobre os temas de interesse do grupo e, por conseguinte, baseado na elaboração escrita de determinados gêneros acadêmicos, sempre como forma de dizer para o outro (SOUZA, 2017). De acordo com as demandas expostas durante as aulas, tanto sobre os temas levantados quanto sobre os itens normativos observados nas produções escritas e orais, as aulas foram sequenciadas levando em consideração as seguintes práticas: 1. Leitura e discussão de determinado tema da aula; 2. Solicitação de uma produção textual sobre determinado tema e em determinado gênero; 3. Identificações de questões normativas da estrutura de uso da língua e de sentidos a elas atreladas (usávamos as próprias produções dos/as participantes ou textos geradores de discussão); 4. Explicação de certos aspectos linguístico-discursivos para o desenvolvimento da escrita no gênero solicitado. Como citamos anteriormente, foram aplicados questionários de sondagem e de avaliação e eram produzidos diários de campo e transcrições das aulas.

Para refletirmos sobre as constituições de ethos dentro dessa abordagem dialógica de ensino, selecionamos: a) uma questão desse primeiro instrumento (*O que chama mais atenção nas práticas dos brasileiros que você conheceu ao chegar? Por quê?*); b) um diário de campo (doravante DC) da aula em que discutimos sobre “características do Brasil” comparadas ao país de origem de cada um (fizemos uma dinâmica na qual eles/as teriam que colocar em um papel uma palavra que representasse o Brasil para eles/as e outra palavra que representasse o seu país de origem. Depois disso, tiveram que explicar o porquê da escolha); e c) Transcrição da mesma aula.

¹³ Dentre alguns temas discutidos estavam: a exposição na internet; o uso das redes sociais; significados da diversidade cultural; a desigualdade social e o preconceito.

A aula aqui analisada aconteceu no dia 06 de setembro de 2014 e foi primeiro dia do curso. Com a atividade planejada, tínhamos o objetivo de conhecer os/as alunos/as e seus posicionamentos, e levantávamos reflexões sobre as práticas culturais do outro, a partir de questionamentos sobre as práticas culturais do lugar de onde vinham os/as cursistas (SOUZA, 2017). Pensamos nessa atividade com o propósito de ativar o reconhecimento de que havia valores que estavam em jogo na avaliação que cada um/a construía sobre a língua estudada. Ademais, entendíamos que esses valores eram carregados de significações culturais, construídos ao longo da vida desses/as alunos/as a partir de cada contexto social. Como afirma Rodrigues (2005),

pela perspectiva do dialogismo bakhtiniano: o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. No processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles; portanto, nessa perspectiva, como elementos do enunciado, elas não são ‘neutras’, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo) (RODRIGUES, 2005, p. 155).

Diante disso, pudemos observar que as características representadas do/da brasileiro/a, no ato de dizer, eram carregadas de diversos sentidos (SOUZA, 2017). Organizamos, metodologicamente, essas constituições de *ethos* em categorias, de acordo com os discursos dos/das alunos/as: 1. a categoria relacionada à vestimenta; e 2. a relacionada às ações dos/as brasileiros/as (essas últimas não serão tratadas neste estudo).

É importante destacarmos que quando os/as alunos/as estrangeiros/as estão enunciando e construindo o *ethos* especular também estão enunciando/construindo a imagem cultural do outro, em movimento de estranhamento ou de reconhecimento. Por exemplo, ao dizer que o/a brasileiro/a *gosta de dançar* (DC – 06.09.2014), uma das práticas culturais do país estrangeiro levantada no questionário, ele/a quer dizer que as pessoas do seu país de origem podem não gostar tanto de dançar quanto os/as brasileiros/as, ou que gostam assim como estes/estas. Esses posicionamentos são representações do outro a partir do que esse enunciator considera como valor para si, mesmo podendo ser “valores contrários ou em consonância com o que ele considera autorizado no contexto.” (SOUTO MAIOR, 2014, p. 80). Outros posicionamentos discursivos (BAKHTIN, 2014) foram encontrados com mais frequência durante a aula daquele dia, a partir da atividade feita sobre a palavra escolhida que representaria o Brasil e seu país de origem, e também de acordo com a discussão sobre algumas respostas do questionário de sondagem.

Sendo assim, em determinado momento da discussão em sala de aula, um dos alunos da turma começou a falar sobre as roupas brasileiras. No trecho da resposta de A4¹⁴ à questão

¹⁴ Identificamos o aluno pela letra A e um número, no entanto, a partir de agora, fazemos referência ao gênero.

analisada, encontramos: “*as mulheres na sua maioria vestem-se de forma reveladora, não escolhem a ocasião para colocar um chorte, uma chinela etc. sei que o país é tropical mas existe ocasiões e locais que exige nos arrumarmos um pouquinho mais mas, por exemplo em apresentações de seminários; locais assim vestem-se como se estivecem indo para a praia*¹⁵”.

Dizer que as mulheres se vestem de forma “reveladora” pode estar associado tanto à noção de ser insinuante, como também a uma característica relacionada ao que é Formal ou Informal. Entendemos dessa forma porque, em seguida, A4 afirma “*elas não escolhem a ocasião para colocar um chorte, uma chinela etc. [...] existe locais que exige nos arrumarmos um pouquinho*”. Talvez como referência a sua cultura de origem, ele ainda diz: deve-se se vestir formalmente ou de *forma apropriada* para “apresentar seminários, mas as mulheres vão à universidade com roupas apropriadas para ir à praia” (trecho do DC – 06.09.2014). Podemos ainda observar em outro comentário do mesmo aluno: “*uma boa parte dos brasileiros veste-se de forma um pouco desleixada.*” No trecho supracitado, podemos reafirmar o sentido de formalidade e informalidade.

Em outra parte, retirada da gravação da aula, o A3 comenta: “*Não entendo o porquê das brasileiras usarem roupas curtas... Isso não acontece no meu país e olhe que lá é muito quente também. Nós usamos roupas comportadas todo o tempo, até na praia. Mas aqui no Brasil elas não se dão o respeito, muito menos na sala de aula... vão para a Universidade com shorts curtíssimos.*” No discurso de A3, a comparação foi feita entre *roupas curtas* e *roupas comportadas*, pois, para ela, as roupas curtas não são comportadas, de acordo com a representação da sua cultura de origem. Além disso, usar roupas curtas significa, para ela, que a mulher *não se dá ao respeito*, porque, ainda segundo a participante, mesmo na praia, no seu país de origem, as pessoas usam roupas “comportadas”. Diante desse posicionamento, a professora da turma interferiu para dizer que “é comum que mulheres usem roupas curtas para ir à universidade por causa do calor que aqui em Maceió faz...”. Já com uma possível intenção de provocar um debate sobre o tema, a docente foi apresentando possíveis motivos para o uso.

Ao falar isso, logo em seguida, ela perguntou à turma por que essa forma de se vestir causava estranhamento (como a intenção era que falassem o máximo possível, neste momento ela foi apenas instigando o diálogo). Eles/as responderam que era estranho, porque, nos ambiente “formais (citaram a universidade como exemplo), as pessoas usam roupas formais, como calça e blusa comportadas, vestido comportado ou saia longa” (Trecho de DC – 06 de setembro de 2014). Um aluno, por outro lado, disse achar estranho o modo de se vestir do

¹⁵ Esse trecho está escrito da mesma forma que registrado no questionário.

povo em geral. Segundo ele, “*porque eles [os brasileiros] se vestem do jeito que eu achei um pouco sei lá... Dizendo que é por causa do sol no momento que o sol de meu país é quase o mesmo daqui.*” Ele ou não sabe explicar o motivo do estranhamento ou prefere não falar sobre isso, mas depois explica que é estranho porque o/a brasileiro/a justifica o uso de determinadas roupas pelo calor no Brasil ou em Maceió/AL, especificamente.

Interessante se pudéssemos neste momento questionar sobre o uso de outras vestimentas específicas de outras nações e tentar resgatar a historicidade dos usos¹⁶. Atrelado a isso, buscar revelar implicações das construções dessas imagens em relação às vestimentas. Esse trabalho com os conhecimentos partilhados dos interlocutores além de enriquecer o debate e estender o conhecimento da diversidade também poderia desconstruir a “verdade” de que há no outro algo estranho *per si*. Especularmente, esses/as alunos/as se apresentam como mais formais, mais discretos, mais coordenados em relação às situações sociais por eles/as descritas. Seria interessante resgatar que vestimentas, na cultura de origem, poderiam revelar descontração e informalidade (se houver), e assim ir formulando problematizações sobre as práticas. Questionar sobre o tempo (sempre foi assim?), sobre questões geracionais (como o mais velho se veste em minha cultura?) etc.

Por fim, destacamos que a desordem da apresentação do outro tanto desestabiliza o valor/sentido que esses/as participantes dão a determinados contextos, quanto os/as coloca numa situação de estabelecer estranhamentos. Interessante, nesse momento, seria motivar a reflexão sobre as enunciações, resgatando implicações de cada afirmação, de cada certeza, de cada sentido. Demonstrar como a vestimenta não só revela cultura, mas também é reflexo de uma construção mercadológica midiática seria um dos caminhos a serem tomados pela professora. A construção ideológica do *short* curto apresenta contradições de valores culturais e isso poderia ser revelado em um debate sobre sentido para o outro, pois, como afirma Bakhtin: o signo é ideológico e “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que dirige *para* alguém. [...] Através da palavra defino-me em relação ao outro [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 117).

Rediscutir aspectos do certo e do errado nas práticas culturais demanda um trabalho sistemático em sala de aula que envolve: qual é o foco do estranhamento? o que ele significa para minha cultura? o que significa para a cultura do outro? quais as implicações do valor que dou para o outro sobre o qual falo? Seria interessante pedir a esses/as estudantes que empreendessem entrevistas ou conversas informais sobre o foco de estranhamento com

¹⁶ Dizer, por exemplo, que em determinada época o uso de tecidos embolados no rosto, imitando verrugas, demonstrava bom gosto.

colegas do país que estão, para que observassem que a informalidade não é necessariamente depreciativa/negativa em determinados espaços. Pode, por outro lado, significar identidades de grupos, engajamento em modas, desejo de socialização etc. Importantíssimo, por fim, refletir sobre como o estabelecimento de um “modo certo” de vestir, de comer, de falar, enfim “de ser” pode funcionar como um dispositivo de apagamento da diversidade.

Considerações finais

De acordo com Kramsch (1993), sob a ótica intercultural, ela diz que mesmo que os falantes compartilhem a mesma língua, eles/as pertencem a diferentes grupos culturais, por isso acontece esse estranhamento: “as dimensões de uma cultura – da comida à música, da arquitetura à roupa e tantas mais – são pequenos conjuntos padronizados que trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos e fazemos” (ROCHA, 2004 *apud* NIEDERAUER, 2010, p. 105).

Diante desse fato, quando os/as alunos/as se questionam sobre a representação cultural do outro nos discursos, eles/as estão questionando “símbolos, regras e materializações da cultura brasileira” (NIEDERAUER, 2010, p. 105) e, ao mesmo tempo, instituindo-se dentro dela. Especularmente falando, esse espaço de discussão construído em sala permite um ensino da língua do outro como um diferente que relativiza valores antes tão arraigados em nosso conhecimento. Essa desmaterialização do que seria “certo” que se reconfigura em “possível” constrói um fazer pedagógico mais consciente da coletividade e aproxima de certa forma o que seria totalmente dissociado de mim para um possível em mim, num movimento ético (SOUTO MAIOR, 2018). A língua do outro, nesse sentido, torna-se uma língua possível em mim. Nesse sentido, os aspectos de um ensino dialógico reintegram a contextualização dos discursos em sala.

Dessa forma, o *ethos* do/a brasileiro/a, construído pelos/as estrangeiros/as, apresenta a imagem de si dentro do nosso contexto social, visto que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem [*ethos*] de si” (AMOSSY, 2005, p. 9). Por esse motivo, chamamos de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) porque ao mesmo tempo em que eles/as construíram o *ethos* do/a brasileiro/a, eles/as construíram o seu próprio *ethos* pela representação de suas práticas culturais do país de origem.

Diante disso, adotar uma abordagem de ensino dialógica na sala de aula implicou uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de Português para Estrangeiros como um lugar onde os significados podem ser construídos por meio de uma *ação-reflexão-ação* e que provocam opiniões e representações de identificações culturais (HALL, 2006) por meio da

língua-alvo, fazendo com que o sujeito seja instigado a dialogar em uma língua estrangeira, a partir de discussões temáticas sobre seus próprios interesses e curiosidades, numa perspectiva de desnaturalizações (SOUZA, 2017). Além disso, é importante salientar que o papel da cultura no ensino pode ser dialogado em vez de ser ensinado como forma de uma apresentação pronta do que é representado (muitas vezes estereotipado) do país onde se fala aquela língua-alvo, que no caso desse estudo foi o português no contexto social do Brasil.

Referências

- AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- DOURADO, M. R.; POSHAR, H. D. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.). *Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. New York: Oxford, 1998.
- MAINGUENEAU, D. A propósito de ethos. In: MOTTA, A. R; SALGADO, L. (org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- NIEDERAUER, M E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.). *Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTAROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

_____. *Ethos especular de mestrandas do PROFLETRAS/UFAL como produtoras de textos: análise de relatos de pesquisa e de história de vida*, 2014 (mimeo).

_____; SILVA, S. M. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do/a aluno/a autor/a em atividades de letramentos. In: *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, p. 107-130, 2017.

_____. *Os saberes docentes e as constituições de Ethos no Pibid/Letras-Português: discursos envolventes e a ética discursiva*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. *Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

SOUZA, M. V. S. *As constituições do ethos especular de estudantes estrangeiros/as no aprendizado de português como segunda língua dentro de uma perspectiva dialógica de ensino*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

TANURE, B.; DUARTE, R. G. Sensibilidade cultural. In: *Revista GV Executivo*. Caderno especial: Negócios internacionais, v. 5, n.4, 2006, p. 25-29.

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