

GLAUBER HEITOR SAMPAIO

**A NEGOCIAÇÃO DE CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO EM
INTERAÇÃO INTERCULTURAL NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

GLAUBER HEITOR SAMPAIO

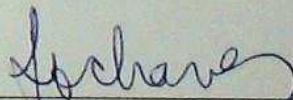
**A NEGOCIAÇÃO DE CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO EM
INTERAÇÃO INTERCULTURAL NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Letras,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

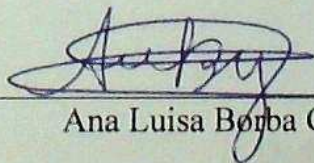
APROVADA: 24 de abril de 2015.



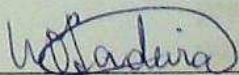
Ulrike Agathe Schröder



Idalena Oliveira Chaves



Ana Luisa Borba Gediel



Wânia Terezinha Ladeira
(Orientadora)

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S192n
2015 Sampaio, Glauber Heitor, 1984-
A negociação de categorias de pertencimento em interação
intercultural na sala de aula de português como língua
estrangeira / Glauber Heitor Sampaio. – Viçosa, MG, 2015.
ix, 132f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.92-95.

1. Análise do discurso. 2. Comunicação intercultural.
3. Etnometodologia. 4. Interação social. I. Universidade Federal
de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação
em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 401.41

Dedico este trabalho à minha querida Vó Elsa (*in mem`riam*) pela sua doce presença, por seu amor incondicional, e por suas orações que sempre me orientaram pelos caminhos do bem.

AGRADECIMENTOS

À minha tão querida orientadora, Wania, pela confiança, tempo, apoio, sugestões, ensinamentos e conversas sempre tão inspiradoras.

À minha família, que apesar das dificuldades e privações, sempre esteve por mim para que eu pudesse seguir meus objetivos.

À minha querida mãe Inêz e à minha irmã Ariádine, pela doçura, amor e carinho.

Aos meus amigos, que longe ou perto, souberam entender a minha ausência e ainda assim me deram suporte e carinho quando eu precisei.

Aos meus companheiros Priscila e Victor, pelas sugestões formais, de escrita e estilo, e por me aturarem por horas ao telefone nos meus momentos lamuriosos.

Aos membros da banca, Ulrike Schröder, Ana Luisa Gediel e Idalena Chaves, pela leitura criteriosa e pelas contribuições que muito enriquecem este trabalho

Aos colegas e professores do Mestrado em Letras da UFV, por cada momento e experiência compartilhada.

Aos meus alunos, que ativamente participaram das aulas e concordaram gentilmente em fornecer suas interações para que pudessem ser analisadas nesse trabalho.

À DRI-UFV e ao professor Vladimir di Iorio, pela oportunidade de lecionar Português para Estrangeiros na UFV durante 2012 e 2013 e por me escolher como bolsista FAPEMIG/BGCT III.

Ao programa Capes-Fulbright Foreign Language Teaching Assistant, pela oportunidade e pelas grandes amizades conquistadas durante esse programa.

Ao SIT – School for International Training, Graduate Institute, em Vermont, por ter me escolhido e me feito sentir parte daquela família. Aos professores e amigos do instituto, um muito obrigado pela vivência e partilha de experiências tão interculturalmente ricas.

Aos funcionários do DLA e coordenadores da PPGLetras, sempre tão prestativos. Em especial à Adriana, por não medir esforços para que esta defesa acontecesse.

À Deus, por me permitir experiências tão enriquecedoras e ao mesmo tempo me guiar para que eu tirasse sempre o máximo e o melhor delas.

Muitíssimo obrigado!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	v
ÍNDICE DOS QUADROS E GRÁFICOS	vi
ÍNDICE DOS EXERTOS (SITUAÇÕES)	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1
1. AJUSTANDO AS LENTES INVESTIGATIVAS: INTERAÇÕES INTERCULTURAIS E AS CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO.....	5
1.1. A Interação Intercultural	5
1.1.1. O lugar da Cultura na interação	6
1.1.2. Cultura e Comunicação.....	9
1.1.3. Comunicação Intercultural.....	10
1.1.4. Interculturalidade, sala de aula e a proposta etnorrelativista.....	13
1.2. A Análise da Categorização de Pertencimento	15
1.2.1. O Dispositivo de Categorização de membros e suas regras de aplicação.....	18
1.2.2. Categorias de Pertencimento por Inferência	20
1.3. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).....	23
1.3.1. A Etnometodologia	23
1.3.2. A ACE e alguns de seus preceitos.....	26
2. CARACTERIZANDO ABORDAGENS E MÉTODOS.....	30
2.1. Caracterização da Abordagem.....	30
2.1.1. A Pesquisa Qualitativa	30
2.1.2. O Estudo Autoetnográfico	32
2.1.3. O Estudo de Caso e a sala de aula	33
2.2. Coleta de Dados	34
2.2.1. Os Dados Naturalísticos na Pesquisa em AC	34
2.2.2. A geração dos dados	35
2.2.3. Entendendo a proposta didática: os estereótipos	36
2.2.4. Contexto e Participantes	38
2.2.5. A Transcrição e seus propósitos.....	38
2.4. Considerações éticas.....	41
3. ANALISANDO INTERAÇÕES INTERCULTURAIS: A EMPREITADA DA CATEGORIZAÇÃO	43
3.2. A emergência das categorias institucionais	43
3.3. A negociação de categorias na (des)construção dos estereótipos	49
3.3.3. O Brasileiro.....	51
3.3.4. O Colombiano.....	63
3.3.5. O Francês.....	72
3.3.6. O Peruano.....	74
3.4. Negociação de experiências categoriais no encontro intercultural.....	80
3.5. Membros, Interações Interculturais e a Conversa na Sala de Aula de PLE em ambiente de imersão: Conceitos Confluentes.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
Retomada aos objetivos, contribuições e questões para investigações futuras.....	85
a) A interação entre as variáveis culturais no encontro intercultural	86
b) A emergência das categorias na comunicação intercultural.....	87
c) Implicações para o ensino de línguas	88
Limitações do estudo	90
Referências Bibliográficas.....	91
ANEXOS.....	95

LISTA DE SIGLAS

ACE – Análise da Conversa Etnometodológica

CBAs – atividades ou ações associadas a categoria

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade
Federal de Viçosa

CI – Comunicação Intercultural

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONEP – Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

MCA – Análise da Categorização de Pertencimento

MDC – Dispositivos de Categorização de Membros

MIR – Categorias de pertencimento por inferência

PLE – Português Língua Estrangeira

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadros

Quadro 1: conceitos basilares da etnometodologia	25
Quadro 2: nacionalidades e pseudônimos dos participantes	38
Quadro 3: convenções de transcrição.....	39

Gráfico

Gráfico: Comparação das seis dimensões entre Colômbia e França	69
---	-----------

ÍNDICE DOS EXERTOS (SITUAÇÕES)

Situação 1: “ <i>Estereotipos</i> ”? Estereótipos!	44
Situação 2: <i>Pincelinho</i> ?	47
Situação 3: Tem uma bola de <i>futebol</i> e uma <i>xícara</i> de caipirinha	48
Situação 4: Pode falar mal, tá bom, gente?	51
Situação 5: Mas não é assim	55
Situação 6: Sim, vocês são muito alegres!	55
Situação 7: Os homens são muito bonitos e as mulheres também	56
Situação 8: Pode ser muito perigoso!	58
Situação 9: Aqui é muito tranquilo!	59
Situação 10: o brasileiro é fanático por futebol	60
Situação 11: Brasil, desenvolvimento econômico e tecnologia	62
Situação 12: nós [colombianas] ainda temos mais pudor	64
Situação 13: Todos somos narcotraficantes	65
Situação 14: Os colombianos são violentos	66
Situação 15: A gente acha que... ..	70
Situação 16: Vocês todas são muito chiques!	73
Situação 17: Eles não gostam de usar camiseta cor de rosa	75
Situação 18: Vocês usam muito o “chapeuzinho”?	76
Situação 19: Isto era memória para o peruano	77
Situação 20: Nós comemos ratos	78
Situação 21: Os homens brasileiros são um pouco machistas	80

RESUMO

SAMPAIO, Glauber Heitor, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2015. **A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de português como Língua Estrangeira.** Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira.

Ao considerarmos a sala de aula de língua estrangeira consistida de um intrincado emaranhado de crenças, experiências e identidades culturais diversas, onde questões de ordem social, identitária, comunicativa e cultural estão em jogo a todo o tempo nas interações face-a-face, interessou-nos observar que tipos de fenômenos ocorreriam na conversa naturalística neste contexto específico. A partir da observação de dados empíricos coletados em aulas de português para estrangeiros, chamou nossa atenção o modo como as categorias de pertencimento emergem pelas ações dos participantes e são relativizadas no decorrer da interação. Baseados nessas observações, apresentamos nesta dissertação os resultados de uma pesquisa que teve como escopo principal a análise das categorias de pertencimento que emergem da fala-em-interação entre estudantes que não compartilham dos mesmos sistemas simbólicos e experiências culturais. Através da análise de ações dos participantes e, conseqüentemente, do modo como tais participantes se caracterizam e caracterizam o outro, promovemos uma reflexão a respeito da comunicação intercultural na sala de aula de língua estrangeira em contexto multicultural. Para tanto, nos apoiamos principalmente no aporte teórico-metodológico referente aos estudos da Comunicação Intercultural (SORRELLS, 2013; PATEL, LI e SOOKNAMAN, 2011; RODRIGO, 2011; SPENSER-OATEY e FRANKLIN, 2009, SCHRÖDER, 2008, ŽEGARAC, 2008), da Análise da Categorização de Pertencimento (SACKS, 1995; WATSON, 1997; SCHEGLOFF, 2007) e da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2008; SACKS, 1995; SCHEGLOFF, 1991, 2002; COULON, 1987; SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; GARFINKEL, 1967). Este é um estudo de caso, autoetnográfico, de natureza qualitativa e de cunho interpretativo. Para sua realização, utilizamos dados gerados a partir da gravação de aulas em áudio. Os dados foram coletados na disciplina LET 483 - Português para Estrangeiros I -, durante o segundo semestre de 2012 e transcritos de acordo com o sistema Jefferson de transcrição (LODER, 2011). Como resultado, descrevemos os efeitos interacionais dos dispositivos de categorização dos sujeitos que emergem da comunicação intercultural entre professor e alunos. Além disso, apontamos implicações para o ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira em salas de aula multiculturais, bem como sugestões para futuras pesquisas.

ABSTRACT

SAMPAIO, Glauber Heitor, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2015. **Negotiating membership categories through intercultural interaction in classes of Portuguese as a foreign language** . Adviser: Wânia Terezinha Ladeira.

Considering the foreign language classroom we analyzed consisted of an intricate web of beliefs, experiences and diverse cultural identities, in which social, communicative and cultural issues are at stake all the time in face-to-face interactions, it was of our interest to observe which phenomena could be noticed in naturalistic conversations in this particular context. By observing empirical data collected in Portuguese classes for speakers of other languages, it drew our attention to the way membership categories emerged from the actions of the participants and how they were relativized in the course of interaction. Therefore, based on these observations, we present in this dissertation the results of a survey whose aim was to analyze the membership categories that emerge from the talk-in-interaction of students and teacher who do not share the same symbolic systems of cultural experiences. Through the analysis of the actions of the interactants, and the way in which participants characterize themselves and characterize others, we promote a reflection on intercultural communication in the foreign language classroom in a multicultural context. For this purpose, we rely mainly on the theoretical and methodological support concerning the studies of Intercultural Communication (SORRELSS, 2013; PATEL, LI & SOOKNAMAN, 2011; RODRIGO, 2011; OATEY-SPENSER & FRANKLIN, 2009, SCHRÖDER, 2008; ŽEGARAC, 2008), the Membership Categorization Analysis (SACKS, 1995; WATSON, 1997; SCHEGLOFF, 2007) and the Ethnometodological Conversation Analysis (GARCEZ, 2008; SACKS, 1995; SCHEGLOFF, 1991, 2002; COULON, 1987; SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON 1974; GARFINKEL, 1967). This is a case study, auto-ethnographic, qualitative and interpretative. For its development, we used data recorded in audio in the course LET 483 - Portuguese for Foreigners I - during the second semester of 2012. The data was transcribed according to Jefferson transcription conventions (LODER, 2011). As a result, we describe the interactional effects of the membership categorization devices that emerge from intercultural communication between teacher and students. In addition, we point out implications for the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language in multicultural classrooms, as well as highlight some suggestions for future researches.

INTRODUÇÃO

O estreitamento entre diversos contextos interacionais culturalmente distintos, faz surgir, na atual realidade sociolinguística globalizada, uma ampla necessidade de desenvolvermos propostas que contemplem professores de línguas e alunos para que sejam hábeis a transitar entre diferentes línguas e culturas de modo exequível e fluido. Valendo-se dessa perspectiva, parece-nos necessário a efetivação e ampliação de reflexões que alarguem o senso linguístico-cultural crítico, sobretudo do professor de línguas estrangeiras, inserido em microcontextos particulares, tais como a sala de aula de língua estrangeira em ambiente de imersão, cujas realidades podem ser descritas como socioculturalmente plurais.

Ao considerarmos a sala de aula de língua estrangeira consistida em um intrincado emaranhado de crenças, experiências e identidades culturais diversas, onde questões de ordem social, identitária, comunicativa e cultural estão em jogo a todo o tempo nas interações face-a-face – ora entre professor-aluno, ora entre aluno-aluno - assumimos, portanto, a possibilidade de ocorrências dos mais diversos tipos de estranhamentos e mal-entendidos.

Tais ponderações são, destarte, o que se tornou a principal força propulsora para o desenvolvimento deste trabalho. Estas considerações tiveram origem em minhas inquietações enquanto professor de PLE – Português Língua Estrangeira - ao longo de três anos de experiência de ensino tanto no Brasil quanto no Exterior. Ao observar o conjunto de diferenças existentes entre os interlocutores no ambiente sala de aula – em termos de valores e expectativas – interessou-me investigar o *como* e o *quê* a conversa naturalística nesse contexto pode nos dizer a respeito dos agentes em interação e o modo como se manifestam e percebem uns aos outros na interação intercultural expressa na fala-em-interação.

Através da análise de ações dos participantes e, conseqüentemente, o modo como tais participantes podem ser caracterizados – e caracterizam o outro -, pretendo promover uma reflexão a respeito da comunicação intercultural na sala de aula de língua estrangeira em contexto multicultural. Deste modo, o objetivo desta pesquisa é analisar as categorias de pertencimento que emergem da fala-em-interação numa situação em que os interagentes não compartilham dos mesmos sistemas simbólicos e

experiências culturais.

Como objetivos específicos, nos propomos a

- Descrever a maneira como se dá a interação entre os pares de aprendizes em relação às variáveis culturais dos participantes do encontro;
- Analisar as categorias que emergem da comunicação intercultural em relação a si próprio e ao outro a partir dos Dispositivos de Categorização de Membros (*Membership Cat`g`rizati`n Devices*);
- Apontar implicações dos estudos em fala-em-interação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente na área de Português Língua Estrangeira

Este é um estudo de caso, de natureza qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, que utiliza dados interacionais naturalísticos de fala-em-interação gerados a partir da gravação de aulas em áudio. Os dados foram coletados na disciplina Português para Estrangeiros I, durante o segundo semestre de 2012, em uma universidade federal da Zona da Mata Mineira, e serão transcritos de acordo com o sistema Jefferson de transcrição devido ao seu rigor metodológico (LODER, 2011).

Este trabalho justifica-se pelas seguintes razões principais: primeiro, analisar a fala-em-interação implica em contribuir com uma visão microetnográfica acerca das estratégias de interação utilizadas por usuários-aprendizes de uma língua estrangeira em um contexto específico de interação intercultural. Segundo, ao evidenciar os tipos de recursos comunicativos que se fazem presentes nos episódios de interação em sala de aula poderá ser possível atribuir valor às ações realizadas para a coconstrução do conhecimento intercultural dos participantes envolvidos na situação de fala – professor e alunos - através da negociação dos sentidos atribuídos pelos interagentes aos aspectos sociais e culturais inerentes. Terceiro, se justifica pela crescente necessidade de propormos questionamentos sobre a produção de conhecimento empírico no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), bem como de estabelecer relações mais fortes entre ela e as ciências sociais devido à ampla importância de serem criados novos paradigmas sociais, políticos e epistemológicos na pesquisa aplicada, para que se busquem trazer à tona a voz dos sujeitos modernos (MOITA LOPES, 2006). Por fim,

pelas constatações que trará para a área de Ensino de Português para Estrangeiros e para a Análise da Conversa Etnometodológica, haja vista que ambas são áreas em expansão e abertas para discussões. Nesse sentido, emerge a busca para melhor compreender questões relativas à comunicação intercultural e às ações do sujeitos e o que elas significam na construção da realidade social.

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Linguística Aplicada: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e materna do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa e tem como principal escopo a análise das categorias de sujeito geradas de forma colaborativa por estudantes de Português como Língua Estrangeira em situações de fala-em-interação em ambiente de imersão. Portanto, na finalidade de direcionar e embasar nossa análise serão utilizados preceitos teóricos da Pragmática Intercultural, da Análise de Categorização de Pertencimento e da Análise da Conversa Etnometodológica.

Em termos organizacionais, esta dissertação se segmenta em três capítulos principais. O primeiro capítulo se subdivide em três seções que tratam do arcabouço teórico acerca da Interação Intercultural, da Análise da Categorização de Pertencimento e da Análise da Conversa Etnometodológica. Para tanto, em um primeiro momento, discuto os conceitos *cultura* e *c`municaçã`*, através de um viés interacional, na intenção de estabelecer uma compreensão sobre o fenômeno da Comunicação Intercultural e apontar alguns de seus desdobramentos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Em seguida, apresento as considerações pertinentes sobre a compreensão do trabalho de análise dos Dispositivos de Categorização de Membros com o propósito de explicar e discutir alguns de suas regras e aplicação. Por fim, faço uma breve incursão pelos conceitos basilares e eixos investigativos próprios da Análise da Conversa Etnometodológica.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa. Primeiramente, apresento a categorização da abordagem da pesquisa qualitativa e do estudo de caso autoetnográfico em sala de aula. Em seguida, evidencio as técnicas de coleta e transcrição de dados dito naturalísticos na Análise da Conversa, descrevo o contexto investigado e os participantes envolvidos. Ao final, traço algumas considerações éticas pertinentes a esta pesquisa.

O último capítulo traz a análise dos dados. Inicialmente, descrevo a proposta

didática utilizada como motivação para a aula em questão, e em seguida analiso as categorias de pertencimento que emergem dos dados, observando a negociação de experiências culturais de senso comum e suas (des)construções no e pelo encontro intercultural. Por fim, apresento algumas considerações, contribuições, questões para futuras investigações e as limitações encontradas durante a realização deste estudo.

1. AJUSTANDO AS LENTES INVESTIGATIVAS: INTERAÇÕES INTERCULTURAIS E AS CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO

Neste capítulo apresento o arcabouço teórico que norteará e articulará as discussões propostas neste trabalho. Portanto, nos interessa tratar, em um primeiro momento, dos conceitos de cultura e de comunicação procurando traçar uma discussão desses conceitos sob um viés interacional. Partindo desses conceitos, poderemos compreender o lugar da Comunicação Intercultural a partir do esboço das principais definições e dos seus desdobramentos na área de comunicação. Em seguida, ao definir a Interação Intercultural, farei algumas considerações acerca dos pressupostos necessários à compreensão do trabalho de análise dos Dispositivos de Categorização de Membros em contextos institucionais com a finalidade de articular os principais estudos que exploram o tema, que é central para a análise das ações dos interagentes em foco neste trabalho, conforme veremos mais adiante na análise de dados. Por fim, com o objetivo de facilitar a compreensão das discussões promovidas neste estudo, farei uma breve explanação com o foco na revisão bibliográfica dos principais pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam as investigações feitas no âmbito da Análise da Conversa Etnometodológica. A seguir, sintetizarei os termos, os conceitos e as principais orientações utilizadas nessa pesquisa.

1.1. A Interação Intercultural

Parece ser tradicionalmente consensual que a distinção entre comunicação e cultura é o ponto de partida na tentativa de se definir Comunicação Intercultural (doravante CI) (SORRELSS, 2013, SPENSER-OATLEY E FRANKLIN, 2009, SCHRÖDER, 2008, ŽEGARAC, 2008). Corroborando com essa ideia, Schröder (2008) salienta que as definições sobre CI que encontramos na literatura ainda são, por vezes, vagas e circulares, e para que entendamos os significados que o termo abarca, é necessário que os conceitos cultura e comunicação sejam desmembrados. Seguindo essa recomendação, apresento e discuto a seguir algumas definições de cultura e

comunicação, procurando, sob uma perspectiva interacional, propor uma conceituação pertinente para esta pesquisa.

1.1.1. O lugar da Cultura na interação

A palavra cultura, como a conhecemos atualmente, foi estabelecida pelo antropólogo inglês Edward Tylor em 1871 e foi introduzida como sinônimo de “civilização”. Em sua definição, o conceito cultura é descrito como “um todo complexo que inclui conhecimento, crença, artes, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem como membro da sociedade”¹ (TYLOR, 1871, p. 1 *apud* KROEBER E KLUCKHOHN, 1952, p. 43)². Embora frágil, historicamente muito criticada e não mais utilizada atualmente, sua definição influenciou muitas outras que se pautavam na seleção e descrição de uma série de conteúdos que preencheriam o significado do termo. Tais conteúdos diziam respeito a atividades, hábitos, características, traços materiais e não materiais, valores, crenças, ideias, normas artísticas e até mesmo hábitos alimentares compartilhados por um dado grupo social. As definições eram, portanto, muito abrangentes, descreviam o termo de maneira ampla, porém de maneira superficial e direta.

O conceito se ampliou e passou a ser utilizado interdisciplinarmente, ganhando novos significados nas mais diversas áreas do conhecimento. Já em meados do século XX, Kroeber e Kluckhohn (1952), antropólogos americanos, apresentavam uma revisão crítica sobre o termo ‘cultura’ desde sua introdução por Tylor, retomando conceitos filosóficos precedentes a ele e a sua evolução interdisciplinar. A partir disso, os pesquisadores apresentaram uma breve compilação de conceitos, majoritariamente escritos em inglês e, como resultado, listaram mais de 150 definições e conceitos distribuídos em sete grandes grupos - descritivos, históricos, normativos, psicológicos, estruturais, genéticos, e até mesmo incompletos³.

¹ Todas as citações diretas, extraídas de textos originalmente em línguas estrangeiras, serão traduzidas para o português no corpo do texto, seguidas por números romanos, e disponibilizadas na íntegra em forma de notas de rodapé.

² Culture, or civilization (...) is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities or habits acquired by man as a member of society.

³ As definições incompletas dizem respeito àquelas definições que são pouco sistematizadas em relação às demais enumeradas por Kroeber e Kluckhohn (1952). Tais definições trazem ideias ou conceituações germinais, mas com pouco aprofundamento.

Como é perceptível, é lugar-comum a dificuldade de se conceituar e definir cultura de forma a abranger toda a vastidão de contextos em que o termo pode ser empregado. Sendo um conceito bastante intuitivo e muito presente no nosso cotidiano, a palavra tende a desafiar qualquer definição por se referir geralmente a algo abstrato. Por mais que possa ser expressa através de um componente concreto, como um símbolo, por exemplo, Žegarac (2008, p. 50) salienta que para algo ser cultural, deve-se considerar os conteúdos tangíveis, ou físicos, mas sempre deve-se considerar que o físico traz consigo um “componente intangível”, na forma de representações mentais - que é o que podemos chamar de cultura. A perspectiva discutida pelo autor considera os desdobramentos possíveis que ocorrem dentro do limite das possibilidades permitidas pela cognição humana. Dessa forma, cultura é vista como um construto cognitivo.

Schröder (2008) propõe uma visão de cultura que busca superar aquela visão “unidirecional” e “estática”, pautada em pressupostos descritivos e meramente normativos e históricos, e traz à tona uma interpretação mais dinâmica, “uma visão construtivista”, nas palavras da pesquisadora (SCHRÖDER, 2008, p. 40). Portanto,

cultura por um lado, deve ser entendida como a soma específica de sistemas de relevância e de mundos de sentido criados primeiramente a partir da linguagem, mas, por outro lado, também deve ser vista como o próprio processo desta criação. Uma vez criados, estes mundos de sentido, por sua vez, estruturam e estampam também os conceitos de vida e as ações cotidianas dos participantes. (SCHRÖDER, 2008, p. 40).

Essa visão nos é muito cara, pois se relaciona àquilo que entendemos por cultura, um construto que se desenvolve e sofre ressignificações por e na relação dos interagentes em contato.

Em termos gerais, o conceito cultura é entendido como dinâmico e multifacetado, que muda em um ritmo acelerado. É complexo, fluido e de influências contraditórias no curso da comunicação (SORRELSS, 2013). Também por um viés interacional, Sorrelss salienta que o conceito de “cultura é central para o modo como vemos, experimentamos e nos engajamos a todos os aspectos de nossa vida e do mundo ao nosso redor”⁴ (SORRELSS, 2013, p. 13).

⁴ Culture is central to the way we view, experience, and engage with all aspects of our lives and the world around us.

Nos estudos culturais, cultura é “um lugar contextualizado de significados” (Idem, 2013, p. 23), em que a comunicação é o processo através do qual agenciamos e combatemos o que tinha sido acordado ou imposto previamente, seja por convenções sociais ou até mesmo pessoais, na intenção de negociarem significados para que eles sejam adequadamente atribuídos à realidade.

Sob um ponto de vista cognitivo, Žegarac (2008) propõe uma discussão sobre o conceito cultura e a define como “representações do mundo”. Nessa visão, o pesquisador explicita que, para que algo seja cultural, deve ser representado mentalmente, na forma de crenças, por exemplo, e que devem ser formadas em relação à tal representação e serem compartilhadas por um número considerável de pessoas ao longo de um período de tempo. Dessa forma, a formação da cultura dar-se-ia em um sistema de representações culturais, em que a representação cultural é um tipo de metarrepresentação.

A despeito das várias definições que encontramos na literatura, adotaremos nesse trabalho a definição esboçada por Spenser-Oatey e Franklin (2009) que, embora seja uma definição bastante didática, pode ser vista como fundamental para a discussão que proponho nessa dissertação. Os estudiosos definem cultura a partir dos seguintes termos:

Cultura é manifestada através de diferentes tipos de regularidades, algumas das quais podem ser mais explícitas que as outras; cultura é associada com grupos sociais, mas dois indivíduos dentro de um mesmo grupo não compartilham exatamente das mesmas características; cultura afeta o comportamento das pessoas e a interpretação de comportamentos; cultura é adquirida e/ou construída através da interação com o outro. (SPENCER-OATEY e FRANKLIN, 2009, p.15)⁵

A definição de Spenser-Oatley e Franklin sumariza algumas das particularidades de cultura que discutirei ao analisar interações de membros de diferentes culturas, ou mesmo da mesma cultura nacional, mas que se distinguem por trazerem também para a interação traços de culturas locais e pessoais. Ao observar a interação cultural em pequenos grupos, com os olhos mais atentos, é possível, muitas vezes, observar a introjeção do “ser cultural”.

⁵ Culture is manifested through different types of regularities, some of which are more explicit than others; culture is associated with social groups, but no two individuals within the same group share exactly the same cultural characteristics; culture affects people’s behavior and interpretations of behavior; culture is acquired and/or constructed through interaction with others.

Em síntese, retomamos a ideia de Shröder (2008, p. 40), que conclui que a “cultura pode ser entendida como um processo interacional que se estabelece na reciprocidade, ou seja, “é um processo de internalização, de externalização e de modificação de um mundo específico a partir de processos da comunicação que acontecem em locais concretos. E esse processo ocorre e se expressa fundamentalmente através de processos comunicativos”.

1.1.2. Cultura e Comunicação

Žegarac (2008) salienta que “um aspecto particularmente importante da cultura, que tem características universais e culturais específicas é o nosso sistema de comunicação”⁶ (Žegarac, 2008, p. 52). A partir dessa declaração, parece ser impossível dissociar hermeticamente os conceitos, visto que são intimamente entrelaçados e, portanto, são interdependentes. Para Zegarac (2008), a comunicação é uma forma de interação social que envolve o produzir e o interpretar através do que é evidenciado nas intenções do comunicador. A interpretação do ato comunicativo é um processo de raciocínio que toma como insumo o que é produzido pelo comunicador e o contexto onde é produzido. Além disso, nesse processo, também estão em jogo as referências individuais do interlocutor, baseadas em suas experiências culturais. A comunicação, dessa forma, é definida como dinâmica e circular, o que rejeita os velhos paradigmas que enxergavam a comunicação como um processo linear. Assim sendo, adotamos nessa pesquisa uma perspectiva de comunicação como interação, distinguindo o processo comunicativo como dinâmico, dialógico, complexo, inerentemente variável e sujeito a fatores condicionantes de ordem contextual.

A comunicação, da forma como a entendemos, é, por sua natureza, passível de falhas. Como salientam Spencer-Oatey e Franklin (2008), muito do que é dito pode não ser interpretado da forma esperada, haja vista a elevada possibilidade de que os interlocutores, durante o processo inferencial, foquem em pistas contextuais diferentes daquelas fornecidas pelo falante ou cheguem a conclusões diferentes, ainda que se utilizem das mesmas pistas oferecidas pelo interlocutor.

Fazendo menção aos estudos de Gerold Ungeheuer (1987, apud SCHRÖDER,

⁶ A particularly important aspect of culture which has both universal and culture- specific characteristics is our communication system

2008), Schröder (2008) também aponta a falha como elemento central da comunicação. Para a autora, é mais provável que a comunicação seja falha do que bem sucedida, mesmo “dentro de apenas uma comunidade de fala”, pois nem sempre os participantes da comunicação compartilharão dos mesmos esquemas. Embora o código linguístico utilizado na interação seja de grande importância no processo de comunicar, ele não é suficiente para que a mensagem chegue ao interlocutor e seja entendida. Baseando-se em Ungeheuer (1987, apud SCHRÖDER, 2008), a autora salienta ainda que “cada homem passa por experiências individuais que compõem sistematicamente uma teoria individual e dinâmica sobre o mundo” (SCHÖDER, 2008, p. 42). Por essa questão, há quem diga que qualquer tipo de interação é intercultural pelo fato de que ninguém compartilha exatamente dos mesmos esquemas.

Na sala de aula de língua estrangeira, em que muitas vezes os alunos em interação não compartilham dos mesmos referentes culturais e, além do mais, estão utilizando uma língua que não é a sua língua nativa, estranhamentos que levam à falha de comunicação são ainda mais frequentes. Para categorizar esse tipo de interação que foco neste estudo, apresento a seguir algumas considerações acerca do paradigma da comunicação intercultural.

1.1.3. Comunicação Intercultural

O paradigma inicial para a comunicação intercultural (doravante CI) tomou forma principalmente através das conceituações do antropólogo Edward Hall durante o período de 1951-1955, quando trabalhava para o Departamento de Serviço Estrangeiro dos Estados Unidos. Dentre as colaborações do pesquisador, destacam-se quatro principais linhas: (1) a antropologia cultural, (2) linguística, (3) etologia, ou estudo do comportamento animal, e (4) a teoria psicanalítica freudiana (ROGERS, HART e MIKE, 2002). Desde então, o conceito tem se desenvolvido e tornado-se bastante diverso à ideia original, que era baseada principalmente em abordagens comparativas. Por essa razão, tornou-se alvo de muitas críticas por apresentar problemas de polarização e por se basear em uma perspectiva macro-analítica. Atualmente, os estudos de comunicação intercultural extrapolam essa visão dicotômica e exploram questões mais abrangentes, dentro de uma perspectiva micro que considera a comunicação intercultural como parte da interação, da língua em uso e se baseia em categorias êmicas.

Considerando os trabalhos de Schollon e Schollon (2003), podemos, a título de uma delimitação geral do termo, definir comunicação intercultural, grosso modo, como a interação entre falantes com expectativas culturais e relacionais distintas, interagindo e tentando lidar com as diferenças culturais existentes entre os pares. Os mesmos autores fazem uma relação interessante entre comunicação intercultural e a análise do discurso ao sinalizarem que “as práticas sociais são entendidas como sendo constituídas em e pela interação social do discurso enquanto, ao mesmo tempo, as interações sociais são tomadas como instâncias de práticas sociais preexistentes” (SCHOLLON e SCHOLLON, 2003, p. 539).

Rodrigo (2011) propõe uma definição de CI a partir de uma definição de cultura numa perspectiva interacionista. O pesquisador define o ser humano como um ser basicamente cultural, sendo que a cultura é uma construção do ser humano. Através dessa definição, o autor diz que o agente interioriza maneiras de pensar, de sentir e de atuar, e, a partir dessa interiorização, não somente compreende o mundo de sua comunidade, como também contribui para a construção de sua cultura. Assim, participa da transmissão, conservação e transformação, haja vista que a cultura, na perspectiva do autor, tem natureza dinâmica e mutante. O autor salienta que a cultura se constrói na e pela interação, e que, através do próprio movimento interacional, a cultura sofre um contínuo processo de construção.

Mais adiante, o autor assinala que se em uma interação os interlocutores não se esforçarem para compreender as diferenças culturais do outro, a comunicação intercultural será comprometida e, portanto, haverá um aumento de mal-entendidos. O autor pontua que a “interculturalidade implica, por definição, interação” (RODRIGO, 2011, p. 5). Corroborando com Schöder (2008), Rodrigo aponta para o fato de que nenhum interagente, mesmo que advindo de uma mesma cultura, possui esquemas interpretativos exatamente iguais aos outros de sua cultura. Por essa razão, o autor alerta para a possibilidade de banalização desse conceito, visto que se levássemos em conta as experiências individuais, qualquer comunicação poderia ser caracterizada como intercultural.

Patel, Li e Sooknanan (2011) apresentam a CI como um conceito complexo devido ao fato de que o termo pode assumir uma grande variedade de significados e interpretações. Citando Klyukanov (2005 apud PATEL, LI e SOOKNANAN, 2011), evidenciam que essa complexidade está no fato de que a CI é um processo

inerentemente variável, e, portanto, sujeito à interpretação dos sujeitos envolvidos na interação. É principalmente complexa visto que os indivíduos trazem para a comunicação formas específicas de experiências culturais, e, de alguma forma, essas experiências e culturas interagem e se interceptam no ato de comunicar em um tempo, espaço e contexto particular. Dessa forma, sugerem que para entender o que está ocorrendo na interação intercultural é preciso que respondamos às seguintes perguntas: a) o que está sendo dito, b) porque está sendo dito, c) quem está dizendo, d) onde a interação está acontecendo, e) qual é o significado que está sendo transmitido, f) porque está sendo dito da forma como está sendo dito e g) como a mensagem está sendo interpretada. Como a negociação de símbolos e experiências é o que está em jogo na realização do processo de comunicação, a Comunicação Intercultural pode ser vista como “a interação entre pessoas cujas percepções e sistemas simbólicos são suficientemente distintos para modificar o evento comunicativo” (SAMOVAR e PORTER, 2004, p. 15 *apud* PATEL, LI E SOOKNANAN, 2011, p.17)⁷.

Pensando nessa problemática, entende-se que em um evento em que interpretações dependem das experiências culturais dos interagentes, há grande possibilidade dessas interpretações serem errôneas. Dessa forma, muitos problemas emergem da comunicação intercultural. Patel, Li e Sooknanan (2011), reconhecendo esses problemas, salientam que na CI há a possibilidade de que não se reconheçam a singularidade do indivíduo. Além disso, o foco naquilo que está sendo comunicado pode ser perdido por não se entenderem os sistemas de crenças e valores em que a cultura comunicante é estabelecida, resultando em julgamentos advindos da perspectiva da própria cultura.

Como nesta pesquisa tratamos de eventos que ocorrem na instituição sala de aula de alunos de diferentes expectativas culturais e pretendemos propor implicações desse estudo ao ensino e aprendizagem de línguas, faz-se necessário trazer considerações pertinentes à importância do conceito de etnorrelatividade, muito caro à nossa discussão.

⁷ [Intercultural Communication is] interaction between people whose cultural perceptions and symbol systems are distinct enough to alter the communication event.

1.1.4. Interculturalidade, sala de aula e a proposta etnorrelativista

Embora ainda exista a ideia, baseada muitas vezes no senso comum, de que o objetivo do ensino de línguas está na apresentação da língua em si, entendemos que a sala de aula é um lugar em que se deveria discutir cultura e sensibilidade cultural. Questões de identidade e formação intercultural devem ser a base do ensino de línguas estrangeiras na atualidade globalizada. Corroborando com esta ideia, apresento neste subitem algumas contribuições propostas por Janet Bennett e Milton Bennett (1993) sobre estágios e modelos de desenvolvimento para a sensibilidade cultural.

Janet Bennett (1993) desenvolve a ideia de “marginalidade encapsulada e construtiva”⁸ com base na análise de indivíduos que viviam em ambientes bi ou multiculturais e são, portanto, percebidos como “nômades globais”. Ela define indivíduos encapsulados como “fustigados por conflitantes lealdades culturais e incapazes de construir uma identidade unificada” (BENNETT, J., 1993, p. 113)⁹. Entre as questões que afetam os indivíduos encapsulados é natural perceber uma constante dificuldade em mudar quadros culturais de referência, o que resulta em alienação, impotência, isolamento social, ansiedade, auto-absorção, autoconsciência, o que gera nesses participantes um sentimento terminal e singular de nunca se perceberem em casa quando em uma cultura estrangeira. A autora sugere que educadores devem criar meios de apoiar esses agentes e desafiá-los, a fim de ajudá-los a identificar o grupo, reforçar as ligações entre a experiência e conhecimento a fim de aprimorar o pensamento crítico, entender a individualidade e explorar a sua própria cultura. O membro marginal construtivo, por outro lado, é capaz de construir conteúdo intencionalmente e conscientemente com a finalidade de criar a sua própria identidade. Ela descreve a marginalidade construtiva através das características de auto-diferenciação, autenticidade, capacidade de operar entre quadros culturais distintos. Sugere que os professores devem ajudá-los a compartilhar com seus pares a sua experiência e seus valores culturais. Dessa forma, reforçam-se compromissos com base em suas experiências e conhecimento cultural, ajudando-os a pensar no contexto, incentivando-os a realizar escolhas individuais e a explorar métodos de mediação cultural.

⁸ *Encapsulated and c`nstructive marginality* (p. 113)

⁹ [encapsulated individuals are] buffeted by conflicting cultural loyalties and unable to construct a unified identity.

O Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural de Milton Bennett (1993) propõe a competência intercultural como sendo adquirida através de algumas fases específicas – *etn`cêntricas e etn`rrelativas*. O estágio etnocêntrico é composto pelas fases de *negaçã`*, *defesa e minimizaçã`*. Em resumo, “a negação é a forma pura do etnocentrismo” (BENNETT, M., 1993, p. 30)¹⁰, uma vez que é entendida pela total falta de consideração sobre a existência de diferenças culturais. Os métodos utilizados pelos indivíduos em negação são o isolamento e a separação. *Defesa* é uma fase em que o indivíduo é capaz de reconhecer as diferenças culturais, mas ao mesmo tempo sente-se ameaçado por elas. As estratégias utilizadas pelos sujeitos neste estágio são a *difamaçã`*, *a superi`ridade e a reversã`*. Na fase da *minimizaçã`*, há a tentativa de se evitar estereótipos e mesmo apreciar as diferenças entre a nova língua e a cultura. No entanto, ainda há a visão de que muitos dos seus próprios valores e crenças são universais, e ainda não conseguem vê-los como simplesmente parte de sua própria etnia. Ela diz respeito ao “esforço para enterrar as diferenças sob o peso das semelhanças culturais” (BENNETT, M., 1995, p. 41). A *minimizaçã`* ocorre através do universalismo físico e do universalismo transcendente. O estágio etnorrelativo é composto por *aceitaçã`* (reconhecimento das diferenças culturais sem julgar), *adaptaçã`* (operar com sucesso em outra cultura) e *integraçã`* (ser capaz de interagir à vontade com indivíduos pertencentes a outros padrões culturais.). Entre a fase etnocêntrica e a etnorrelativa há o que o autor define como *barreira paradigmática*, e que, para superá-la, há a exigência de uma mudança significativa do sujeito com base na autoconsciência cultural. É nessa fase que, enquanto professores de línguas, devemos propor discussões, exercícios e outros métodos que permitam uma construção significativa da realidade para aqueles que estão em contato com uma nova cultura. Embora a perspectiva de Milton Bennett seja de base extracomunicativa, trazemos as suas considerações sobre os estágios de desenvolvimento intercultural na intenção de evidenciarmos um fenômeno, o etnocentrismo, que pode estar presente no contexto de nossas salas de aula em ambiente de imersão, pois este parece ser um contexto muito propício a este tipo de ocorrência. Neste trabalho, entendemos etnocentrismo através da ideia de que “o homem vê o mundo através de sua cultura [tendo] como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”, o que, “em seus casos extremos” pode ser o responsável “pela ocorrência de numerosos

10

conflitos sociais” (LARAIA, 2014, p. 72-73). O etnocentrismo, portanto, é um “fenômeno universal”, haja vista que “é comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão” (Idem, p. 73).

É por essa razão que o professor, em um ambiente multicultural, como no ensino de Português Língua Estrangeira em ambiente de imersão, deve procurar meios de suavizar e relativizar as diferenças culturais e o modo como o membro imerso na nova cultura percebe a si mesmo e os potenciais interagentes em contato. Dessa forma, criam-se possibilidades de evitar generalizações e, ao contrário, não legitimar preconceitos nem reforçar estereótipos. Considerando esses modelos, é possível perceber que explorar modelos cognitivos conceituais da identidade cultural e sensibilidade cultural não é uma tarefa simples. Porém, é um processo de desenvolvimento chave para o incremento da autoconsciência dos alunos (e também do professor, que muitas vezes opera sob ideias preconceituosas e nada colabora para o que chamamos de proposta etnorrelativista). Os estudos brevemente apresentados são, portanto, importantes para a área de ensino de línguas, pois ao proporcionar uma discussão sobre tais quadros teóricos, pode auxiliar educadores a serem mais conscientes da necessidade de melhorar a sua própria formação cultural e a do aluno através do conhecimento de modelos e atividades que auxiliem no desenvolvimento intercultural e identitário dos agentes envolvidos na interação.

1.2. A Análise da Categorização de Pertencimento

A Análise da Categorização de Pertencimento (MCA)¹¹ é, grosso modo, uma maneira de entender como o mundo social funciona e como nós, membros deste mundo social, interpretamos, agimos e temos a capacidade de produzir sentido daquilo que acontece em nossa vida cotidiana. É baseada principalmente na noção do entendimento de como e porque fazemos o que fazemos e, além disso, como nos posicionamos em relação ao outro por categorias fundamentadas no senso comum.

A MCA, apesar de ter sido um ponto de interesse seminal nas palestras de Sacks (1995), que apontava para o modo como a organização do conhecimento dos interagentes era utilizada, invocada e exposta em interações reais, é um fenômeno que

¹¹ *Membership Categorization Analysis* (SACKS, 1995)

foi ao longo do tempo perdendo força analítica nos estudos da ACE. Como salienta Watson (1997), tal descentralização parece ter ocorrido pela tendência metodológica em que o objetivo principal dos pesquisadores se encontrava, sobretudo, na análise sequencial e, portanto, acabavam relegando sua importância. Em discordância com tal descentralização, Watson (1997) explicita que, embora ignorada por alguns, não significa que seja algo inoperativo na fala-em-interação. Em relação a esse fenômeno, Watson argumenta que:

Mesmo que elas não sejam tratadas como objeto de explicitação, [as categorias] ainda operaram "nos bastidores". (...) os aspectos de muitas análises sequenciais na análise da conversa se baseiam, mesmo que desconfiadamente, na adesão de categorizações como um recurso. A base em tais recursos pode ser tácita e mesmo não reconhecida, mas não é menos real por essa razão. O fato de que a relevância das categorias pode, muitas vezes, ser limitada a zero, por fins metodológicos, não significa que elas deixam de operar em nossa leitura leiga. Mesmo onde a relevância de categorização é retida, muitas vezes depreciada a um status inferior, a fim de destacar recursos sequenciais da fala, ainda assim, nesses casos, podemos falar de uma relação de sequência de categorização (WATSON, 1997, p. 50-51)¹²

Ainda que as ideias de Sacks sejam de importância primordial para a MCA, algumas divergências e controvérsias são explicitadas em relação ao cientificismo de suas considerações, haja vista que não se utilizava dados empíricos extraídos da fala-em-interação e sim de relatos hipotéticos em forma de narrativas, como no famoso caso de *O bebê ch`r`u, a mamãe `peg`u* (SACKS, 1995). No entanto, há de se convir que mesmo não se baseando em dados empíricos, por falta de recursos tecnológicos para o registro de tais interações na época, tais apontamentos têm aplicabilidade impar para análise do fazer social, da organização dos sistemas simbólicos do senso comum e para o entendimento de como os mecanismos de categorização operam no nível da linguagem.

Inicialmente, Sacks (1995) levantou considerações sobre o modo como os participantes de uma atividade de fala procedem para que sejam percebidos pelos outros envolvidos no ato interacional. Para o autor, categorias originam-se de

¹² Even if they are not treated as objects of explicitation they still operate 'behind the scenes'. In other words, aspects of many sequential analyses in conversation analysis rely unrelievedly upon membership categorizations as a resource. The reliance may be a tacit and even unrecognized on but it is no less real for that. The fact that categorization relevances may often be set a zero for methodological purposes does not mean they cease to operate in our lay Reading. Even where categorization relevances are retained they are often relegated to minor status, so as to highlight sequential feature of talk: in these cases we may speak of a sequence-categorization ration, where the degree to which one is emphasised is the degree to which the other is downplayed.

agrupamentos naturais, constituídas a partir do conhecimento de senso comum dos membros. Ele chama tais coleções de Dispositivos de Categorização de Membros (MCD)¹³, que faz parte dos termos introduzidos por ele para descrever um construto mais amplo, que ele nomeia de Aparato de Categorização de Membros¹⁴. A primeira definição que cabe nesse construto teórico e analítico, ou aparato, é a noção de dispositivos, que engloba a coleção de categorias e suas regras de aplicação. Sacks define MCA como

qualquer coleção de categorias de pertencimento, contendo pelo menos uma categoria que pode ser aplicada para alguma população contendo, pelo menos, um Membro, de modo a promover, através do uso de regras de aplicação, o emparelhamento de pelo menos um Membro da população e um dispositivo de categorização de membro (SACKS 1995, 246)¹⁵

Para ele (Idem), o MCD é um dos *maquinári`s centrais* da organização social. Baseia-se em um emaranhado de valores e avaliações, realizadas no curso da interação, envolvendo atividades culturais, constituído pelas práticas e ações sociais e fundamentado em coleções de categorias.

Em suma, as categorizações se apresentam como uma complexa forma de classificar membros através do contexto social e situacional, podendo se caracterizar como a) observáveis através do discurso, b) relacionadas ao mundo que o indivíduo é afiliado, c) definidas contextualmente, d) inferenciadas pelos interagentes e e) relacionadas às atividades que são típicas ao membro ou grupo que é caracterizado (SACKS, 1995). Esses processos são, portanto, dinâmicos e dependentes de cada situação e de cada membro participante na interação. É por essa razão que acreditamos ser relevante observar como esses dispositivos de categorização se realizam nos processos interacionais entre indivíduos de diferentes culturas em interações ditas interculturais.

Baseando-me em duas importantes palestras de Sacks (1995) – mais especificamente as palestras 1 e 2: *The baby cried. The m`mmy picked it up* e a palestra 6: *The MIR Membership Categ`rizati`n Device* – apresento a seguir algumas

¹³ *Membership Categ`rizati`n Device* (SACKS, 1995).

¹⁴ *Membership Categorization Apparatus* (SACKS, 1995)

¹⁵ Any collection of membership categories, containing at least a category, which may be applied to some population containing at least a Member, so as to provide, by the use of some rules of applications, for the pairing of at least a population Member and a categorization device member. A device is then a collection plus rules of application (Extraído da Palestra 1: “The baby cried. The mommy picked it up” (SACKS, 1995)).

considerações metodológicas referentes à proposta daquilo que Sacks convencionou chamar de *aparat` de categ`rizaçã` de membr`s*. Em seguida, valendo-me também de releituras e contribuições de outros autores que se dedicaram a desenvolver tais conceitos, como Hester & Eglin (1997), Watson (1997) e Silverman (1998), farei algumas ressalvas e apresentarei algumas questões relevantes para o trabalho de categorização e a interculturalidade.

1.2.1. O Dispositivo de Categorização de membros e suas regras de aplicação

Como já evidenciado anteriormente, os dispositivos de categorização são formados por coleções de categorias, de agrupamentos de filiações naturais e de regras, ou normas de ocorrência e de aplicação. Em sua célebre palestra sobre a relação expressa entre um bebê que chorou e sua mãe que o pegou no colo, Sacks introduz algumas dessas regras. As duas primeiras são a *regra da ec`n`mia* e a *regra da c`nsistência*¹⁶.

Características podem ser descritas adequadamente por uma única categoria, ou seja, um único termo empregado descreve suficientemente uma pessoa, e não é necessário que múltiplas categorias do dispositivo sejam empregadas. Homem, mulher, criança, professor, enfermeira, exemplificam a *regra de ec`n`mia*. No entanto, quando uma mesma categoria pertencente a uma coleção é utilizada para categorizar um membro de uma população, categorias da mesma coleção podem ser empregadas para designar outros membros do mesmo grupo. A essa noção de “extensividade” de uma dada categoria para outras associadas a ela, deu-se o nome de *regra de c`nsistência*. Dessa forma, ao fazermos referência à categoria professor, por exemplo, fornecida pela *regra de ec`n`mia*, será possível referenciar, através da *regra de c`nsistência*, outras categorias da mesma coleção, tais como diretor, secretário escolar, alunos e várias outras que puderem ser relevantes pela ocorrência do uso da categoria professor.

Duas outras regras são a *regra c`r`lári` de c`nsistência* ou a *máxima d`uvinte para `rganizaçã` duplicativa*¹⁷ e a *máxima d` `bservad`r*. A primeira tem relação com a *regra de c`nsistência* e a possibilidade de uma única categoria poder

¹⁶ The economy rule and the consistency rule (SACKS, 1995, p. 246)

¹⁷ Consistency rule corollary, the hearer’s maxim for duplicative organization and viewer’s maxim (SACKS, 1995).

pertencer a mais de uma coleção. Como salienta Sacks, “se duas ou mais categorias forem usadas para categorizar dois ou mais membros da mesma população, e as categorias puderem ser ouvidas como categorias da mesma coleção, então assim há de ser entendida”¹⁸. Esta regra é, portanto, o que possibilita que os ouvintes negociem e sanem ambiguidades que podem ser expressas na interação. Como exemplifica Sacks, quando ouvimos ‘mamãe’ e ‘bebê’, automaticamente concluímos que pertencem à coleção ‘família’. Esta mesma regra nos possibilita estabelecer a relação de que a ‘mamãe’ que pegou o bebê no colo é a mãe daquele bebê e não outra. Para essa capacidade de escutar que ‘mamãe’ e ‘bebê’ pertencem a uma mesma unidade, convencionou-se chamar de *organizaçã` duplicativa*. Então, ao pensarmos na relação das categorias professor e aluno, por exemplo, a organização duplicativa nos ajuda a escutar que ‘professor’ e ‘alunos’ incumbem a uma mesma unidade e que, possivelmente pertencem ao dispositivo ‘sala de aula’. A essa regra que nos possibilita ouvir que professor e aluno são duplicativamente organizados no dispositivo ‘sala de aula’ - e não em ‘sala de estar’, é o que Sacks denomina de *máxima d` `uvinte pela` organizaçã` duplicativa* e se define da seguinte maneira:

Se alguma população foi categorizada pelo uso de categorias do mesmo dispositivo do qual a coleção tem a propriedade de “organização duplicativa”, e o membro for apresentado com uma população categorizada em que ele pode ser ouvido como co-incumbentes de um caso daquela unidade do dispositivo, então deve-se entender dessa forma (SACKS, 1995, p. 248)¹⁹

Dessa forma, em uma situação como “o professor advertiu os alunos para que entrassem na sala de aula”, a *máxima d` `uvinte para a` organizaçã` duplicativa* conduziria o ouvinte a agrupar o professor e os alunos no mesmo dispositivo e, além disso, a vincular aqueles alunos àquele professor específico, embora não necessariamente aquele professor fosse o professor daqueles alunos, e estivesse apenas advertindo alguns alunos atrasados de um outro professor para que entrassem na sala.

Outra questão relevante para a análise das categorias de pertencimento são as atividades associadas a uma determinada categoria e o que elas podem dizer sobre a identidade social do membro. Sacks (1995) se refere a tais atividades como *atividades*

¹⁸ if two or more categories are used to categorize two or more members to some population, and those categories can be heard as categories from the same collection, hear them that way.

¹⁹ If some population has been categorized by use of categories from the same device whose collection has the “duplicative organization” property, and a Member is presented with a categorized population which can be heard as co-incumbents of a case of that device’s unit, then hear it that way.

as ações associadas a categoria²⁰ (ou CBAs), que são ações que facilitam o participante de uma interação a identificar e fazer associações a certas categorias de pertencimento. Voltando ao exemplo “X chorou, e Y o pegou no colo”, as CBA’s explicam o porquê faríamos suposições de que X se refere ao bebê e Y a sua mãe. Obviamente, como ressalva Sacks, essas descrições não são livres de ambiguidades, posto que uma mesma atividade pode se referir a diversas categorias. Se considerarmos que “Z aprendeu tudo o que Y ensinou”, a depender do nosso senso comum sobre aquele que aprende é o aprendiz e o que ensina é o professor, podemos rapidamente aplicar essas categorias baseado nas referidas atividades, que expressam, de certa forma, normas sociais. No entanto, para dizermos se, de fato, quem aprendeu foi o aluno e não o filho que recebia do pai um ensinamento, dependemos de outra instância.

Na palestra 2, sobre *The baby cried, The mummy picked it up*, Sacks (1995) apresenta outro ponto de vista sobre as CBAs, em que considera-se o modo como um interagente vê ocorrências descritíveis. Considerando que o interagente não esteja escutando uma sentença e sim observando a ação em seu curso, Sacks propõe a máxima da observação através dos seguintes termos: *se um membro vê uma categoria-bund activity sendo feita por um membro à qual tal categoria é associada, então deve-se entender dessa forma* (SACKS, 1995, p. 260)²¹. Dito isto, entende-se que baseados em regras de relevância, e considerando que atividades específicas tendem a ser associadas a uma categoria, um observador de uma atividade produz expectativas baseadas em normas de comportamento que enquadram o membro normativamente em uma determinada categoria.

1.2.2. Categorias de Pertencimento por Inferência

O último ponto que discutiremos nesse item, diz respeito a outro tema central do aparato de Sacks: o MIR²² que é, nas palavras do analista, o cerne da organização social. Ao relatar suas observações de conversas entre desconhecidos, observa que algumas perguntas básicas orientam os interagentes à formarem grupos de

²⁰ Category-bound activities (SACKS, 1995).

²¹ If a member sees a category-bound activity being done, then, if one sees it being done by a member of a category to which the activity is bound, see it that way.

²² *Membership Inference-Rich Representative* ou MIR - em que M significa pertencimento (do inglês *membership*), I significa inferência (do inglês *inference*) e R significa representativo (do inglês *representative*)

categorias que permitem descobrir muitas coisas sobre aquele desconhecido e proporcionar insumos para que a conversa tenha fluidez através de outras perguntas.

Inicialmente, amparado em exemplos de perguntas tais como “de onde você é?” e “o que você faz”, Sacks (1995) observa que é possível invocar categorias como, por exemplo, residência e ocupação, e que tais perguntas trazem detalhes que alavancam descrições que, por sua vez, geram mais perguntas. Essas perguntas iniciais e o que elas representam em termos de inferência sobre a construção de grupos de categorias podem ser descritos através de um exemplo prático em que eu fiz parte na interação com um estranho. Em um ponto de ônibus, em uma cidade desconhecida, perguntei a um homem que ali também esperava, se naquela parada passaria algum ônibus para o centro. Ele respondeu que sim e, ao perceber meu sotaque (eu estava no Rio de Janeiro) perguntou se eu era mineiro. Ao responder que sim, ele automaticamente reuniu uma coleção de categorias amparado no seu senso comum sobre a categoria ‘mineiro’. Em seguida perguntou “de onde você é”, e eu respondi “de Viçosa, uma cidadezinha na Zona da Mata”. Novamente ele lançou mão de uma nova coleção de categorias e me perguntou “você é estudante?”, muito provavelmente por saber que Viçosa é uma cidade universitária. Como eu faço parte da categoria ‘jovem’, da coleção *estágio de vida*, ele inferiu que eu poderia ser um estudante na universidade. A partir daí, a interação desenvolveu-se e descobrimos que, embora em épocas diferentes, fazíamos parte da mesma categoria ‘estudantes de graduação da Universidade Federal de Viçosa’ e a conversa se desenvolveu baseada em mais perguntas do tipo “qual curso você faz?”, “qual bairro você mora lá” e assim por diante. O exemplo corrobora com a relevância dos conjuntos de categorias observados por Sacks (1995). Por *conjunto de categorias*²³, Sacks quer dizer apenas isso: *um conjunto que é composto de um grupo de categorias. Há mais de um conjunto, cada um dos quais pode ser identificado e têm propriedades comuns* (SACKS, 1995, p. 40).

No que concerne a essas classes de categorias, Sacks (1995) propõe três características básicas. A primeira é que essas classes são geralmente *which-type*, que são respostas a perguntas que podem ser formuladas com a fórmula básica “Qual [determinada categoria] você pertence?”, como já exemplificado anteriormente. A segunda característica diz respeito à riqueza de inferências que essas classes de categorias carregam consigo, ou seja, grande quantidade do conhecimento que os

²³ Class of category sets (SACKS, 1995)

membros de uma sociedade têm sobre o senso comum e as normas sociais é armazenado a partir do conteúdo que tal classe representa. Então, através de perguntas *which-type* e as inferências feitas e fundamentadas no conhecimento armazenado de uma coleção de categorias, os interagentes conseguem formular tópicos para conversas cotidianas. A terceira característica indica que qualquer membro de qualquer categoria é presumivelmente representante daquela categoria para o propósito de uso de qualquer que seja a referência armazenada sobre aquela categoria²⁴, por exemplo, ao observarmos uma mulher vestindo um hijab, automaticamente utilizando nosso conhecimento de senso comum vamos entender que a mulher pertence a uma religião específica e podemos fazer vários tipos de inferência sobre aquela mulher baseando-nos naquilo que conhecemos (ou não) sobre a cultura islâmica. Por outro lado, a terceira característica, a meu ver, pode ser problemática, pois inferências errôneas sobre membros de uma categoria podem ocorrer. Voltando ao exemplo da mulher vestindo um hijab, ela provavelmente será uma praticante da religião islâmica, contudo podemos categorizá-la erroneamente como uma mulher afegã, sendo que ela poderia ser representante de outras coleções de categorias e pudesse ser categorizada dentro de outros dispositivos, tais como mulher muçulmana afegã, mulher muçulmana cossovar, mulher muçulmana malaia, etc.

Ao apresentar os conceitos, regras e dispositivos relevantes ao entendimento da organização do MCA, discutimos neste item as relações de pertencimento e como elas são expressas através de ações projetadas pelo conhecimento do senso comum e através do uso de linguagem natural. Além disso, discutimos como as categorias são ricas em inferências e como auxiliam no entendimento e construção da realidade social na fala-em-interação.

Considerando-se que na pesquisa em Análise da Conversa é imperativo que se busque analisar as ações dos interagentes na tentativa de demonstrar empiricamente como os interagentes produzem ações, as interpretam e se orientam para produzir novas ações que sejam relevantes para os membros envolvidos na fala-em-interação, percebemos a importância e atualidade dos pressupostos sobre o aparato de categorização de sujeito. A seguir, discuto os principais eixos investigativos e metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica.

²⁴ A third feature is that any member of any category is presumptively a representative of that category for the purpose of use of whatever knowledge is stored by reference to that category

1.3. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)

1.3.1. A Etnometodologia

O tipo de convenção de Análise da Conversa que utilizamos neste estudo se expandiu através dos trabalhos de pesquisadores cujo procedimento metodológico se pautou na Etnometodologia. Como salienta Levinson (2007), o movimento teve como pioneiros um grupo de sociólogos que reagiram às metodologias quantitativas e à imposição arbitrária de categorias objetivas da sociologia americana vigente da época. Rompendo de forma radical com o modo de pensar da sociologia tradicional, os etnometodologistas argumentavam que o objetivo principal da sociologia deveria se pautar na articulação do “conjunto de técnicas que os próprios membros de uma sociedade utilizam para interpretar e agir em suas relações sociais” (LEVINSON, 2007, p. 374). Daí o uso do radical *etno-*, significando povo, grupo social, etnia, raça. Dessa forma, etnometodologia se traduz como métodos étnicos de “produção e interpretação da interação social” (Idem).

Ao oferecer um apanhado da importância teórica e epistemológica da Etnometodologia, Coulon (1987) nos apresenta os principais pensamentos, bem como o principal precursor no campo da sociologia americana no final da década de 60 do século passado. Em oposição à *Teoria da Ação* de Talcott Parsons e em alinhamento com a *Fenomenologia Social* de Alfred Schütz e o *Interacionismo Simbólico* da Escola de Chicago, Harold Garfinkel (1967) marca o campo da sociologia através da publicação da obra *Estudos em Etnometodologia*²⁵.

Conforme Coulon (1987), Parsons, uma figura dominante na sociologia americana do século XX, se opunha a corrente geral da sociologia de seu tempo e integrava em sua *Teoria da Ação* algumas propostas que se baseavam nos trabalhos de Émile Durkheim, Max Weber, Vilfredo Pareto, dentre outros teóricos da sociologia europeia. Em sua proposta, os atores sociais eram vistos como subordinados a modelos normativos que regulam suas condutas e suas apreciações, o que tentava explicar “a estabilidade da ordem social e sua reprodução em cada encontro interpessoal”

²⁵ *Studies in Ethnomethodology*

(COULON, 1987, p. 12). Seguindo essa premissa, Parsons defendia que compartilhamos valores que são superiores a nós e, portanto, somos governados por eles, visto que o ator social tende a estar de acordo com as regras sociais para evitar sanções. Esse caráter normativo expresso por Parsons cai por terra com o advento da Etnometologia, pois o paradigma normativo defendido por ele é questionado e abre lugar para o paradigma interpretativista.

Desfavorável à filosofia normativa parsoniana de análise da ação social, que focava na motivação da ação e não na ação em si, Garfinkel reconhecia que o ator social é munido de “capacidade reflexiva e interpretativa” (COULON, 1987, p. 56) e não é um “idiota cultural” (Idem, p. 57) como era até então visto pelos sociólogos da época. Contrário a tais ideias, Garfinkel se embestia da fenomenologia de Schultz, que via o mundo social como sinônimo de vida cotidiana, do senso-comum, focalizando em um mundo onde o viver não tem interesse teórico *a priori* à sua constituição. Este mundo social de Schulz “é um mundo intersubjetivo, um mundo de rotinas em que os atos da vida cotidiana são realizados, em sua maioria, maquinalmente” (COULON, 1987: 14)²⁶.

Garfinkel também recebeu influências da Escola de Chicago. A principal contribuição dos interacionistas aos estudos etnometodológicos se deu pela valorização dos métodos qualitativos e da popularização da observação participante como método adequado para se estudar a realidade social. O Interacionismo Simbólico “não somente insiste no papel criativo desempenhado pelos atores na construção de sua vida cotidiana, como também por sua atenção aos detalhes desta construção” (Idem, 1987, p. 18)²⁷.

A partir dessas influências, formou-se o que hoje conhecemos por Etnometodologia, que se define como o estudo dos etnométodos que os atores sociais utilizam no dia-a-dia e cujo foco investigativo está na descrição do modo como o indivíduo constrói e dá sentido ao mundo social através da interação. Nos próprios termos de Garfinkel, a Etnometodologia refere-se “à investigação das propriedades racionais de expressões indiciais e outras ações práticas na forma de realizações

²⁶ Este mundo social es un mundo intersubjetivo, un mundo de rutinas en el que los actos de la vida cotidiana son realizados, en su mayoría, maquinalmente.

²⁷ El interés del interaccionismo simbólico es considerable, no sólo por insistir en el papel creativo desempeñado por los actores en la construcción de su vida cotidiana, sino también por su atención a los detalles de esta construcción.

contingentes em curso das práticas organizadas da vida cotidiana” (GARFINKEL, 1967, p. 11)²⁸.

Baseada no analisar da ação social, a Etnometodologia contribuiu para o desenvolvimento de conceitos epistemológicos e metodológicos próprios. Os conceitos basilares que encontramos na literatura são *prática, realização, indicialidade, reflexividade, relatabilidade (ou accountability)*; e a *noção de membro* (GUESSER, 2003; COULON, 1987) que serão brevemente descritos a seguir no quadro sinóptico 1.

Prática, Realização	Como o próprio nome indica, este conceito diz respeito à realização das práticas desenvolvidas pelos atores sociais no curso de suas atividades cotidianas, quaisquer que sejam elas, e os meios que utilizam para a sua realização. O interesse primordial da Etnometodologia está na constatação do que acontece nas atividades corriqueiras, e portanto, busca entender “as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores no curso de suas atividades” (GUESSER, 2003, p. 158). A premissa básica desse conceito está, pois, no fato de que a realidade social é construída na prática pelos atores sociais em interação.
Indicialidade	É um conceito que foi emprestado da linguística e que diz respeito ao uso da linguagem, seu simbolismo, e os sentidos que são adquiridos contextualmente no ato da interação. Em suma, indicialidade “refere-se a expressões que possuem significados ‘trans-situacional’, ou seja, expressam em si mesmas um conjunto de idéias que superam o seu próprio significado literal ou sugerem a interligação de conteúdos já subentendidos ou já referidos, ou ainda, conteúdos que podem ser deduzidos pelos próprios atores no momento da interação, sem a necessidade de explanação verbal pormenorizada”. (GUESSER, 2003, p. 160). Assim, o conceito de indicialidade sugere que todas as formas simbólicas apresentam certa incompletude que só se suaviza no momento em que os interlocutores em interação compreendem aquilo que está sendo dito baseados na referência local e contextual da interação. Cada ato interacional, portanto, é único.
Reflexividade	O conceito diz respeito às práticas que descrevem e constituem a realidade social. Para a Etnometodologia, descrever uma situação é sinônimo de constitui-la. Reflexividade não deve ser confundido com reflexão.
Relatabilidade (accountability)	É a característica que possibilita aos atores sociais em interação se expressarem e compartilharem as atividades práticas de forma compreensível e racional. “Dizer que o mundo social é accountable significa dizer que está disponível, descritível, inteligível, relatável e analisável” (COULON, 1987, p. 48) ²⁹
Noção de Membro	A noção de membro diz respeito ao domínio da linguagem natural utilizada pelos membros de um grupo. Assim, o membro para os etnometodólogos diz respeito ao ator social “dotado de um conjunto de procedimentos, métodos, atividades, de savoir-faire, que o capacitam a inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que o rodeia” (COULON, 1987, p. 52) ³⁰ .

Quadro 1: conceitos basilares da etnometodologia.

²⁸ I use the term "ethnomethodology" to refer to the investigation of the rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishments of organized artful practices of everyday life.

²⁹ Decir que el mundo social es accountable significa que está disponible, es decir, que es descriptible, inteligible, relatable y analizable. Esta posibilidad de analizar el mundo social, su descriptibilidad, su

³⁰ Es una persona dotada de un conjunto de procedimientos, de métodos, de actividades, de savoir-faire, que la hacen capaz de inventar dispositivos de adaptación para dar sentido al mundo que le rodea

Apresentados os principais conceitos desenvolvidos pela Etnometodologia, apresentamos a seguir alguns dos preceitos fundamentais da Análise da Conversa Etnometodológica, os quais nos auxiliarão para a discussão e análise dos dados dessa pesquisa.

1.3.2. A ACE e alguns de seus preceitos.

Como pontua Garcez (2008), é através da expansão da Etnometodologia que a ACE se desenvolveu. A partir das contribuições da sociologia norte-americana da década de 1960, que se dedicava, fundamentalmente, ao estudo das ações humanas na linguagem e pela linguagem, a ACE prosperou. Passava-se então a admitir a conversa como o constituinte fundamental para o mundo social, uma vez que é através dela que as práticas cotidianas são realizadas. Portanto, a conversa passa a ser considerada pelos analistas da conversa etnometodológica como o elemento fundamental de análise, sendo considerada por Sacks (1995) a “pedra sociológica fundamental”.

Os principais objetivos da ACE se pautam, sobretudo, na constatação e explicação de como as ações realizadas pelos participantes de uma ação social são empreendidas ao interagirem socialmente. Como explicitam Heritage e Atkinson (1984 apud GARCEZ, 2008, p. 18), “a meta principal da pesquisa em análise da conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada”. Os autores ainda esclarecem que a ACE se debruça no objetivo de descrever os métodos que os interagentes utilizam para “produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros” (Idem). Grosso modo, o interesse principal da ACE está na descrição das ações que são praticadas pelos agentes sociais através do uso da linguagem. Dito isto, a ACE pode ser subscrita “no ponto onde a Linguística e a Sociologia (e várias outras disciplinas, dentre elas a antropologia e a psicologia) se encontram” (SCHEGLOFF 1991, 46)³¹.

Conforme ilustra Garcez (2008), embora o empreendimento da análise da conversa fosse claramente delimitado à perspectiva disciplinar da sociologia, os

³¹ CA is at a point where linguistics and sociology (and several other disciplines, anthropology and psychology among them) meet.

estudiosos da linguagem e da cultura logo passaram a interessar-se pelas observações dos etnometologistas nessa vertente. Nos estudos da linguagem, o que vigorava eram as ideias do gerativismo de Chomsky, e, contrária a esse momento intelectual, a ACE pregava que a linguagem em seu contexto universal era, sim, passível de análise e descrição devido a sua organicidade. Tal organização já era descrita por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) que, diferentemente do que se pensava naquele momento, propuseram algumas características organizacionais:

1. A troca de falante é recorrente, ou, pelo menos, ocorre.
2. Predominantemente, cada interagente fala por vez.
3. Ocorrências de mais que um falante por vez é comum, mas breve.
4. Transições de um turno para o outro sem intervalos ou sobreposições são comuns. Juntamente com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
5. A ordem do turno não é fixa, mas variável
6. O tamanho do turno não é fixo, mas variável
7. A extensão da conversa não é fixa e nem especificada previamente.
8. O que os participantes envolvidos dizem não é fixo e nem especificado previamente.
9. A distribuição relativa dos turnos não é fixa e nem especificada previamente.
10. O número dos participantes pode mudar.
11. A conversa pode ser contínua ou descontínua
12. Técnicas de alocação de turnos são obviamente utilizadas. O falante corrente pode selecionar o outro (como quando o falante faz uma pergunta para o outro falante); falantes podem se auto selecionar e iniciar a conversa.
13. Várias “unidades de construções de turnos” são empregadas. Turnos podem ser projetadamente do tamanho de uma palavra ou, por exemplo, podem ser do tamanho de uma frase.
14. Mecanismos de reparo para lidar com erros nas tomadas de turnos e violações são obviamente disponíveis para o uso. (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974, p. 700-701).

As quatorze considerações apontadas anteriormente traçam, sumariamente, as principais ideias ligadas à *sistemática de troca de turnos*, que diz respeito à distribuição e organização de oportunidades que os falantes têm para participar do evento interacional, para se auto-selecionarem e selecionarem o próximo a participar da fala, e para se sobreporem à fala uns dos outros. Assim sendo, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), sugerem que tais distribuições e alocações de turnos não acontecem de forma totalmente aleatória, pois há regras observáveis nessa sistemática que, ora operam na manutenção da organização turno-a-turno, ora para a manutenção da

*intersubjetividade*³².

Quando há problemas que diretamente interferem no modo como um falante compreende o outro, por quaisquer que sejam as razões (referentes desconhecidos, elementos prosódicos não reconhecíveis, tom de voz, modalidade, dentre outros) entra em jogo a *organização do reparo* (SCHEGLOFF 1992). O reparo funciona para resolver problemas que dificultariam a fluidez da interação. Assim como a sistemática de turnos, a organização do reparo está amparada nas noções de *sequencialidade, pares adjacentes, relevância condicional e preferências*.

A *sequencialidade* tem a ver com a maneira como um interlocutor organiza, temporal e sequencialmente, determinadas ações para orientar o próximo interlocutor. Como salienta Loder et al (2011), a sequencialidade “refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem em interação social são organizadas em sequencias de elocuições produzidas por diferentes participantes” (LODER, SALIMEN e MÜLLER 2011, p. 40), de forma que tais elocuições não são feitas desordenadamente e sim baseadas naquilo que um locutor disse previamente. Ao falar de sequencialidade, estamos falando das expectativas que um falante A cria em relação ao que um falante B dirá em consonância com as pistas que A proporcionou - seja selecionando diretamente o falante, ou deixando ‘brechas’ para que o falante se autosseleccione e realize uma ação que tenha relevância dentro de um grupo de possibilidades que ele tem para a produção de um novo turno. Areladas à noção de sequencialidade estão os *pares de adjacência*.

Enunciações que podem ser entendidas como protótipos emparelhados que se organizam sequencialmente e estão intimamente interrelacionados são chamados de *pares de adjacência*. Exemplos como saudação-saudação, pergunta-resposta, cumprimento-cumprimento, oferecimento-aceite, convite-recusa, etc., são evidências desses pares. Schegloff e Sacks (1973) delineiam a regra que orienta o uso dos pares adjacentes salientando que ao produzir uma primeira parte de um par, o falante deve parar de falar para que o seguinte então produza a segunda parte do par. Também descrevem quatro características principais, a saber: i) são sequências de duas enunciações adjacentes, ii) produzidas por falantes diferentes, iii) ordenadas por uma primeira parte e uma segunda e iv) tipificadas – para que a primeira parte seja dependente da segunda e, desse modo, forme ordenações coerentes de ações. Ao se

³² Schegloff (1992).

produzir uma enunciação A, que, por ventura, projeta uma expectativa de uma enunciação B de um par adjacente temos a noção de *relevância condicional*. Dependendo do tipo de par, há sequências *preferidas* e *despreferidas* para a próxima ação. Por *locuções preferidas*, entendemos como aquelas que “são normalmente mais breves e produzidas tão logo possível” (LODER, SALIMEN e MÜLLER 2011,p. 51), enquanto as “despreferidas são geralmente produzidas por atrasos, prefácios, hesitações, justificativas” (Idem).

Neste capítulo tratamos de fazer um recorte teórico com o objetivo de proporcionarmos ao leitor uma breve compilação das teorias e conceitos principais os quais nortearão a análise e discussão dos dados desta pesquisa. No capítulo seguinte, discutiremos os métodos, caracterizaremos o tipo de pesquisa e suas especificidades, bem como apresentaremos o contexto, os participantes, a geração de dados e as técnicas de transição empregadas, e, por fim, traremos algumas considerações éticas.

2. CARACTERIZANDO ABORDAGENS E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, na área de Linguística Aplicada, voltada para a Interação em Sala de Aula. Por sua natureza, ela prevê a análise e discussão de situações interacionais particulares no intuito de explicitar, compreender e constatar fenômenos pertinentes aos estudos em fala-em-interação etnometodológica em uma esfera específica - a saber, a categorização dos sujeitos em interações de cunho intercultural – através de conversas interacionalmente coconstruídas em turmas de imersão de português para estrangeiros. Para caracterizar o viés metodológico utilizado neste estudo, apresentaremos a seguir a caracterização da abordagem da pesquisa, as técnicas de coleta e transcrição dos dados, o contexto e os participantes envolvidos e, finalmente, traçaremos algumas considerações éticas acerca desta pesquisa.

2.1. Caracterização da Abordagem

2.1.1. A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa se caracteriza, grosso modo, por investigar aspectos da vida social que vão além da experiência humana expressa somente em categorias numéricas e dados estatísticos. A abordagem qualitativa procura fornecer “descrições detalhadas com ênfase na análise da qualidade, ou da substância, da experiência humana” (MARVASTI, 2004, p. 7). Ordinariamente, ela é associada a uma distinta variedade de perspectivas teóricas e utiliza-se de uma multiplicidade de métodos com a finalidade principal de avaliar, interpretar, explicar e compreender fenômenos e processos de cunho sociocultural em contextos de ocorrência específicos. A preocupação primordial da análise qualitativa está na descrição, que tem o intuito de responder ao questionamento “o que está acontecendo aqui” (GIBBS, 2009, p. 19), para que, a partir de tal questionamento, o pesquisador forneça uma descrição densa de um dado fenômeno.

Como salientam Denzin e Lincoln (2006), a abordagem qualitativa requer - e comporta - uma variedade de práticas metodológicas. Dentre tais métodos e técnicas

estão a etnometodologia, a fenomenologia, a hermenêutica, a etnografia, dentre outras, o que sugere que não cabe a predileção de uma prática metodológica em detrimento a qualquer outra. Todas são de igual importância na compreensão do fenômeno investigado e cada uma garante uma visibilidade diferente à realidade investigada.

Os mesmos autores caracterizam a abordagem qualitativa como eminentemente naturalística e, geralmente, fundamentada em paradigmas interpretativistas. Nessa abordagem, o pesquisador tem como principal tarefa a de investigar cenários naturais para entender e interpretar os significados que os agentes em questão conferem aos fenômenos observáveis. Dessa forma, por sua natureza, a pesquisa qualitativa propõe-se a explorar os sentidos subjacentes pelos quais os próprios interagentes interpretam o mundo social e a realidade por eles construída em micro-contextos particulares, seja através da linguagem, de imagens ou de artefatos culturais.

Denzin e Lincoln (2006) argumentam que “a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos (...) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (p.17). Especificamente neste estudo, por procurarmos entender o significado das ações pela e na linguagem, é de suma importância a utilização de dados empíricos extraídos de conversas naturalísticas para a interpretação dos fenômenos emergentes da interação.

Por seu caráter holístico, a pesquisa qualitativa tem como foco primordial a “experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o ‘como’” (SANTOS FILHO, 2002, p. 44), cuja finalidade fundamental está na apreensão de fenômenos específicos sob uma ótica que leva em consideração a “variedade de fatores que podem afetar os participantes envolvidos” (ZACHARIAS, 2012, p. 9). Portanto, tal caráter enfatiza a profundidade e detalhamento da interpretação e do conhecimento gerado nesse tipo de abordagem. A pesquisa qualitativa, portanto, tende a ser geralmente desenvolvida em pequena escala, com a finalidade de abranger níveis micro da realidade social. Tais considerações corroboram com as observações de McKay (2006), que recomenda a pesquisa qualitativa ao contexto “sala de aula” por se considerar fatores e variantes contextuais específicas dada a sua realidade múltipla. Na finalidade de analisar as interações correntes em sala de aula, deve-se, entretanto, considerar o uso da abordagem qualitativa, uma vez que tal ambiente deve ser, preferivelmente, estudado holisticamente.

Por se afinarem aos nossos objetivos de pesquisa, caracterizamos a abordagem qualitativa através de algumas características específicas, enumeradas por McKay (2006), a saber:

- a) Na pesquisa qualitativa, a realidade investigada é múltipla e, portanto, somente pode ser estudada de modo holístico;
- b) O pesquisador e seu objeto (no nosso caso a sala de aula, o professor, os estudantes e a linguagem utilizada na interação institucional) são interdependentes. O pesquisador, portanto, torna-se parte do estudo, mas não intervém diretamente nas ações dos participantes;
- c) O seu propósito principal é contextualizar, analisar e interpretar;
- d) As perguntas de pesquisa aparecem indutivamente, e, portanto, é necessário que um fenômeno seja observado *a priori* para que as questões possam ser formuladas;
- e) A pesquisa progride longitudinalmente. Uma vez que os dados são coletados, o pesquisador procura por padrões e categorias que avultam do corpus;
- f) Há um limite proposital de participantes. Não há, portanto, a necessidade de um grande número de participantes.
- g) A análise é interpretativa e busca-se por delimitações de categorias e temas emergentes a partir do corpus.
- h) A linguagem utilizada é, geralmente, descritiva.

A pesquisa qualitativa é consonante com as perspectivas teóricas apresentadas no capítulo 1. A pesquisa etnográfica e os etnométodos que são próprios da Análise da Conversa enviesam esse tipo de pesquisa dentro de abordagens qualitativas. Pelo fato do pesquisador ter sido participante ativo durante a coleta de dados, faz-se importante também caracterizar este estudo como autoetnográfico.

2.1.2. O Estudo Autoetnográfico

Os estudos autoetnográficos têm, recentemente, se tornado muito populares na pesquisa qualitativa de cunho sociológico, apesar de que, nesse tipo de pesquisa, sempre houve a presença de elementos caracteristicamente autoetnográficos (ANDERSON 2006). Considerando minha experiência enquanto parte integrante do grupo pesquisado, faz-se de grande importância caracterizar este estudo como autoetnográfico.

A autoetnografia utiliza materiais autobiográficos do pesquisador como dados principais, enfatiza a análise e interpretação cultural das ações, pensamentos e experiências do pesquisador em relação ao objeto sendo analisado. No caso de nossa pesquisa, o objeto de estudo foram grupos de estudantes em que o próprio pesquisador teve o papel de professor e, portanto, status de membro do grupo. O pesquisador se tornou parte das interações gravadas e, portanto, se auto-avalia e realiza autorreflexões em relação a certas situações de fala em que aparece como interagente.

Como aponta Anderson (2006), as características principais da análise autoetnográfica estão ligadas à a) participação do pesquisador como membro completo, b) análise reflexiva, c) visibilidade do “eu narrativo” do pesquisador, d) diálogo com os demais participantes e e) compromisso com a realização de uma análise teórica do objeto (no nosso caso, as interações em sala de aula entre professor-aluno e aluno-aluno).

2.1.3. O Estudo de Caso e a sala de aula

Leonardos et al (1994) pontuam que “onde quer que seja necessário ‘recortar’ a realidade e aprofundar a visão sobre uma parte específica da mesma, o estudo de caso é uma abordagem metodológica que se tem revelado extremamente útil” (LEONARDOS, GOMES e WALKER, 1994, p. 11). No entanto, os mesmos pesquisadores salientam que “recortar a realidade não significa pesquisar necessariamente um fragmento irrepitível, exótico ou excepcional” (LEONARDOS, GOMES e WALKER 1994). O estudo de caso, dessa forma, seria interessante para se pesquisar situações que intencionamos obter um conhecimento mais profundo de determinada situação ou problema que podem apresentar (ou não) similaridades com outras ocorrências, podendo repetir-se em outros contextos.

Lüdke e André (1986) apontam para o potencial do estudo de caso em Educação, porque nesse tipo de estudo o interesse de investigação está em uma unidade singular, que pode ser simples ou complexa, mas que se constitui dentro de um sistema mais amplo. Como os autores salientam, o estudo de caso é uma boa escolha quando queremos estudar um fenômeno singular, “que tenha valor em si mesmo”, a opção pelo estudo de caso é válida, e “incide naquilo que ele tem de único, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou

situações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17).

Os mesmos autores apontam para características principais do estudo de caso. Salientam que o estudo de caso é geralmente associado à pesquisa qualitativa, e portanto, algumas de suas características são consonantes. Dentre as características principais do estudo de caso, estão: a) a máxima de que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE e ANDRÉ, 18), o que garante ao pesquisador a necessidade de estar sempre em busca de novas perguntas e respostas ao longo do estudo; b) a ênfase na “interpretação em contexto” para uma melhor compreensão do objeto de estudo; c) o relato da realidade “de forma completa e profunda levando em conta, por exemplo, no nosso caso, os elementos que interagem para configurar as práticas da sala de aula de PLE; d) o revelar de experiências vicárias que permitem generalizações de cunho naturalístico.

Assim sendo, este é um estudo de caso, no qual utilizaremos a análise qualitativa de dados, de cunho naturalístico e descritivo, que busca retratar uma visão em profundidade das interações produzidas por alunos de português como língua estrangeira, considerando aspectos específicos (as relações interculturais e a categorização de sujeito) observáveis na fala-em-interação.

2.2. Coleta de Dados

2.2.1. Os Dados Naturalísticos na Pesquisa em AC

Na metodologia da pesquisa em Análise da Conversa há uma inquestionável preferência pelo uso de dados advindos da ocorrência natural da fala. A “conversa natural” se tornou o lema dos analistas da conversa. Vários dos estudiosos mais influentes da área salientam essa predileção.

Como aponta Speer (2002), um dos maiores problemas relacionados à pesquisa social científica é a qualidade global dos dados, visto que pode-se questionar a todo tempo o contexto estudado e o modo como os dados foram gerados em relação ao comportamento dos atores. A autora salienta que um dos grandes questionamentos entre os pesquisadores que trabalham com paradigmas positivistas e interpretativistas

se relaciona às técnicas de coleta de dados e aos instrumentos utilizados. A preocupação principal está, portanto, no fato de que os pesquisadores “temem que suas técnicas de coleta de dados não sejam totalmente neutras ou objetivas e que existem inúmeras fontes potenciais de vieses” (HAMMERSLEY e GOMM, 1997, apud SPEER, 2002, p. 511)³³ que possam distorcer a realidade fazendo com que surjam resultados inválidos ou errôneos. Dessa forma, o registro da interação deve ser planejado de forma que haja a “localização e eliminação de possíveis vieses, ou influências (...) para tornar a situação de pesquisa o mais possível semelhante ao mundo real, no máximo possível” (MYERS, 2008, p. 271). Por essa razão, o principal objetivo metodológico na pesquisa pragmática está na busca de técnicas para a supressão ou minimização de fatores estranhos que contaminem ou induzam a produção de dados empíricos, o que pode impedir que observações e descobertas mais profundas da realidade “intocada” sejam feitas. Por essa razão, na pesquisa pragmática, deve-se tomar certas precauções metodológicas para que se torne mínima as interferências externas de um modo geral.

Embora o pesquisador tenha participado das interações, podemos considerar a interação como legítima, pois o tema da pesquisa avultou dos dados após sua gravação e análise e, portanto, não houve a possibilidade de manipulação do objeto.

2.2.2. A geração dos dados

Por ser uma pesquisa institucional, cujas interações gravadas aconteceram em sala de aula, o pesquisador se utilizou de elementos motivadores que auxiliaram a geração dos dados. Tais elementos motivadores se constituíram de propostas didáticas baseadas em unidades temáticas comunicativas (ver em anexo II) no intuito de promover insumos para o maior engajamento dos alunos, o que, em uma sala de aula de línguas, é algo ordinário. Apesar da utilização dos materiais motivacionais, concordamos que os dados gerados não deixam de ser naturalísticos, visto que o que foi produzido continua a ser uma legítima construção interacional natural em que os alunos e professor, no ato de interagir, constroem e reconstroem os significados na e pela interação.

³³ [they] worry that their data collection techniques are not wholly neutral or objective instruments, and that there are numerous potential sources of ‘bias’.

2.2.3. Entendendo a proposta didática: os estereótipos

O evento analisado nesta pesquisa foi uma aula que teve duração aproximada de uma hora e vinte minutos. A proposta didática (elaborada pelo pesquisador) baseou-se na discussão de estereótipos nacionais e teve como objetivo principal abordar um tema, que geralmente é muito polêmico e sensível - porém muito relevante no contexto de ensino de língua estrangeira-, de forma irreverente para que se amenizasse qualquer significado pejorativo. Os propósitos específicos da sequência didática eram os de fazer uso da língua, através de uma aula comunicativa³⁴, além de promover debates visando apurar ou desenvolver a sensibilidade dos alunos em relação à competência intercultural³⁵.

No ensino comunicativo, o professor deve planejar, desenvolver procedimentos e materiais que incentivem o aluno a pensar e interagir na língua estudada. Toda a operação de ensino deve estar voltada para que o aluno consiga se expressar e se comunicar na L-alvo. As técnicas devem ser escolhidas de tal maneira que promovam trabalhos em grupo ou em dupla para que os alunos possam praticar a interação. Segundo Almeida Filho (2008) o professor comunicativo deve apresentar alguns aspectos para que sua aula seja considerada comunicativa: oferecer conteúdos significativos e de relevância; utilizar a nomenclatura comunicativa; tolerar o apoio ou interferência da língua materna, incluindo os erros; apresentar temas e conflitos do universo do aluno; respeitar as variáveis afetivas como motivação, ansiedade, inibição e empatia com a cultura da L-alvo, como no caso da unidade por nós elaborada e utilizada nesta pesquisa.

A aula em questão desenvolveu-se a partir de algumas atividades específicas de acordo com a seguinte sequência didática:

³⁴ Entendo por abordagem comunicativa o tipo de “ensino de uma língua estrangeira (...) que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 47).

³⁵ Neste trabalho entendemos por competência intercultural os ajustes afetivos, cognitivos e comportamentais que pessoas vivendo por um período estendido em uma cultura não familiar necessitam realizar (SPENCER-OATEY e FRANKLIN, 2009). Competência intercultural é, portanto, a habilidade necessária para que se possa navegar adaptavelmente por ambientes complexos, marcados pela diversidade de povos, culturas e estilos de vida. Em outras palavras, aquele que possui tal competência deve ser hábil a desempenhar diferentes papéis sociais de forma apropriada e efetiva ao interagirem com outras pessoas que possuam experiências linguísticas e culturais diversas (UNESCO, 2013).

1) *Abertura:*

Na abertura da aula, o professor cumprimenta e dá boas vindas aos alunos, faz algumas perguntas sobre os ausentes e introduz o tema. Fazendo uso de um elemento motivador (uma figura com três personagens bastante estereotipados) promove uma discussão motivadora aberta ao grande grupo.

2) *Discussão 1:*

Em um segundo momento, o professor propõe a discussão de algumas perguntas motivacionais em pequenos grupos³⁶. Durante aproximadamente 13 minutos os alunos debatem e, ao fim, passa-se a explorar tais perguntas no grande grupo.

3) *Leitura de texto:*

Em seguida, é lido um texto em que evidenciam-se muitos estereótipos negativos sobre o Brasil. Durante a leitura os participantes vão julgando se os estereótipos são ou não pertinentes ao brasileiro ou se simplesmente trazem concepções exageradas.

4) *Vídeo com figuras motivacionais:*

Em um terceiro momento, é apresentado aos alunos um vídeo intitulado “Os Simpsons no Brasil”³⁷. Antes de assistirem ao insumo audiovisual, discutiram o que algumas figuras, extraídas do próprio vídeo, representavam em termos de estereótipos. Após tal discussão, assistem ao fragmento da animação.

5) *Discussão 2*

Novamente os alunos discutem, primeiramente, em pequenos grupos e só, então, o professor propõe a abertura para o grande grupo. Essa discussão foi baseada em questões relacionadas ao vídeo, bem como baseadas no conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.

6) *Piada: O céu e o inferno:*

Aos alunos é apresentada uma piada em que céu e inferno são descritos através do uso de estereótipos de alguns grupos culturais.

7) *Atividade final: estereotipando*

Nessa atividade, foram apresentadas algumas características em formas de atividades e atributos, e os alunos tiveram que ativar seu conhecimento de senso comum para categorizar grupos. Concluindo esta etapa, as atividades da aula foram encerradas.

³⁶ As discussões em pequenos grupos não foram transcritas devido à dificuldade em se distinguir as falas de cada participante durante tais atividades.

³⁷ Os SIMPSONS no BRASIL: O Feitiço de Lisa. Disponível em <<https://vimeo.com/90722713>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

2.2.4. Contexto e Participantes

As interações que foram analisadas nesse estudo resultaram da gravação em áudio de aulas de uma turma de Português Língua Estrangeira, no segundo semestre de 2012. Os alunos estavam há menos de 3 meses no Brasil. As gravações foram realizadas na disciplina LET 483, Português para Estrangeiros 1, oferecida pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. O objetivo das interações foi, portanto, a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de imersão. O pesquisador também foi o professor dessa turma e participa ativamente das gravações. Participaram da interação 5 alunos colombianos, 4 franceses e 1 peruano, o que sugere expectativas culturais distintas devido à diversidade de suas línguas nativas.

Aos participantes foram dados pseudônimos aleatórios para que se mantivesse a confidencialidade dos dados e nenhum dos participantes pudesse se sentir ameaçado. Tal confidencialidade é garantida por uma das cláusulas do TCLE (ver anexo I). Logo, o pesquisador será identificado por seu sobrenome, ao passo que os demais participantes serão nomeados pelos seguintes pseudônimos:

Nacionalidade	Participante
Colombiana	Carlos
	Alejandro
	Luz
	Marcia
	Marlene
Francesa	Amelie
	Louise
	Margot
	Marie
Peruana	Victor

Quadro 2: nacionalidades e pseudônimos dos participantes

2.2.5. A Transcrição e seus propósitos

Nesta pesquisa, adotamos a orientação da Análise da Conversa Etnometodológica que usa a gravação e transcrição de dados de fala espontânea como seu principal método de coleta (LODER, 2011). Apesar do uso de gravações em vídeo

ter ganhado amplitude em estudos recentes, escolhemos utilizar somente a gravação em áudio, pois o não uso de dados audiovisuais não desqualificaria ou empobreceria a análise, tendo em vista o objetivo da presente pesquisa.

Ao optar pela gravação em áudio, há a exigência de que sejam feitas transcrições muito detalhadas para que a análise dos processos comunicativos orais seja realizada de forma efetiva. É crítico que cada turno seja representado graficamente da forma mais aproximada possível do que está no registro. Portanto, é exigida atenção cuidadosa no modo como a fala é expressa, o que requer que seja levado em consideração não somente os elementos verbais que constroem os turnos, mas também os elementos paraverbais. Durante o trabalho de transcrição dos dados, é importante considerar os lapsos de tempo, tais como pausas, sobreposições, interrupções, cortes na fluência, bem como sonoridade, ritmo, respirações e expirações audíveis, risos, dentre outros elementos prosódicos e entonacionais. Para tanto, é primordial a escolha de um sistema de símbolos que possa captar e evidenciar aspectos específicos da produção da fala estudada.

Embora não haja um método de transcrição considerado melhor que o outro, é importante considerar aquele que atenda de forma eficaz aos propósitos do estudo. Em relação aos métodos de transcrição, Loder (2011) aponta para o fato de que não há modelos de transcrição que não sejam neutros ou completos. Qualquer que seja o método de transcrição, ele “nunca abarca a totalidade de fenômenos de diversas ordens que estão em jogo na situação de uso da linguagem que foi registrada” (LODER, 2011, p.132). Loder evidencia que a escolha de um ou outro método deve estar em consonância com os interesses teóricos e os propósitos da pesquisa. O tipo de transcrição é, portanto, intimamente ligado ao processo de análise de dados

Para esta pesquisa, utilizamos uma adaptação dos mesmos símbolos utilizados em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), de acordo com o quadro a seguir:

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO REFERENTES A ELEMENTOS VERBAIS ³⁸		
ELEMENTOS DE PROSÓDIA		
ALTERAÇÕES DE FREQUENCIA ENTONACIONAL		
.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente (seu uso não sinaliza necessariamente uma pergunta)

³⁸ Adaptado de Loder (2011: 127-161)

,	(vírgula)	Entonação de continuação (intermediária entre entonações descendente e ascendente)
↑	(flecha para cima)	Subida entonacional abrupta (mais aguda)
↓	(flecha para baixo)	Descida entonacional abrupta (mais grave)
palavra	(palavra entre asteriscos) ³⁹	Elocução amistosa em tom de riso
ALTERAÇÕES DE INTENSIDADE		
Palavra	(sublinhado)	Som ou parte da elocução de maior intensidade (ênfase)
PALAVRA	(maiúsculas)	Intensidade destacadamente maior que os demais ao seu entorno
°palavra°	(sinais de graus)	Som ou elocução mais baixo que os demais ao seu entorno
ALTERAÇÕES RELACIONADAS À CADÊNCIA RÍTMICA		
>palavra<	(sinais de maior e menor que)	Fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor e maior que)	Fala desacelerada
:	(dois pontos)	Prolongamento do som
::	(dois pontos repetidos)	Maior prolongamento do som
Palav-	(hífen)	Interrupção abrupta na produção vocal
=	(sinais de igual)	Elocuções contíguas, sem intervalo (seja do mesmo falante ou de falantes distintos)
LAPSOS DE TEMPO		
(2.4)	(números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos) superiores a (1.0)
(.)	(ponto entre parênteses)	Micropausa (silêncio menor que 0.2)
(..)	(ponto duplo entre parênteses)	Micropausa (silêncio entre 0.5 a 1.0)
DEMAIS SINAIS REFERENTES À FALA		
[]	(colchetes)	Indicam início e fim de falas sobrepostas
()	(parênteses vazios)	Segmento de fala incompreensível
(())	(parênteses duplos)	Sons de difícil transcrição ou principalmente não vocais
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
Hh	(série de h's)	Indica aspiração ou riso
.h	(h precedido de ponto)	Inspiração audível
pa(h)la(ha)vra	(h entre a elocução ou palavra)	Expiração audível em meio a produção de som
DEMAIS SINAIS		
????	(interrogações para identificar participantes)	Quando não é possível identificar ao certo qual participante realizou o turno

Quadro 3: Convenções de transcrição

Apesar de utilizarmos dados de fala realizados por alunos estrangeiros, optamos

³⁹ Criamos essa convenção para facilitar a representação de locuções com tom amistoso, haja vista que este tipo de ocorrência é muito frequente nos nossos dados.

por não transcrevê-los foneticamente. Além disso, não nos ativemos a problemas sintáticos recorrentes na fala dos alunos, que são de nível básico. Por ser de nosso interesse investigar como os sujeitos interagentes caracterizam uns aos outros na interação intercultural, não há a necessidade de uma transcrição que se foque em aspectos fonológicos, sintáticos ou morfológicos. Além de dificultar a leitura da transcrição, apresentaria pouca relevância para o tipo de análise que propomos aqui.

2.4. Considerações éticas

Por ser de nosso interesse a coleta de dados de interações situadas, de ocorrência natural, mediadas pelo uso da linguagem, a gravação foi feita sem que os participantes fossem informados em um primeiro momento, ou seja, não foi revelado aos grupos que as aulas estariam sendo gravadas. Tal procedimento metodológico foi assim realizado para que não houvesse nenhuma interferência externa na geração dos dados e para que os alunos não se sentissem constrangidos pelo gravador. Salientamos que esse é um procedimento que corrobora com o tipo de geração de dados empíricos espontâneos em que estávamos interessados em coletar. No entanto, ao término das gravações, o procedimento foi revelado aos alunos através da explicação do tipo de pesquisa que iríamos realizar, da ênfase na importância da geração de dados espontâneos e, ao fim, foi solicitada a autorização dos participantes para a utilização das gravações. Houve a concordância dos alunos participantes ao passo que foi enfatizado que a participação de cada um seria mantida no anonimato, sendo que somente o sexo, origem e língua-nativa seriam evidenciados no estudo, se necessário. Os alunos também poderiam retirar sua participação a qualquer momento, haja vista que a participação só seria garantida se o participante assim a autorizasse através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ver anexo I).

Salientamos que o nosso objetivo de pesquisa surgiu de dados gravados *a priori*, em novembro de 2012. Dessa forma, asseguramos que os dados iniciais (coletados previamente, mas sem a intenção de comporem o corpus principal dessa pesquisa) não foram motivados pelo pesquisador para atender a um objetivo de pesquisa pré-definido. Ao contrário, nosso objetivo de análise surgiu através da observação de tais dados. Os dados foram, portanto, gerados de forma natural e não induzida, o que é um dos principais critérios para a coleta dos dados empíricos em

interação em sala de aula.

Em relação aos termos legais acerca do desenvolvimento deste estudo, foi submetido o projeto contendo os objetivos, justificativas, pressupostos metodológicos, riscos e benefícios referentes ao estudo. O parecer favorável⁴⁰ foi emitido no dia 14 de Agosto de 2013 pelo CONEP da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV)⁴¹, resumidamente, nos seguintes termos:

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 360.111

Data da Relatoria: 05/07/2013

Apresentação do Projeto: A meu ver a apresentação do projeto está de acordo com as normas propostas pela Resolução CNS 466/2012.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Há risco de exposição do aluno em relação a algo evidenciado em sua fala que possa constrangê-lo. Por isto é garantido aos participantes o direito de se retirarem do estudo a qualquer momento. Como benefícios do estudo destacam-se: contribuir com uma visão micro-etnológica sobre as estratégias utilizadas por usuários aprendizes de uma língua estrangeira; ao evidenciar os tipos de recursos necessários para interação em sala de aula possibilitará atribuir valores às ações realizadas para construção do conhecimento dos participantes envolvidos; e trará benefícios para a área de ensino de Português para estrangeiros que é uma área em crescimento.

Recomendações: Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Pelo que pude verificar as pendências anteriormente verificadas foram sanadas.

Situação do Parecer: Aprovado

⁴⁰ O Parecer Consubstanciado emitido pelo CEP/UFV pode ser visualizado na íntegra na seção de anexos.

⁴¹ Compete ao CEP/UFV identificar e analisar questões éticas em pesquisas científicas para verificar se há conformidade dos projetos com as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

3. ANALISANDO INTERAÇÕES INTERCULTURAIS: A EMPREITADA DA CATEGORIZAÇÃO

Neste capítulo, serão discutidas algumas questões relacionadas ao modo como os participantes, advindos de diferentes experiências linguísticas e socioculturais, constroem agrupamentos que os identificam e identificam o outro através do que chamamos de dispositivos de categorias de pertencimento, mais especificamente em interações ditas interculturais, em ambiente de imersão.

Para tanto, a discussão será realizada em torno da perspectiva de compreendermos a forma como as categorias se revelam na sequência turno-a-turno na fala-em-interação e, desse modo, contribuem, conseqüentemente, para que a realidade social dos participantes, em uma organização interacional específica, seja entendida.

Para facilitar a análise, bem como a leitura deste capítulo, dividimos os dados em agrupamentos específicos e de acordo com sua ordem de ocorrência a partir dos momentos desenvolvidos pela sequência didática utilizada na aula em foco. No próximo item descreveremos a organização da aula e, então, nos itens subsequentes, analisaremos os seus principais desdobramentos em termos etnometodológicos.

3.2. A emergência das categorias institucionais

Pensando-se em instituições sob o ponto de vista contextual, delimitar o contexto possibilita que salientemos algumas características baseadas em instâncias apriorísticas e, portanto, se fazem pertinentes ao tipo de interação ali situada. Embora haja discussões que preceituam que nada além da própria conversa deve ser considerado quando se analisa a fala, ou seja, fatores apriorísticos devem ser desconsiderados, há também aqueles que indicam que o contexto tem papel considerável na análise da conversa institucional (SCHEGLOFF, 1997). Schegloff (1991, 1992), por exemplo, propõe a ideia de *consequencialidade processual*⁴², que diz respeito a relevância de algumas características que podem ser denotadas através do contexto, afetando o modo como a interação se desdobra.

Em se tratando de categorização de membros, pode-se dizer que o contexto é um elemento que provê certas expectativas e, logo, possibilita ações preferidas àquela

⁴² Procedural consequentiality.

situação interacional. Além disso, a depender dele, é inevitável que ativemos noções gerais, baseadas em nosso senso comum, para a efetivação da prática da organização da fala. Corroborando com essa ideia, Schegloff pontua que algumas dessas configurações de contexto “carregam também com elas um conjunto de identificações relevantes para os participantes” (SCHEGLOFF, 1991, p. 54)⁴³.

Considerando a questão evidenciada anteriormente, e os predicados que tal contexto podem produzir diretamente aos participantes, temos duas categorias principais. Por sabermos que tal interação ocorreu em uma sala de aula, podemos *a priori* propor duas categorias específicas: professor e alunos. Embora esse dado contextual facilite a categorização, ainda sim podemos observar tais categorias emergindo da situação ao basearmos nas ações expressas turno-a-turno, sem a necessidade de recorrermos a categorias pré-estabelecidas.

Retomando os conceitos discutidos nas seções anteriores, principalmente baseados nas discussões acerca da análise das categorias de pertencimento, temos então, já nos primeiros turnos desta interação, algumas atividades que colaboram para a construção de um conjunto de categorias específicas. A categorização principal desse contexto institucional pode ser observada logo na abertura do evento. A primeira situação que analisaremos nomeamos de *Abertura* e se organiza da seguinte forma:

Situação 1: “*Estereótipos*”? *Estereótipos!*

01 Sampaio e aí. tudo bem?
02 (1,5)
03 ???? tudo bem?
04 Sampaio tudo bem?
05 Alejandro desculpa.
06 Sampaio é:: louise. e os outros: al==
07 =são quantos os alunos da xxx?
08 Louise acho: são quatros.
09 Sampaio são quatro?
10 será que eles vão chegar ainda?
11 Louise acho que não.
12 Sampaio acha que não?
13 Grupo hhh ((conversa indistinta durante o riso))
14 Sampaio então (.) muito bem.
15 vamos começar.
16 então ↑hoje, a gente vai fazer uma discussão:
17 ↑vá:rias discussões(..) e: vamos falar sobre o
18 quê?
(4,6)

⁴³ Some such settings carry with them as well a set of relevant identifications for the participants.

19 Alejandro estereotipos.
 20 (3,1)
 21 Sampaio muito bem. (.) estereó::tipos. (.) estereótipos.
 22 Alejandro estereó::tipo ((enfaticando a sílaba tônica))
 23 Sampaio o que é que tem nessa figura aí?
 24 Alejandro estereótipos.
 25 Sampaio Uhu
 26 Alejandro =estereo- estereó:tipos
 27 Sampaio estereó:tipos.
 28 tá vendo que tem um ace:nto aí no ó? (.)
 29 então é estereó:tipos.
 30 grupo estereó:tipos.

Nos primeiros turnos da interação em evidencia, logo na abertura do evento, pode-se observar a emergência de duas categorias que são evidenciadas pela atividade de fala dos membros. Embora uma delas não tenha sido realizada através do emprego de um termo categorial específico, é possível notar a outra categoria no decorrer fala.

Nos turnos iniciais (01-05) o professor acolhe os participantes com boas vindas. Até então, se não fosse dado o contexto em que essa interação ocorreu, poderíamos enquadrá-la a qualquer evento social em que um dos interagentes dá boas vindas e os outros respondem. No entanto, mais adiante (linhas 6-12) o item categorial ‘alunos’ é expresso diretamente quando Sampaio pergunta sobre o número de alunos de XXX que participariam daquele evento. Nesse momento, o termo *alunos* aparece e categoriza diretamente um dos grupos que fará parte da situação. Dessa forma, pela *regra de organização duplicativa*, pode-se inferir que a outra categoria presente na interação é o professor.

Ao realizar um pedido de desculpas (turno 05), Alejandro ratifica que Sampaio desempenha algum tipo de papel de liderança. Essa categoria é reforçada (turnos 14-30) por ocorrência de algumas atividades associáveis à categoria professor. Durante os turnos (14-17), Sampaio muda o enquadre de acolhimento (turnos 1-4) para um enquadre de preocupação (turno 5), questionando se os outros alunos ainda poderiam chegar e, em seguida, de introdução (turnos 14-16), chamando atenção dos participantes para aquilo que ocorrerá naquele evento: uma discussão sobre um determinado tema. Ao iniciar um questionamento (turno 17), Sampaio reclama a participação dos outros interagentes. Ao realizar tal ação, podemos constatar que Sampaio é o professor e que o evento em questão é uma aula. Após uma pausa de 4,6 segundos (linha 18), Alejandro se auto-seleciona para responder ao questionamento

proposto e responde que o tema daquela aula será |estereótipos| (linha 19). Após uma pausa de três segundos, Sampaio avalia a resposta ao parabenizar Alejandro pela realização da ação, mas logo em seguida avalia também através de uma ação corretiva (linha 21), haja vista que o aluno utilizou a sílaba tônica incorretamente. Essa sequência de *iniciação*, *resposta* e *avaliação* é uma sequência muito característica de interações em sala de aula. A estrutura sequencial IRA caracteriza-se por um turno de *iniciação*, geralmente feita pelo professor, que aloca o próximo turno, uma *resposta*, que é preferencialmente dada por um ou mais alunos e a *avaliação*, que é realizada pelo professor. É apresentada nos estudos de fala-em-interação como uma sequência tradicional do discurso de sala de aula convencional (GARCEZ, 2006). Ao oferecer um reparo para o turno de Alejandro, Sampaio assume novamente a categoria/papel de professor. Tal correção é uma atividade que se associa, no contexto em evidência, a uma ação preferida a um professor ou alguém que esteja em uma posição de privilégio em relação ao conhecimento ou tema sendo discutido.

Como abordado no capítulo teórico, as atividades que os agentes desenvolvem na interação são associadas à uma categoria que, conseqüentemente, é baseada no conhecimento do senso comum. Ao chamar atenção do aluno para uma correção, de forma a oferecer uma ajuda sem mesmo ser requisitado, essa ação também torna relevante a categoria professor nessa interação. Durante as linhas 1-17 evidencia-se, pois, as duas principais categorias que vão interagir durante todo o evento interacional que chamamos de aula. Ambas as categorias são, assim, pertencentes à coleção sala de aula.

Mais categorias são evidenciadas nesta primeira situação. Algumas “irregularidades linguísticas” realizadas pelos participantes, categorizados como alunos, são observáveis. Louise (linha 08) formula uma fala um pouco dissonante com aquilo que consideráramos aceitável para um falante nativo de português. Ao responder |acho: são quatros|, é perceptível a um falante nativo a ausência da conjunção subordinativa integrante “que” e também um problema de pluralização. Carlos, (linha 19) também apresenta uma dissonância ao dizer que o tema da discussão são |estereotipos|, utilizando a sílaba tônica inapropriadamente. Para um ouvinte, é evidente que Alejandro e Louise não utilizam a língua com a mesma propriedade esperada de um nativo. Não só Louise e Carlos, pois após Sampaio evidenciar o problema na sílaba tônica, explicar a forma padrão (linha 21) e os porquês

da inadequação (linha 28), os alunos, em grupo, concluem repetindo em uníssono |estereó:tipos| (linha 30), destacando a tônica corretamente.

Nesta breve situação, observamos que dentro da coleção sala de aula há a evidência da emergência do par de categorias professor-aluno, outras duas categorias são relatáveis: professor-nativo e alunos não-nativos.

A categoria não-nativo poderia ser percebida com mais facilidade se os dados tivessem sido transcritos foneticamente. Como não o fizemos, pois não foi parte da nossa preocupação inicial, nos amparamos em marcas textuais que causam certo estranhamento ao falante nativo, como o uso de palavras em contextos em que o falante nativo não usaria, bem como a própria estrutura frasal. Como evidenciado, esses fatores de indicialidade revelam a categoria não-nativo, ao passo que a utilização de expressões bem particulares da variante do português brasileiro, utilizadas por um dos falantes da interação nos faz identifica-lo como nativo, ou, em outras circunstâncias, que não é o caso em destaque, como um falante não-nativo, porém muito fluente na língua estrangeira.

Outros indícios que fazem emergir estas duas categorias podem ser observados no excerto a seguir:

Situação 2: *Pincelinho?*

33 Sampaio [que- que]a gente tem nessa fi- nessa figurinha aqui?
34 nós temos <↑três pessoas↓>.
35 essas pessoas estão muito estereotipadas?
36 Marlene sim.=
37 ??? =tá não.
38 Sampaio vocês conseguem reconhecer?
39 Alejandro consegui[mos.]
40 Marlene [um chinês.]
41 Sampaio um chinês: porquê.
42 (1,0)
43 Marlene por cabe:[lo]
44 Alejandro [por seu[dente]
45 Marlene [os o:lhos]
46 Sampaio os olhos.
47 Marlene a ro:upa, [a roupa].
48 Sampaio [uhu]
49 **o cacho:rro** (..)
50 ????? hhhhh((alguém solta uma risada tímida))
51 Sampaio não é?
52 ↑e o próximo.
53 Luz °frança°
54 Sampaio ↑frança (..) vocês con[cordam.]

55 Marlene [francês.]
 56 Sampaio =↑fran:ça.
 57 Marlene com o pão. hhhh
 58 Grupo hhhh
 59 Sampaio pão? (..) com a, o negocinho pra pintar? (..)
 60 Alejandro pincelinho?
 61 Sampaio [pincel?]
 62 ????? [()]
 63 Alejandro pincel.

Na segunda situação, os alunos estão destacando algumas características presentes nas figuras motivacionais (ver anexo I) com o intuito de descrever as nacionalidades que estão sendo estereotipadas. Inicialmente Sampaio direciona os alunos a olharem para a figura (linha 33) e inicia um questionamento (linha 35). Em seguida, Marlene responde positivamente, que é uma ação preferida para aquele contexto (linha 36) ao passo que outro aluno responde |tá não| (linha 37) contradizendo Marlene e realizando uma ação despreferida em relação à expectativa do professor. Porém, acreditamos que a intenção do aluno era de ir contra as expectativas e de gerar brincadeira, uma vez que a imagem apresentada era bastante estereotipada e não haveria outra resposta que não fosse afirmativa. Contudo, a brincadeira parece não surtir o efeito esperado e Sampaio, por sua vez, continua a sequência iniciando outra pergunta (linha 38). Alejandro responde positivamente (linha 39). Marlene então caracteriza o personagem da figura como um chinês (linha 40) e ao levantarem algumas características do personagem em evidência, novamente utilizam a língua de forma que um nativo muito provavelmente não utilizaria (linhas 43-44). Outra ocorrência que expressa questão semelhante ocorre nas linhas 59-60 em que Sampaio usa a expressão |o negocinho pra pintar| e Alejandro tenta utilizar a palavra correta para fazer referência ao “negocinho pra pintar”. Alejandro utiliza então a palavra |pincelinho?| (linha 60) em tom de pergunta, pedindo confirmação ao professor. Sampaio confirma no turno 61 com |pincel| e Alejandro se autocorrigue utilizando o termo apropriado, |pincel| (linha 63).

Situação 3: Tem uma bola de *futebol* e uma *xícara* de caipirinha

89 Marlene tem uma bola de **futebol**.
 90 Sampaio é. Tem uma bola de futebol:
 91 Alejandro e tem uma **xícara** de caipirinha [na mão dele.]
 92 Sampaio [ah::]
 93 Grupo [hhhhhh]

Ainda na mesma situação, é relevante, para a construção da categoria aluno-não nativo, outros problemas acerca da sílaba tônica, como na linha (89) em que Marlene diz que |tem uma bola de futebol|. Novamente, em seguida, Sampaio reclama para si a categoria de professor nativo – conhecedor da língua utilizada – e a corrige repetindo seu turno e enfatizando a sílaba tônica correta (linha 90). No turno de Alejandro é perceptível a utilização inadequada do léxico xícara não utilizada comumente por falantes de português na variante brasileira: |uma xícara de caipirinha| (linha 91). Essa é outra evidência de que Alejandro não é um falante nativo da língua em uso.

Pelo simples fato de os interagentes serem descritos dessa maneira, ou seja, de diferentes experiências linguísticas e culturais, podemos circunscrever a atividade *per se* dentro daquilo que denominamos de interação intercultural. Essas ações, tanto as que categorizam o professor como nativo e os alunos como não-nativos vão se ratificar em diversos momentos no curso da fala, na medida em que outras ações e atividades vão se revelando e construindo a interação. No entanto, como o nosso objetivo principal é procurar por categorias que realçam a interação dita intercultural, não é nossa finalidade esgotar todos os exemplos em que estes traços são ressaltáveis.

Em suma, ao mostrar as categorias principais que emergem da interação nesse evento – a relação reflexiva entre as categorias professor nativo e alunos não-nativos -, procuramos nos próximos itens desta análise constatar a emergência de categorias que se revelam na e pela interação intercultural.

3.3. A negociação de categorias na (des)construção dos estereótipos

Como assinalado anteriormente, Sacks (1995) preceitua que os dispositivos de categorização são *coleções de categorias* que são utilizadas para fazer referência a um grupo de pessoas, levando-se em conta algumas *regras de aplicação*. Ressalva que alguns atributos podem ser descritos sucintamente por um único termo por meio da *regra de economia*. Da mesma forma, acontece a construção de estereótipos nacionais. Ao categorizar um grupo utilizando um único predicado como em “aqueles turistas são

venezuelanos”, o gentílico passa a funcionar como um dispositivo de categoria e o fazer parte deste grupo – “venezuelanos” – pressupõe certos atributos particulares aos membros de tal classe. Acreditamos que estereótipos e dispositivos de categorias são conceitos que estão intimamente interligados, pois categorizar e formar juízo – positivo ou não – é um ato natural que praticamos diariamente.

Fant (2012) legitima essa observação através de uma metáfora: “uma vez estabelecida uma categoria, esta irá se tornar uma ‘caixa’ que enchemos com conteúdo por meio da atribuição de certas propriedades” (FANT, 2012, p. 274)⁴⁴ e, dessa maneira, teorias sobre o seu conteúdo podem ser produzidas e a percepção sobre o que está dentro da caixa pode ser alterada ou resignificada. O pesquisador salienta que se teorias não forem criadas sobre o teor da caixa, não será possível continuar produzindo novos conceitos, e, dessa forma, tal conteúdo passa a ser negligenciado e no decorrer do tempo a ideia sobre o teor da caixa se torna estável e, dessa forma, não é passível de recategorizações. Ao criarmos determinada categoria *há a tendência de percebê-la da mesma forma toda vez que somos confrontados com um fenômeno ou propriedade que nós, uma vez, relacionamos a ela (Idem)*⁴⁵. Em sentido amplo, os estereótipos podem ser entendidos como MCDs por meio dos quais suas propriedades ou categorias descritivas são dotadas de valor e trazem em si a noção de extensividade garantida pela *regra de consistência* (SACKS, 1995). Quando uma pessoa toma consciência de que um indivíduo é um representante da classe argentino ou estadunidense, essa pessoa o enquadra dentro de uma série de pressuposições baseadas no senso comum que o distinguem de outros grupos por razão de algumas atribuições socialmente construídas e ratificadas. Dessa forma, ao categorizar esse grupo através de ações e predicados sociais inerentes a eles, podemos estar categorizando e também, da mesma forma, estereotipando. Fant (2012) define, então, estereótipos como

mensagens dotadas de um valor positivo ou negativo, formada pelo julgamento ou apreciação realizados conjuntamente, considerando que todas as normas e valores

⁴⁴ once a category is established it will turn into a ‘box’ which we fill with content by means of attributing properties to it.

⁴⁵ Once, however, that we have created a category, we are not only unwilling to change or exchange it, but we also tend to continue perceiving precisely that category every time we are confronted with a phenomenon or property that we once related to it.

éticos ou estéticos são expressos em termos de avaliação do que é bom ou ruim (FANT, 2012, p. 274)⁴⁶

sendo, portanto, uma construção discursiva socialmente compartilhada.

O ato de categorizar o outro e a si mesmo é natural e ocorre a todo o tempo e em várias instâncias sociais. Discutiremos a seguir o modo como os alunos e o professor da interação em análise explicitam categorias do ‘*ser-brasileiro*’ fundamentados em suas expectativas criadas por noções estereotipadas e a ressignificação dessas categorias a partir da vivência e experimentação de novas situações enquanto membros temporários de uma nova cultura.

3.3.3. O Brasileiro

Na atividade de discussão 1 (descrita no item 3.1), os alunos debatem e refletem sobre questões relacionadas aos estereótipos do brasileiro ressaltando suas expectativas anteriores em oposição às suas novas reformulações como parte da cultura brasileira na condição de membro temporário. Os eventos a seguir evidenciam algumas peculiaridades do como essas categorizações tomam outras formas a partir das experiências interculturais. No primeiro fragmento deste item, os alunos discutem as concepções que tinham sobre o povo brasileiro.

Situação 4: Pode falar mal, tá bom, gente?

193 ↑ agora.(...) eu estou < muito interessado em saber > (...)
194 quais estereótipos que você ti:nha sobre os brasileiros=
195 =antes de chegarem aqui.
196 vamo lá.
197 quero ouvir todos agora.
198 Sampaio vamos lá?
199 (1.2)
200 estou muito ansioso. (...)
201 pode falar mal tá bom gente.
202 o que [antes-]
203 Marcia [isso vai influenciar a nota.]
204 Sampaio [claro que não.]
205 Grupo [hhhhhhhhhh]
206 Sampaio *não vai influenciar a nota*[hhhh]
207 Grupo [hhhh]

⁴⁶ stereotypes as messages being endowed with a positive or a negative value, is a direct reflection of judgment and appreciation taken jointly, considering that all norms and ethic or aesthetic values are expressible in terms of the basic valuations ‘good’ vs. ‘bad’.

208 Sampaio †ahm.
209 Alejandro é que a gente achava que os brasileiros (...)
210 <entravam dançando samba> às aulas.
211 Grupo °hhhh°
212 Alejandro todos eles acordavam <dançando samba>.
213 iam almoçar <dançando samba>.
214 (...) e com a bola de futebol ao lado.(..)
215 Sampaio ahm::
216 Grupo Hhhhhh
217 Marlene sim.
218 Sampaio é desse jeito [mesmo.]
219 Grupo [hhhhhh]
220 Sampaio =e porque você achava que a gente dançava <samba>
221 =o tempo inteiro.
222 Marcia é porque o samba é uma repre- representativo do brasil=
223 =no mundo, né?
224 Marlene e os filmes mostra isso, né?
225 como se as- como se tivesse carnaval o tempo inteiro.
226 Sampaio o tempo inteiro.
227 Marlene assim, tudo colorido, todos dançan:do.
228 Sampaio [()]
229 Marlene [e que os homens dançavam muito bem],
230 mas não é assim.[hhhh]
231 Grupo [hhhh]
232 Alejandro [e que todo mundo jogava muito bem=
=futebol]

Sampaio, mostrando grande interesse sobre o tema (linha 193), propõe que os alunos exponham as estereotípias que tinham sobre os brasileiros antes de chegarem ao Brasil (linhas 194-195). Em seguida, seleciona todos os participantes a contribuírem para a discussão |quero ouvir todos agora.| vamos lá?! (linhas 196-197). No entanto, após uma pausa sem a tomada de turno por algum dos alunos, Sampaio exprime novamente seu interesse (linha 200) e logo em seguida posiciona-se como um membro da categoria a ser realçada, se propondo, porém, a receber qualquer tipo de comentário, positivo ou não (linha 201). Por ser um tópico que por sua natureza implicaria em possível ofensa àquele que se enquadrasse na categoria em exposição, silêncio pode ser interpretado como uma ação de hesitação ocasionada por certo receio de perturbar a ordem de respeito, imprescindível para a manutenção da diplomacia entre alunos e professor. Marcia se auto-seleciona, entretanto não realiza uma ação adjacente à do professor e questiona se ao falar algo mal sobre o brasileiro influenciaria em sua avaliação final (linha 203). O turno de Márcia oferece mais informações sobre as categorias professor e aluno, e também exprime sua concepção de que falar algo que colocaria o professor em situação de ameaça, poderia também ameaçá-la e, conseqüentemente, uma ação punitiva seria infligida a ela e ao restante do grupo. Ao

dizer que |claro que não.| (linha 204), Sampaio realiza uma ação não esperada naquela situação e causa risos, visto que tradicionalmente o avaliar com uma nota deveria ser uma prática comum naquele ambiente. Com entonação amistosa (linha 206), Sampaio ratifica o turno 204, e gera risos. Finalmente, Alejandro se auto-seleciona para realizar a ação esperada pelo professor (linha 209).

A partir da linha 209, os alunos começam a (des)construir a categoria ‘brasileiros’ relatando as concepções que possuíam sobre tal grupo antes de fazerem parte dele. O relato acontece no pretérito imperfeito e indica que houve uma mudança de entendimento sobre a categoria sendo explicitada e que as atribuições que antes se associavam a essa categoria não são mais totalmente válidas ou aplicáveis. A experiência intercultural desses alunos em imersão na nova cultura modificou, portanto, algumas das suas teorias de senso comum sobre o que significa “ser-brasileiro”.

Alejandro (linha 209) expressa essa mudança dizendo que |a gente achava que os brasileiros (...) <entravam dançando samba> às aulas| (linhas 209-210). Ao incluir o pronome ‘a gente’, Alejandro se enquadra em uma categoria de alunos estrangeiros que mudaram sua preconceção sobre a atividade de ‘dançar samba’. Sacks (1995) relaciona atividades associativas (*category-bound activities*) a pronomes. Para ele, os pronomes não têm somente a função de substituir um nome, mas, na verdade, podem servir como indicadores de categoria de pertencimento. Portanto, ‘nós’ e ‘eles’ são exemplos de pronomes categoriais. Como discute Sacks (1995), se um membro A narra uma ação para a qual A e B são co-membros relevantes, então pode-se dizer que A e B pertencem à uma mesma categoria. Nesse caso, o pronome categorial é utilizado “muitas vezes com a intenção de transformar a ação de A em uma ação categorial, ou seja, como uma coisa que ‘nós fazemos’” (SACKS, 1995, p. 573)⁴⁷.

Nos turnos seguintes, Alejandro continua caracterizando a partir do juízo que ele possuía sobre o dançar samba e sua associação ao brasileiro, apresentando suas preconceções, inclusive, a partir de ações exageradas, ou formulações extremas⁴⁸ como em |**todos** eles acordavam <dançando samba>.| iam almoçar <dançando samba>.| (...) e com a bola de futebol ao lado. (...)| (linhas 212-214). Sampaio, no turno seguinte, exprime surpresa, ao passo que o grupo produz

⁴⁷ that’s often done with intentions of turning A’s action into a categorial action, i.e., such a thing as ‘we do’.

⁴⁸ *Extreme case formulations* (POMERANTZ, 1986)

risos e Marlene (turno 217), ratifica as observações de Alejandro alinhando-se a ele com uma ação de confirmação | *sim.* | e dessa forma, também informa sua participação no agrupamento em que Alejandro instituiu e cujos elementos seriam aqueles membros de uma coleção de sujeitos que tinham tal concepção sobre o brasileiro, relacionadas, por exemplo, à dança e ao futebol, antes de virem ao Brasil.

Nas linhas 220-221, Sampaio inicia um questionamento sobre os porquês de Alejandro possuir tais concepções sobre o brasileiro. No entanto, Marcia responde, sem hesitação alguma, se circunscrevendo também dentro da categoria criada por Alejandro através do pronome categorial ‘nós’ (ou, no caso ‘a gente’). Todavia, é importante salientar que essa categoria se apresenta como ambígua, pois não é possível entendê-la especificamente pelo o que é expresso pelo pronome categorial. Não é facilmente observável se ele agrupa todos os alunos não-nativos da situação ou somente os colombianos, visto que Alejandro, Marcia e Marlene, aquela que ratifica o uso do pronome utilizado por ele, também fazem parte do grupo de colombianos da interação.

Marcia (linhas 222-223) relata a fonte que a fazia associar os brasileiros à ação de dançar samba muito bem. Ela realiza uma ação explicativa dizendo que | *é porque o samba é uma repre- representativo do brasil no mundo, né?* | seguida por Marlene (linhas 224-225) que complementa o turno anterior realçando que | *e os filmes mostra isso, né? | como se as- como se tivesse carnaval o tempo inteiro* |. Marlene, baseando-se naquilo que conheceu sobre os brasileiros através dos filmes, salienta que o grupo de homens brasileiros são associados à habilidade de serem bons dançarinos. Contudo, percebemos que ela, ao analisar mais profundamente, desconstrói essa visão estereotipada explicitando que, por sua nova experiência e contato com esse grupo, essa concepção de que todo homem brasileiro dança bem não é mais válida para todos os membros da coleção homens brasileiros: | *mas não é assim. [hhhh]* | (linha 230). Alejandro também desconstrói sua visão anterior de que todos os brasileiros jogam futebol muito bem (turno 232).

Na situação 5, sequência direta da situação anterior (e descrita abaixo), Sampaio, utilizando entonação amistosa (linhas 234, 235) se afilia à coleção de bom jogador de futebol, o que gera risos no grupo, pois os participantes reconhecem no tom de voz do professor que essa regra não se aplica a ele, e portanto, não se enquadra no dispositivo ‘brasileiro’ que tem como predicado ser um bom jogador. Além disso, com a brincadeira, mostrando que na verdade não se enquadra na coleção, Sampaio realiza uma ação que ratifica a reconstrução discursiva dos alunos colombianos sobre essa

nova reconfiguração do “ser-brasileiro”, fora daqueles estereótipos que traziam de seu país de origem:

Situação 5: Mas não é assim

233 Sampaio é,
234 todo mundo joga muito bem futebol.
235 •oh, eu principalmente. •
236 Grupo Hhhhh
237 Sampaio •eu sou assim, quase o pelé •
238 de tão bom que eu sou. (..)

Muitas das concepções que os alunos traziam consigo sobre o “ser-brasileiro” são desconstruídas, e de igual forma há algumas delas que são ratificadas durante a interação. Marcia, no próximo excerto, fala sobre o jeito de falar e da alegria do brasileiro:

Situação 6: Sim, vocês são muito alegres!

241 Marcia eu achava que:: é:: que vocês falavam meio: †can†tado.
242 Sampaio ()cantado.
243 Alejandro can[tan::do]
244 Marcia [si:]
245 é [como] como samban:do
246 Sampaio [ã:]
247 =[() se a gente entra sambando, a gente entra cantando.]
248 Grupo ((todos falando ao mesmo tempo e rindo))
249 Marcia [() muito alegres]
250 ??? [()]
251 Sampaio †é::↓ (..)
252 mas (.) você não acha mais?
253 Marcia ↓Sim::↑
254 é muito alegre. (..)
255 mas você não canta quando fala.
256 Grupo [hhhhhhh]
257 José [nem dança]
258 Sampaio nem danço.
259 Marcia ah, e não entra com una: bola de futebol.
260 Sampaio é.
261 José andam com roupas aqui ((aponta para o ombro))
262 Grupo Hhhhhh
263 Sampaio as(h)sim? ombreiras?
264 José i::sso. (..)

Respondendo ao turno anterior de Sampaio, em que requeria a participação dos alunos pela evidência de mais estereótipos, Marcia diz que |achava que:: é::

que vocês falavam meio: ↑can↓tado.↓ (linha 241) e revela que, pessoalmente, ela trazia essa ideia sobre o sotaque do brasileiro, mas não necessariamente compartilhava com os demais membros do grupo no *aqui e agora* da interação. Ao utilizar o pronome categorial ‘eu’, em vez de ‘nós’ ou ‘a gente’, como utilizado nos excertos anteriores, ela toma para si a responsabilidade pessoal de pensar daquela forma, ao passo que ao utilizar o pronome categorial ‘vocês’ enquadra o professor e os demais representantes daquela categoria (brasileiros) atribuindo-lhes a ação associativa de falar cantando. Nos turnos seguintes, Alejandro e Marcia (linhas 243-245) vão desconstruindo novamente essa ideia e também a imagem de que todo brasileiro canta e samba bem.

Após uma disputa entre turnos, categorizada por vários membros realizando falas sobrepostas, Márcia (linha 249) se sobressai numa elocução ao dizer |[() muito alegres].| Sampaio elege aquela elocução particular e seleciona a aluna com um questionamento |mas (.) você não acha mais?|. Em sequência, Márcia responde nos turnos seguintes que |Sim::↑| é muito alegre. (..) |mas você não canta quando fala.|, ratificando sua posição de que o brasileiro é alegre, mas desconstruindo a visão de que cantamos enquanto falamos, dançamos (Alejandro, linha 257), entramos com uma bola de futebol em todos os lugares (Márcia, linha 259) e usamos ombreiras (Alejandro, linha 264).

Outros estereótipos permanecem sendo desconstruídos pelos alunos enquanto outros são confirmados tanto por eles quanto pelo professor ao longo da conversa. Nos turnos a seguir, os alunos discutem o predicado beleza advindo do senso comum e do imaginário popular sobre a beleza e ‘exoticidade’ da mulher e do homem brasileiro comumente divulgados no exterior.

Situação 7: Os homens são muito bonitos e as mulheres também

265 Sampaio muito bem.
 266 o que mais? (..)
 267 Marlene que os homens são muito bonitos.
 268 Sampaio ah:: [não são. hhh]
 269 Marlene [nós acha(h)vamos hhh]
 270 Grupo [hhhhh]
 271 Sampaio =acha(h)vamos an(h)tes de chegar aqui. Hhh
 272 Grupo Hhhhhh
 273 Marlene não, mas assim, que tudos eram, assim,
 274 óh::: o paraíso. (..)
 275 *mas, mais ou menos.* hhh

276 Marcia tem uns, *mas tem outros normais, né?*\n
 277 Sampaio é::\n
 278 Marcia Hhhh\n
 279 Marlene e que as mulheres também.\n
 280 que eram muito bonitas.\n
 281 tu:das as mulheres aí. (..)\n
 282 todas as pessoas com as que você fala na colômbia, assim\n
 283 ah, e os meninos, são muito boni(h)tos.\n
 284 as mulheres () falam\n
 285 ah: temos que ir ao brasil:,\n
 286 porque é o paraíso das mulheres

Na situação ilustrada pelo excerto acima, Marlene relata que a ideia de |que os homens são muito bonitos.|(linha 267) não se aplica à categoria como um todo, em termos generalizantes. Mais uma vez, utiliza o pretérito imperfeito (linha 269) indicando que sua teoria anterior foi reformulada e deu lugar a uma nova experiência adquirida interculturalmente e *in loco*, fazendo com que sua concepção antiga não fosse mais suficiente para descrever a coleção de homens brasileiros e atribuir-lhes o atributo “bonito”. Na linha 243, ela relativiza dizendo que costumava ter a ideia de que todos os brasileiros eram bonitos, que o Brasil era descrito pela noção de paraíso, mas que não é assim. Marlene (turno 275), em entonação amistosa, pondera ao dizer |*mas, mais ou menos.* hhh| seguindo de uma ratificação de Marcia que se enquadra ao argumento de Marlene e relata que |tem uns, *mas tem outros normais, né?*.|. A mesma atribuição é feita por Marlene para o dispositivo mulheres brasileiras (linhas 279-286).

Para explicarmos com mais profundidade a conexão do excerto anterior com o próximo, nos é conveniente retomar as sugestões de Patel, Li e Sooknanan (2011), apresentadas no referencial teórico desta dissertação, em relação à compreensão da interação intercultural. Os estudiosos defendem que para que um evento intercultural seja de fato entendido, é necessário que respondamos algumas perguntas específicas sobre ele e sobre os participantes nele envolvidos. Dentre elas, é importante considerar o que está sendo dito e porque razão está sendo dito. Sobremaneira, também é necessário observar quem está dizendo e o porquê está dizendo da forma que está dizendo. Intimamente relacionado à essa questão, Schegloff (2007) aponta para a necessidade de observarmos não só o que se categoriza, mas quem categoriza. Ele assinala a importância de *categorizar o categorizador em um dispositivo de categoria para saber o que ele pode estar dizendo/fazendo. Eles [os dispositivos aos quais o*

categorizador pertence] tornam-se diferentemente importantes em uso (SCHEGLOFF, 2007, p. 467)⁴⁹.

Dito isso, podemos perceber que o grupo de colombianos apresentaram suas avaliações prévias sobre o dispositivo de categorização “brasileiros” como o produto de uma proposição social, provavelmente muito difundida entre os membros do dispositivo de categorização ‘colombianos’, trazendo à tona no decorrer da fala questões relacionadas à festa, às cores, ao samba, à beleza e à “exoticidade” do brasileiro. Possivelmente esses são atributos que são relevantes para os colombianos quando ativam seu senso comum para efetuar generalizações sobre o povo em questão. No entanto, quando o grupo de francesas toma o turno para explicitar suas teorias pessoais sobre o “ser brasileiro”, elas explicitam características e atributos bem diversos àqueles trazidos num primeiro momento pelos colombianos, como pode ser observado no excerto a seguir:

Situação 8: Pode ser muito perigoso!

298	Marie	e que também pode ser muito: pelagroso.
299	Sampaio	perigo↑so.
300	Amelie	sim.
301	Sampaio	↑por quê.
302		(1.1)
303	Alejandro	pela fave:[la]
304	Amelie	[pobrezas.]
305	Sampaio	pobreza e favelas.
306	Marlene	a: cidade grande.

Marie (linha 298) toma o turno para categorizar o Brasil como um país que |também pode ser muito: peligroso|. No turno seguinte, Sampaio questiona a posição de Marie, e Amelie se auto-seleciona para ratificar o turno da colega através de uma concordância (linha 300). Sampaio (linha 301) questiona os porquês inerentes ao relato das duas ao passo que Alejandro se auto-seleciona (linha 303) e traz um exemplo sobre um fator que complementa e dá suporte para a avaliação de possibilidade de perigo realizada por Marie e Amelie. Em uma sobreposição à fala de Alejandro, Amelie também fornece outro exemplo (linha 304). Sampaio retoma os

⁴⁹ (...) you need to know who’s talking, and in particular, you may need to categorize the categorizer on just that MCD to know what s/he may be saying/doing. They figure differently in use.

exemplos que ambos apresentam | pobreza e favelas. | (linha 305) e a conversa segue com a auto-seleção de Marlene para relativizar a ideia exposta pelos colegas nos turnos anteriores. Retomando a fala de Marie, podemos perceber também essa relativização através da utilização do modalizador “pode” (linha 298). Marlene avalia que a preconcepção que eleva o Brasil, como um todo, a uma nação marcada por perigo, por razão das favelas e pobreza, é uma generalização que pode não ser verdadeira e válida para todo o território do país. Na linha 306, Marlene desconstrói a ideia do senso comum de que todos os lugares são perigosos e faz uma ressalva de que somente na cidade grande esses problemas são mais frequentes e, portanto, há a possibilidade de ser de fato perigoso.

Seguindo o curso da interação, os alunos falam sobre “cachaça”, “caipirinha”, “samba”, “futebol”, “animais exóticos”, “biodiversidade” e “consumo de cerveja”. Mesmo depois de tantas mudanças de tópico, Louise retoma a ideia de perigo, que era, por alguma razão, relevante para ela naquele momento. Esse resgate nos interessa. De acordo com FREYER (2009), a mídia europeia apresentou o Brasil por muito tempo com estereótipos muito fortes. O mesmo autor salienta que o segundo estereótipo mais difundido sobre o Brasil é a violência descontrolada. O autor salienta que “o Brasil aparece mais frequentemente (...) quando há mortes violentas, por exemplo, durante as rebeliões em penitenciárias em que pessoas sofrem destinos horríveis; ou então tiroteios entre polícia e traficantes de drogas nas favelas” (FREYER, 2009, p. 101). Possivelmente, baseada em uma visão preconceituosa que caracteriza o país através de uma condição de extrema violência e terror, Louise, francesa, retoma a discussão sobre os perigos do Brasil e também expõe sua mudança de concepção modificada após experienciar a vida no país como membro temporário da nova cultura, como observamos no próximo excerto:

Situação 9: Aqui é muito tranquilo!

420 Louise eu achava também que antes de vir aqui=
421 =que o:: povo brasileiro, é(.)
422 que: estava muito perigoso aqui.
423 Sampaio Uhu
424 Louise isso lá.
425 então: () não sair sozi:nha, voltar a casa sozi:nha.
426 Sampaio uhu (...)
427 então as- as francesas tem a mesma ideia [de perigo.]
428 Louise [é sim.]
429 Alejandro perigoso.

430 Louise Ahã
 431 Sampaio perigoso.
 432 Alejandro e agora.=
 433 Marlene =mas mudou o::::
 434 Louise sim, mudou. (...)
 435 Marlene agora:
 436 Louise acho que:
 437 Marlene mais tranquilo né?
 438 aqui é muito tranquilo.
 439 [viçosa (...) °muito bom°

Louise inicia seu turno dizendo que também achava, antes de vir pra o Brasil, que o Brasil é perigoso. Após Sampaio realizar uma ação de continuidade (linha 423), Louise faz questão de ressaltar que essa é uma visão que ela tinha antes, |isso lá.| na França (linha 424), e apresenta, na sequência, o que possivelmente fazia parte do discurso francês em relação às precauções que a aluna deveria tomar, uma vez que viria morar no Brasil e viver aqui, o que, na visão do europeu, pode ser sinônimo de preocupação e insegurança: |então: () não sair sozi:nha, voltar a casa sozi:nha.| (linha 425).

Ao apresentarem as concepções que traziam de seus países em formas de estereótipias e realçarem como é a sua nova percepção - modificada pelo contato intercultural enquanto membros temporários dessa nova sociedade e, portanto, desse novo sistema de diferentes valores culturais e comportamentais -, pode-se pensar em dois outros dispositivos de categorização, além dos já apresentados nesta pesquisa: os alunos etnocêntricos (que categorizavam a cultura do outro através de características advindas de discursos estereotipados, midiáticos e baseados em ideias preconceituosas e etnocentristas), e o reconfigurado grupo de alunos etnorrelativistas (ou os novos alunos, categorizados por serem interculturalmente sensíveis, reflexivos e parte integrante de um novo código cultural). Este último grupo se expressa nos excertos através da habilidade de relativizar e modificar suas ideias preconcebidas através da reconstrução e reavaliação de padrões sociais pela e na vivência direta com os novos sistemas culturais. Retomaremos essa discussão mais adiante ao falarmos sobre nossas contribuições para o ensino de línguas estrangeiras.

Diferentemente dos excertos anteriores, os próximos trazem a visão do peruano Victor acerca da sua noção de ‘fanatismo’ e futebol, confirmada através da sua vivência em duas culturas onde esse fanatismo é uma característica de disputa entre essas duas culturas (brasileiros e argentinos).

Situação 10: O brasileiro é fanático por futebol

374 Victor continua sendo,
375 gostam muito de: de futebol.
376 Sampaio gostam muito de futebol:
377 Victor eu acho que são muito <mais> fanáticos que os argentinos.
378 Sampaio são mais fanáticos.
379 Victor vocês são sim.
380 Sampaio Não. (.) eu acho que a gente disputa ali pra=
381 =[ver quem é mais fanático
382 Victor [muito mais (.)
383 porque eu estive na argentina um bom tempo (..)
384 a- a passado que vocês tem, é muito mais forte.
385 Sampaio é mesmo.
386 Victor sim, no:
387 na argentina somente tem dois times muito importantes.
388 boca juniors e river plate.
389 Sampaio Ahm
390 Victor aqui vocês tem ()
391 Sampaio muitos.

Vitor confirma (linha 374) que possui algumas concepções que foram confirmadas em relação ao futebol e logo no próximo turno afirma que os brasileiros |gostam muito de: de futebol|. Sampaio repete o turno de Victor com entonação de continuidade e, na sequência, o aluno (linha 377) adverte que acredita inclusive que os brasileiros são |muito <mais> fanáticos que os argentinos.| desacelerando a fala no advérbio para realçar que o grau de fanatismo é de fato maior que o do argentino. Sampaio pede uma confirmação do aluno ao questionar |são mais fanáticos.| e Victor responde que |vocês são sim.| (linha 379) incluindo o professor nessa categoria através do uso do categorial “vocês”. Sampaio (linha 380) vai de encontro a afirmativa de Victor resistindo a essa categorização, salientando que discorda que os brasileiros sejam mais fanáticos que os argentinos, mas sim, estão no mesmo nível e competem sobre quem é o mais fanático pelo futebol. Victor interrompe o turno de Sampaio com uma sobreposição (linha 382) que diverge da posição de Sampaio. Novamente Sampaio questiona |é mesmo.|, Victor responde que sim e explica seu ponto de vista no próximo turno (linhas 386, 387 e 389). Na ação de esclarecimento, resgata seu conhecimento sobre a dinâmica do futebol e sua representatividade nos dois países em que morou – Brasil e Argentina -, e legitima sua posição ao fazer saliente sua voz de confiabilidade para propor tal asserção.

No último excerto, Victor diz que já “fechou” muitos estereótipos que possuía e aponta algumas concepções sobre o Brasil e os brasileiros:

Situação 11: Brasil, desenvolvimento econômico e tecnologia

392 Victor e agora em: (..)
393 eu já fechei muitos estereotipos,
394 e agora si: ((estalar de língua))
395 pra mim o Brasil (..) é um exemplo:
396 de desenvolvimento econômico.
397 Sampaio Aham
398 Victor tecnologia própria.
399 Sampaio Aham
400 Victor e:: e:: ah, e o Brasil é muito (..)
401 com consumo de cervejas
402 Sampaio ah: [*consumo de cervejas*]
403 Marlene [hhhhhhh]
404 Victor muito.
405 Grupo Hhhhhh
406 Marlene °cachaça°
407 Sampaio é: pois é.
408 cerve:ja, ca[cha:ça.
409 Marlene [e te- tem muita festa,
410 também porque é uma: cidade universitária.
411 eu [acho.

Na situação destacada, o aluno caracteriza o Brasil a partir de qualidades que geralmente não fazem parte do conjunto de atributos categoriais que um estrangeiro utilizaria em primeira instância, visto que, o Brasil é, muitas vezes, vendido pela mídia apenas sinônimo de carnaval, samba, mulheres e homens exoticamente belos e atraentes (FREYER, 2009). Por outro lado, são frequentes também representações pejorativas que são frutos de imagens negativas como a favela e a pobreza, que funcionam para promover a ativação de ideias relacionadas ao perigo e subdesenvolvimento. Victor, contudo, segue outra direção e categoriza o Brasil a partir de atributos positivos ao enfatizar que agora, morando no país, já fechou muitos estereótipos e que tem uma visão diferente: |e agora si: ((estalar de língua)) | pra mim o Brasil (..) é um exemplo: |de desenvolvimento econômico. |(linhas 394-396). Continua nos turnos seguintes elencando outros exemplos como |tecnologia própria. | e finaliza com a sua constatação de que o consumo de cerveja aqui é muito grande (linhas 398, 400, 401). Sampaio (linha 402) em tom de riso retoma a fala de Victor [*consumo de cervejas*], e em seguida o aluno confirma com a elocução |muito. | comprovando seu ponto de vista de que o

consumo da bebida é intenso aqui (linha 404). Os outros alunos riem e Marlene se auto-seleciona e se alinha ao discurso de Victor sobre o alto consumo de bebidas alcoólicas ao adicionar o item |°cachaça°|. Adiante, Sampaio retoma os itens “cachaça e cerveja” apresentados anteriormente e confirma com uma avaliação: |é: pois é.|cerve:ja, ca[cha:ça.| (linhas 407-408). Então, Marlene o sobrepõe com um turno explicativo para interpretar que a causa desse consumo exagerado está ligada a grande quantidade de festas |[e te- tem muita festa| (linha 409) e delimita essa ocorrência localmente ao dizer que |também porque é uma: cidade universitária.| Finaliza sua sequência de turnos ponderando sua afirmação com a elocução |eu [acho.]].

A análise desses primeiros excertos sobre o modo como o brasileiro é categorizado exprime o trabalho de negociação e reflexão dos alunos e professor. Ao contrastarem as experiências anteriores com as mais recentes, constatamos que é possível observar na fala dos participantes a recorrência da negociação de experiências com respaldo na comunicação intercultural, em que concepções anteriores à vinda ao Brasil, aliadas às novas ideias adquiridas através da nova experiência social em imersão, amparam e enveredam os alunos para um posicionamento mais etnorrelativista.

Algumas dessas características são representadas frequentemente, o que comprova que, na maioria das vezes, o conhecimento que os alunos ativam para caracterizar os brasileiros tem respaldo nas ideologias e teorias do senso comum. Esses conhecimentos exageram uma dada realidade provocando efeito negativo para aqueles que não experimentaram a cultura através da vivência cotidiana.

Seguindo a mesma linha, apresentamos a seguir o modo como a categoria “colombianos” emerge da interação e como os alunos tratam dessa categoria no curso da conversa.

3.3.4. O Colombiano

Em algumas situações, os alunos tornam relevantes alguns traços de sua própria cultura para se distanciarem ou resistirem a certas categorias. Nos excertos a seguir, os alunos colombianos evidenciam características dos próprios dispositivos de categorias nacionais, mas, na maioria dos casos, trabalham para se excetuarem de tais categorias.

A situação a seguir ocorreu na sequência didática durante a leitura de um texto em que estereótipos demasiadamente negativos sobre os brasileiros eram evidenciados. Um desses estereótipos dizia respeito ao comportamento das mulheres brasileiras a respeito do modo de vestir, e a afirmação estereotípica informava que as mulheres andam nuas nas ruas. Em um ponto da leitura do texto, o professor interrompe e questiona se os alunos já haviam visto alguma mulher andando nua pelas ruas:

Situação 12: Nós [colombianas] ainda temos mais pudor

535 Sampaio vocês já viram alguma mulher *andando nua por aqui*?
 536 (1.1)
 537 Marlene [*quase*]
 538 Alejandro [as vezes] si
 539 Sampaio quase?=
 540 Grupo [hhhhh]
 541 Sampaio =[*vamos falar sobre isso*].
 542 ahm.
 543 (1.2)
 544 Marlene ((som aspirado parecido com o final de um riso))
 545 não, mas, na praia, é:
 546 comparado com a colôm:bia, nós ainda temos mais pudor.
 547 na pra:ia, na pisci:na.
 548 então nós só: vestimos de maio?
 549 Sampaio ahã. maiô. (..)
 550 Marlene são: mais grandes, sabe?
 551 Sampaio uhu?
 552 Marlene você não usa uma tan:ga hilo, para ir a pra:ia,
 553 assim pequenini:nha também não sei:
 554 assim nosotros achamos mais ((uhulll))

Sampaio pergunta aos alunos, usando entonação amigável, se já haviam presenciado alguma mulher tráfegando nua nas ruas (linha 535) para confirmar o que estava expresso no fragmento do texto. Após uma pausa, Marlene e Alejandro se auto-selecionam e, em falas sobrepostas, Marlene diz que |[*quase*]| e Alejandro diz que |[as vezes] si| (linhas 537-538). Sampaio seleciona a elocução de Marlene e pede esclarecimento ao exclamar |quase?=| (linha 539). Os demais alunos riem por causa da exclamação do professor e, durante o riso, Sampaio continua seu turno, novamente com entonação amistosa, e seleciona Marlene para que ela explique sua afirmação |=[*vamos falar sobre isso*]| (linha 541). Após uma pausa, ela se esclarece dizendo que as mulheres não andam nuas, mas na praia |comparado com a colôm:bia, nós ainda temos mais pudor.|. Para ela, o fato de a mulher brasileira usar biquínis na praia e na piscina é uma ação que denota menos pudor se

comparado a eles, colombianos, que em geral usam maiô e nunca biquínis ou, menos ainda, “tanga hilo” (no Brasil, vulgarmente conhecida como fio dental). Marlene utiliza também o categorial “nós” para ratificar que as mulheres da colômbia são todas mais pudicas em relação ao modo de vestir-se para se banharem em público.

Como observado anteriormente, em diversas partes da aula, os alunos colombianos realizam a desconstrução de algumas noções pejorativas que são usualmente atribuídas ao dispositivo de categoria “colombianos”. No próximo excerto, Alejandro e Marlene respondem à pergunta de Sampaio sobre a maneira como estereótipos podem ser prejudiciais:

Situação 13: Todos somos narcotraficantes

980 Sampaio [então (.) como os estereótipos podem ser prejudiciais?]
 981 ????? [((alguns alunos continuam discutindo nos grupos))]
 982 Sampaio como?
 983 (3.3)
 984 Marcia [é::]
 985 Alejandro [pode-]
 986 Sampaio uhm (.)
 987 Alejandro pode mostrar: características erradas. (...)
 988 Sampaio características erradas. (...)
 989 hum:: (...) mais alguma coisa? (...)
 990 Marlene podem ser ofensivos. (...)
 991 Sampaio podem ser ofensivos. (.) tipo o que, marlene.
 992 Marlene uhm. tipo que os colombianos (.) todos somos narcotraficantes.
 993 Sampaio [hhh]
 994 Marlene [hhh]
 995 Sampaio os colombianos são todos narcotraficantes. ↑hum::
 996 inclusive () eu tō assim,
 997 a Márcia me perguntou que que- quais estereótipos,
 998 o que que você acha de colombianos.
 999 a primeira coisa que veio foi isso.
 1000 Marcia é.
 1001 Sampaio °hhh°
 1002 ????? °por certo°
 1003 (1.2)
 1004 Sampaio hum::
 1005 Marlene tem gente,
 1006 Sampaio pois é.
 1007 assim como no Brasil também.

Em um primeiro momento, Alejandro evidencia que o estereótipo pode ser prejudicial porque |pode mostrar: características erradas. (...)| (linha 987). Após Sampaio requerer mais contribuições dos participantes em resposta a sua pergunta inicial (linha 989), Marlene aponta que |podem ser ofensivos. (...)|. O professor repete a elocução da aluna e pede a ela que elabore exemplos. No turno seguinte (linha 992), após uma breve hesitação, ela apresenta o exemplo de |que os

colombianos (.) todos somos narcotraficantes. |. Essa é uma categoria que se torna relevante para Marlene para que, naquele momento da interação, resista a tal categorização evitando que os demais sujeitos ali envolvidos formem juízos preconceituosos sobre ela e o restante dos colombianos do grupo. Com o riso, Sampaio mostra que essa generalização é absurda e se alinha ao distanciamento proposto por Marlene sobre todos os colombianos serem traficantes de drogas. Sampaio, no entanto (linhas 995-999) explicita que esse conhecimento geralmente é a primeira coisa que é vinculada à categoria “colombianos” por um membro não pertencente àquela cultura. Marcia (linha 1000) ratifica a posição de Sampaio que na sequência ri timidamente em tom mais baixo, seguido de uma elocução de um aluno não identificado que, também em tom mais baixo, confirma o que foi dito nos turnos anteriores |°por certo°|, se referindo a associação em geral errônea. Marlene (linha 1005) evidencia que |tem gente| que de fato é narcotraficante, e, sensível ao turno da aluna, Sampaio, mostrando sua compreensão em relação à ação negativa de estereotipar, relativiza dizendo que |pois é. assim como no brasil também. | sugerindo que muitas das concepções generalizadas sobre um país são enviesadas e devem ser relativizadas ou evitadas.

Ainda discutindo os valores negativos geralmente agregados ao colombiano pelo observador estrangeiro, Marlene relata que o noticiário realça características que em geral não tem aplicabilidade à todo o grupo e determinam, portanto, noções exageradas sobre a violência no país.

Situação 14: Os colombianos são violentos

1738 Marlene tem pessoas (.) eu acho que tem pessoas [que pensam que]=
 1739 Alejandro [os chinos]
 1740 Marlene =os colombianos são violentos. (.)
 1741 [()]
 1742 Marcia [()]
 1743 Marlene nas notícias falam muito n- da violência da colômbia.
 1744 acham que os colombianos são violentos (.)
 1745 mas não é:[assim
 1746 Marcia [verdade]
 1747 Sampaio uhu.
 1748 Marcia não somos muitos violentos.

A situação em destaque ocorreu em um ponto da sequência didática em que os alunos discutiam atributos que poderiam ser válidos para categorizarem um povo

através de generalizações. O objetivo da tarefa era, então, avaliar o predicado “ser violento” e empregá-lo a um povo com o intuito de estereotipá-lo.

Marlene (1738-1740) salienta o fato de que |tem pessoas (.) eu acho que tem pessoas [que pensam que]=|os colombianos são violentos. (.). Alejandro indica, em uma sobreposição ao turno inicial de Marlene, que os chineses ou[os chinos] são um grupo violento, mas Marlene e Marcia se revezam dominando os próximos turnos para negociarem o atributo violência e sua relação com a categoria a que pertencem. Na linha 1743, após uma disputa de turnos entre Marlene e Marcia (os quais não foram possíveis de transcrever), Marlene apresenta seu argumento que explicita que |nas notícias falam muito n- da violência da colômbia.| acham que os colombianos são violentos (.)| (linhas 1743-44). Para Marlene, o fato de exporem no noticiário que há violência no país, leva os ouvintes a crerem e formarem o juízo de que todos os seus compatriotas são violentos. No próximo turno, Marlene continua sua sequência fazendo uma ação de ressalva e diz |mas não é:[assim]| (turno 1745), seguida de uma sobreposição de Marcia que concorda com Marlene: |[verdade.]|. Após Sampaio concordar com a posição das duas colombianas, Marcia finaliza com uma avaliação que diz |não somos muitos violentos. |. Marcia se caracteriza como colombiana ao utilizar a flexão do verbo para o categorial “nós” não explícito. Embora Marlene faça uma asserção de que o modo como generalizações são feitas sobre a violência na Colômbia não é de fato verdadeira, Marcia, ao dizer que não são **muito** violentos, retira o excesso de violência geralmente demonstrado no noticiário, mas ao mesmo tempo reconhece que eles, os colombianos, podem sim ser um pouco violentos, ou seja, não são muito violentos como demonstram na mídia, mas são violentos em um certo grau.

Além dos episódios anteriores em que os alunos se caracterizam textualmente, com indícios expressos diretamente na fala, também é possível, através da observação da frequência em que a tomada de turnos acontece, fazermos inferências sobre as categorias “colombianos” e “franceses” dentro da estrutura desse evento interacional.

Durante toda a interação, como é possível observar nos dados transcritos, os alunos colombianos sempre se auto-selecionam para se inserir na conversa, ao passo que as francesas só participam quando Sampaio ou os próprios membros colombianos as selecionam diretamente. Este comportamento, acreditamos, pode ser associado à origem cultural dos participantes.

Para propor essa discussão, vamos nos respaldar nas discussões de Hofstede⁵⁰ sobre o modelo composto pelas seis dimensões culturais elaborado pelo estudioso. De acordo com o pesquisador, ao explorarmos a cultura através das lentes do seu modelo, é possível obter uma boa visão geral sobre algumas particularidades dessas culturas, a partir de seis dimensões principais. Essas dimensões são: distância em relação ao poder, individualismo vs. coletivismo, masculinidade vs. feminilidade, revogação de incerteza, pragmatismo e indulgência.

Embora nossa pesquisa tenha o foco nos etnométodos que os alunos utilizam para categorizar membros do grupo em interação, expressos na fala-em-interação naturalmente ocorrida, ao utilizarmos as proposições de Hofstede corremos um grande risco, pois suas concepções de cultura são macrosociais. Spencer-Oatey e Franklin (2009) apontam inclusive que existe uma crítica em relação às dimensões de variação cultural apontando suas teorias como “falácia ecológica”, pois desconsideram o indivíduo (SPENCER-OATEY e FRANKLIN, 2009, p. 19). No entanto, os mesmos autores discutem que a utilidade das dimensões não está, na verdade, em descrever indivíduos, mas sistemas sociais os quais tais indivíduos provavelmente construíram em sua individualidade. Dessa forma, acreditamos na utilidade das dimensões para explicarmos um fato geral, haja vista que o que estamos fazendo são apontamentos de categorizações que, individuais ou nacionais, emergem da fala-em-interação. Ao falarmos sobre dispositivos de categorias nacionais – brasileiros, colombianos, franceses e peruanos -, estamos apontando generalidades e portanto, as dimensões de Hofstede podem nos dar alguma direção em relação à quantidade de turnos e auto-seleções que são observadas na fala. Para isso, utilizamos a dimensão “individualismo-coletivismo” para corroborar com a nossa discussão, embora cientes de que nosso trabalho seja microetnográfico e que na etnometodologia categorias apriorísticas não sejam consideradas. Empregamos, pois, as contribuições da psicologia cultural de Hofstede no intuito de apenas esclarecer uma categoria que observamos no universo microetnográfico e expresso por dados empíricos realizados na conversa natural de participantes em interação.

Entendemos, pois, a frequência de auto-seleções dos colombianos para participar da conversa, e a participação das francesas somente quando são selecionadas diretamente pelo professor ou pelos colegas, como algo que pode ser ilustrado pela

⁵⁰ Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, Michael Minkov, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and Expanded 3rd Edition. New York: McGraw-Hill USA, 2010

dimensão individualismo-coletivismo. Abaixo trazemos uma comparação das seis dimensões entre Colômbia e França.

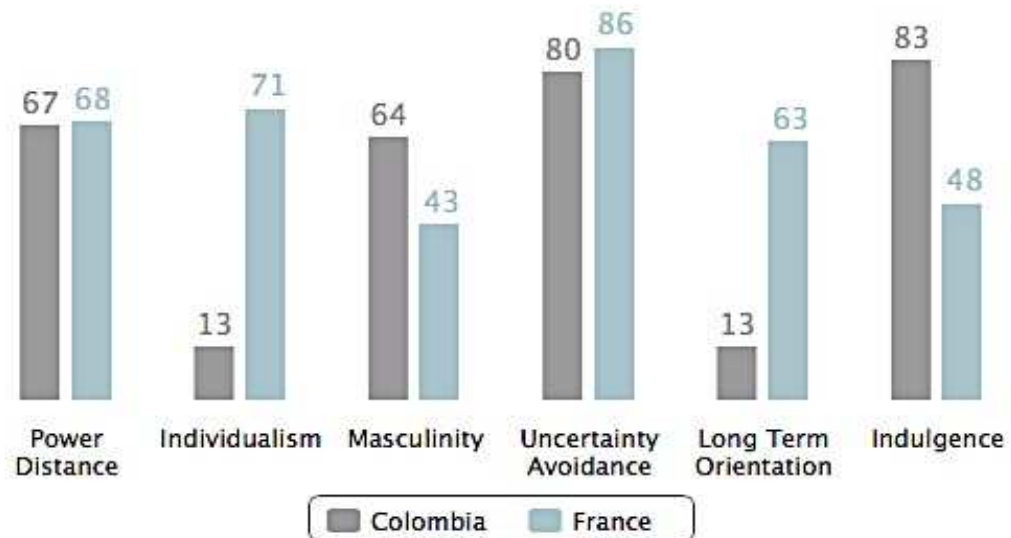


Gráfico: Comparação das seis dimensões entre Colômbia e França⁵¹

A questão fundamental abordada pela dimensão do individualismo diz respeito ao grau de interdependência existente e mantido entre seus membros e está implicitamente relacionado à definição da autoimagem daquele grupo, definida em termos do "eu" ou do "nós". Como vemos no gráfico, o nível de individualismo da Colômbia é treze e está entre as menores pontuações individualistas. Considerando os colombianos como um povo altamente coletivista, pertencer a um grupo e alinhar-se com a opinião daquilo que o grupo está realizando é muito importante. Ao mesmo tempo, o conflito é evitado, de modo a manter a harmonia do grupo e para salvar a face⁵² de si e dos outros membros. Percebemos essas características a todo tempo quando analisamos os turnos alocados pelos colombianos. Muitas das vezes relativizam

⁵¹ O gráfico foi gerado através de um aplicativo disponível no sítio do Centro Hofstede, acessível em <<http://geert-hofstede.com>>.

⁵² Entendemos "face" como um conceito que é intuitivamente significativo para a fala-em-interação e se relaciona ao senso de valor, dignidade, identidade da pessoa e se liga a questões de respeito, honra, status, reputação e competência dos participantes em um evento interacional (SPENSER-OATEY e FRANKLIN, 2009, p. 109). A noção de face contribuiu para a constatação daquilo que Goffman (1980) chama de "trabalhos de face", que são as estratégias e "ações realizadas por uma pessoa para tornar consistente aquilo que esteja fazendo com a face que está sendo reivindicada num dado momento (GOFFMAN, 1980, p. 82-83). Em resumo, face é a imagem pública positiva e socialmente aprovada pela qual os membros se empenham em manter a fim de que se evitem situações de embaraço num evento comunicativo.

para salvar a própria face e a face dos outros alunos e do professor e, por exemplo, mesmo quando estão falando dos estereótipos dos brasileiros, evitam explorar estereótipos que ameaçam a ordem e a diplomacia nas relações entre alunos e professor na sala (como já expresse anteriormente). No outro extremo, a França aparece com a pontuação de 71, que caracteriza o país como individualista e que, ao contrário dos colombianos, geralmente pressupõe-se que não tem tanto cuidado em manter a harmonia do grupo e nem tem problemas de resguardar a face. Tal fato se realiza na sequencia apresentada anteriormente em que as francesas relatam estereótipos negativos que envolvem perigo e pobreza, estereótipos estes que não foram, em momento algum, trazidos à tona pelo grupo de colombianos.

Ao passo que os colombianos compartilham suas opiniões a todo o tempo, se auto-selecionando, os franceses não agem com o mesmo comportamento organizacional. Suas opiniões são guardadas e expostas somente quando requeridas. Em suma, acreditamos que a quantidade de tomada de turnos e o modo como os alunos contribuem para a organização e participação na conversa também podem nos dizer algo a respeito das categorias as quais eles pertencem – dispositivo “colombianos” ou “franceses”.

Para finalizar essa seção, apresentamos um excerto em que a categorização de membros e a negociação dessas categorias é realizada pelos colombianos sobre eles e ocorre quando agenciam predicados específicos, relacionando-os a certas regiões particulares do país:

Situação 15: A gente acha que...

1498 Alejandro a gente acha que o pessoal do: litoral é preguiçoso.
 1499 Sampaio preguiçoso.
 1500 Alejandro preguiçoso.
 1501 Sampaio ↑hum. o que mais.
 1502 Alejandro a gente acha que as pessoas da capital são muito chatas.
 1503 Sampaio chatas?
 1504 Marlene frias.
 1505 Sampaio frias.
 1506 Marlene uhu.
 1507 Alejandro apá[ticas]=
 1508 Sampaio [distantes]
 1509 Alejandro =[antipáticas].
 1510 Marcia [mas é- mas é] que lá do:: (centro) também é assim.
 1511 Sampaio hhh de onde você é?
 1512 Marcia eu sou *do sul do centro [mas lá]geralmente é mais quente*.
 1513 Sampaio [ah hhh]
 1514 Alejandro hhh (gargalha)
 1515 Marcia *eu sou de manizales*=
 1516 Sampaio ahh:

1517 Marcia =e nós produzimos muito café.
 1518 Sampaio hum:
 1519 Alejandro anti-[
 1520 Sampaio [aí óh (.) café delicioso
 1521 Marlene ah: sim! também famoso.
 1522 Alejandro que as mulheres de lá são muito bravas.
 1523 Sampaio bravas?
 1524 bravas mesmo?
 1525 é verdade?
 1526 Marcia *sim:* hhh
 1527 Victor bravas em que sentido.
 1528 Marcia ()
 1529 Victor ah. nossa.
 1530 Marcia temperamentales.
 1531 Sampaio como que é?
 1532 em espanhol?
 1533 Marlene ()
 1534 Marcia () temperamentales.
 1535 Marlene sim:!!
 1536 Victor hhh (gargalha)

Alejandro aloca um turno e inicia categorizando os colombianos do litoral ao dizer que |a gente acha que o pessoal do: litoral é preguiçoso|. O aluno ratifica sua visão utilizando o pronome “a gente”, mostrando que essa percepção é coletiva. Sampaio em tom de interrogação repete o atributo |preguiçoso| (linha 1500) e Alejandro confirma no próximo turno em tom de esclarecimento. O professor indaga os alunos requerendo mais características |↑hum. o que mais. | (linha 1501). Na sequência, Alejandro categoriza, novamente com o categorial “a gente”, com outro atributo os colombianos da capital |a gente acha que as pessoas da capital são muito chatas. |. Sampaio pede confirmação novamente, como na sequência anterior, |chatas? | e Marlene dá uma resposta despreferida e adiciona outro atributo para as pessoas da capital |frias. | Sampaio repete o atributo (linha 1505), Marlene ratifica e avalia o que Sampaio disse com um |uhu| e nos turnos subsequentes Alejandro e Sampaio continuam a listar características para as pessoas do centro, caracterizando-as como |apá[ticas]=|[distantes]=[antipáticas]|. (linhas 1507-1509). Em uma sobreposição ao turno 1507 de Alejandro, Marcia faz uma comparação dizendo que o povo do centro também é caracterizado da mesma forma (frios, antipáticos, distantes). No turno seguinte (linha 1511), Sampaio, em tom amistoso, indaga Marcia de que região ela é, ao passo que ela responde |eu sou *do sul do centro [mas lá geralmente é mais quente*|. Na sequência Alejandro solta uma gargalhada, pois provavelmente ele encontrou humor na situação, pois uma colombiana atribuiu características negativas aos compatriotas do centro, e acontece

que a mesma aluna também é do centro. Porém, para salvar sua face, Marcia explica que ela é do sul do centro, e lá é mais quente, e portanto as pessoas não são frias. Ela explica, em entonação amistosa, que *|*eu sou de manizales*=|* (linha 1515) seguido de uma exclamação de Sampaio que identifica a região e indica que conhece o referente (linha 1516). Marcia adiciona outro predicado aos colombianos de Manizales, grandes produtores cafeeiros *|=e nós produzimos muito café.|* (linha 1517). Alejandro inicia um turno e é interrompido por Sampaio que continua fazendo um comentário sobre o turno de Marcia. Marlene salienta *|ah: sim! também famoso|*.(linha 1521) comparando o café produzido em Manizales com outros produtores de café. Alejandro continua dizendo que as mulheres da região de Marcia são bravas *|que as mulheres de lá são muito bravas.|*(linha 1522). Sampaio, selecionando Marcia, pede uma confirmação sobre o que Alejandro havia exposto e Marcia confirma, em tom amistoso e seguido de risos *|*sim:* hhh.|*, Victor não entende o referente para bravas, e pede elucidação *|bravas em que sentido.|* (linha 1527). Marcia explica a Victor o que aquilo quer dizer e Vitor, surpreso, exclama *|ah. nossa.|* (linha 1529). Márcia explica *|temperamentales.|*, Sampaio pede que ela repita a palavra, em espanhol, Marlene responde, porém não é possível entender, e Marcia caracteriza as mulheres de sua região com o adjetivo *|temperamentales.|* Marlene confirma e Victor termina a situação com uma gargalhada.

Nesse último excerto, percebemos como ocorrem, a todo o tempo na interação, categorizações de diversas naturezas, o que nos leva a confirmar que o ato de categorizar é natural e vai ocorrer a todo o tempo na conversa.

Nesse item, apresentamos e discutimos o dispositivo de categorização “colombianos” e o modo como emerge da interação em termos de atributos categoriais e, como salientado, através de e em consonância com a estrutura da conversa, expressa na forma e na frequência com que os alunos categorizados nesse dispositivo (colombiano) alocam turnos na conversa.

A seguir, apresentaremos um excerto em que as francesas se categorizam na fala-em-interação.

3.3.5. O Francês

Como já apresentado no item anterior, a contribuição das francesas em relação à construção dos turnos da conversa pode dizer algo relacionado ao dispositivo de

categoria nacional ao qual pertencem. Novamente, no excerto a seguir podemos visualizar esse fenômeno.

Situação 16: Vocês todas são muito chiques!

1537 Sampaio agora aqui.
1538 frança.
1539 quais são os estereótipos.
1540 além de cozinhar bem.
1541 (4.3)
1542 Marlene [romã:nticos]
1543 Alejandro [()]
1544 Marie sim.
1545 Sampaio são românticos também?
1546 Alejandro românticos.
1547 (1.2)
1548 Marlene *diz que sim*
1549 Grupo [hhh]
1550 Sampaio [*diz que sim né?]*
1551 Marie sim. o pão e: o capelo: e: a tomar (vinho)e:
1552 Sampaio [uhum: é:()]
1553 Marie [()]chique: [()]
1554 Sampaio [chique claro](.)
1555 Marie [()]
1556 Sampaio [vocês todas são muito chiques (.) eu acho.]
1557 Marie [()]
1558 Francesas Hhh
1559 Sampaio não são?
1560 Grupo Hhh
1561 Alejandro são.
1562 Sampaio essas meninas são chiques demais.
1563 não tem como pensar outra coisa.
1564 Marie hhh
1565 (1.4)

Neste excerto, Sampaio seleciona o grupo francês para que apresentem mais estereótipos que são geralmente associados a eles. Sampaio aloca seus turnos requerendo a participação e selecionando a participação das alunas Amelie, Marie, Louise ou Margot: |agora aqui.| frança.| quais são os estereótipos.| além de cozinhar bem.| (linhas1537-1540). No entanto, após uma pausa de 4.3 segundos, Marlene e Alejandro realizam ao mesmo tempo uma ação não adjacente e se auto-selecionam em falas sobrepostas para responder a pergunta. Marie elege a elocução | [romã:nticos] | de Marlene e confirma com um |sim. | (linha 1544). Sampaio questiona se os franceses de fato |são românticos também? | ao passo que Alejandro repete românticos no turno subsequente para confirmar e Marlene, após uma pausa de 1.2 de segundo aloca um turno com entonação amigável em que diz *diz que sim* e causa riso no grupo. Sampaio (linha 1550) repete a mesma elocução também em entonação amigável. Marie na sequência aloca finalmente um turno de resposta

(linha 1551) ao turno de Sampaio (linha 1539), dizendo que |sim. o pão e: o capelo: e: a tomar (vinho)e: | (linha 1551). Marie continua listando categorias, mas pelo áudio não é possível compreender todas elas. Uma das características que sobressai na fala da aluna é a palavra “chique”, a qual Sampaio seleciona e desenvolve os próximos turnos da situação. Sampaio ratifica a elocução de Marie dizendo que |[vocês todas são muito chiques (.) eu acho.] | (linha 1556). As francesas riem (linha 1559) e Sampaio pergunta |não são? | pedindo confirmação do resto do grupo sobre a sua constatação. O grupo ri e Alejandro confirma com uma ação adjacente respondendo que |são. | (linha 1561). Sampaio ratifica o seu ato de categorizar (ou o de confirmar uma categorização trazida à tona pela aluna francesa) apontando para uma ação associativa (*category-bound activity*) que pode ser comprovada pela observação do ato de “usar roupas que podem ser consideradas chiques”. Ao ressaltar que |essas meninas são chiques demais. | não tem como pensar outra coisa. | (linhas 1562-63) se referindo ao que ele está constatando naquele momento do *aqui e agora*, a ação do professor ilustra aquilo que Sacks (1995) chama de *máxima do observador*⁵³. Essa máxima antecipa que *se um membro vê uma atividade associativa sendo realizada, e se ele vê tal atividade sendo realizada por um membro a qual a categoria é associada (category-bound activity)* (SACKS, 1995, p. 259) então a categoria é ratificada por aquilo que é visivelmente associável. O usar roupas chiques tem relevância para identificar, dentro do dispositivo de categoria “franceses”, o predicado “*ser-chique*”.

A seguir, após apresentar um evento específico em que as francesas são categorizadas por uma atividade associativa confirmada por seu jeito de vestir sendo transformado em uma atividade associativa, passamos para a análise da última categoria nacional presente na interação: o peruano.

3.3.6. O Peruano

A situação a seguir ocorreu durante a mesma sequência didática apresentada anteriormente no item 3.3.2, em que no transcorrer da leitura de um texto aparecia uma noção estereotípica informando que as mulheres andam nuas no Brasil. Em um ponto

⁵³ Viewer’s maxim (SACKS, 1995)

da discussão, o professor questiona o aluno peruano se as mulheres no Peru tem o hábito de andarem nuas pelas ruas como acontece no Brasil (como sugere o texto):

Situação 17: Eles não gostam de usar camiseta cor de rosa

606 Sampaio [e no peru. como é que é.
607 as mulheres andam nuas como no Brasil?
608 Victor não.
609 Sampaio não?
610 Victor não.
611 o peru é uma sociedade muito: muito conservadora.
612 Alejandro ()
613 Victor mas agora nós estamos (..) mudan:do
614 Sampaio ahã.
615 Victor mas, as mulheres de agora si gostam (..) de vestir a: a moda.
616 Sampaio Ahã
617 Victor e os creio que: os homens de: mantém (...) todavia a: como se diz (...) [costumes
620 Marlene [são ainda conservadores
621 Victor ()
622 Sampaio eles não: gostam de usar: camisetas de cores rosa
623 Victor Uhm
624 Sampaio amarelos ()
625 Victor porque eles dizem que são cores de veados.
626 Sampaio ah::
627 Victor ()
628 Grupo ahhhh
629 (1.8)
630 Sampaio <ai ai> então os brasileiros são todos veados
631 todo mundo usa:
632 Carlos Hhhh
633 Sampaio é::
634 Marlene ro:[sa
635 Sampaio [rosa, amare:lo (..) °tudo°
636 Marlene pas[teis?

Victor declara que |o Peru é uma sociedade muito: muito conservadora.| (linha 611) e logo em seguida caracteriza uma mudança que vem ocorrendo recentemente: |mas agora nós estamos (..) mudan:do. |. Ao explicar esse fenômeno de mudança, categoriza a mulher e o homem peruano. Victor inicia a sequência de seu turno com uma conjunção adversativa “mas” e categoriza as mulheres peruanas contemporâneas como aquelas que |gostam (..) de vestir a: a moda. | indicando em sua fala que a mulher tende a dissolver a ideia de tradicionalismo. Na sequência, Victor pondera ao dizer que |e os creio que: os homens de: | mantém (...) todavia a: como se diz (...)|deixando espaço para que Marlene complete seu turno com | [costumes] |, e em uma elocução

sobreposta a de Marlene, Victor completa seu turno dizendo que os homens peruanos | [são ainda] conservadores. |. Esse conservadorismo é explicado também fundamentado na ideia de moda, indicada anteriormente e atribuída à mulher peruana. Ele faz saliente uma atividade relacionada a determinada categoria, que | eles não: gostam de usar: camisetas de cores rosa | (linha 623) | amarelos () | (linha 623) | porque eles dizem que são cores de veados. | (linha 623). Na fala de Victor podemos perceber emergir a categoria mulher peruana, o homem peruano tradicional e também, ao categorizar o homem peruano, categoriza também aqueles que gostam de usar roupas coloridas como “veados”, o que faz emergir também categorias de gênero. Após falas indistintas, risos e uma pausa, Sampaio toma o turno e, de certa forma, vai de encontro à ideia de que todos que usam roupas coloridas são veados, mostrando que essa pode ser uma associação infundada ao dizer: | <ai ai> então os brasileiros são todos veados | todo mundo usa: | (linhas 631-632), seguido de risos de Carlos.

Nessa última parte da situação, podemos perceber que há um choque de duas concepções que podem ser analisadas como interculturalmente sensíveis, pois para o homem peruano usar cores é associado a questões de gênero ou sexualidade, enquanto que para o professor, essa é uma associação ingênua e machista.

Seguindo a conversa, Sampaio seleciona um item de vestuário e o associa à imagem que ele possui do peruano:

Situação 18: Vocês usam muito o “chapeuzinho”?

1186 Sampaio eu quando penso você é peruano né?
 1187 Victor Uhu
 1188 Sampaio toda vez que eu penso no peruano
 1189 *eu penso no chapeuzinho*
 1190 (2.1)
 1191 vocês usam muito o chapeuzinho?
 1192 Victor é: chullo
 1193 Sampaio é?
 1194 Alejandro [chullos.]
 1195 Victor [é:] somente para: as zonas (cultuvriais) (.)
 1196 é muito [característico:] pra todo:=
 1197 Marlene [()]
 1198 Victor = () é: uma: lembrança que todos os=
 1199 =turistas compram para:
 1200 Sampaio Uhu
 1201 Alejandro é é muito caro o chullo?
 1202 Victor non! (dependendo non) (..) posso mostrar?
 1203 Marcia [sim:::]
 1204 Grupo [hhhh]
 1205 Sampaio [pode]

1206 Marlene oh: [gente]=. ((enquanto Victor coloca o chullo na
cabeça))
1207 Marcia [ah::]
1208 Marlene =*tão bonito*.

Nas linhas 1188-89, Sampaio diz pensar no “chapeuzinho” toda vez que pensa na figura do peruano. Após uma pausa de aproximadamente dois segundos, o professor pergunta a Victor se “eles”, os peruanos, usam muito o chapeuzinho (turno 1191). Victor não se alinha para realizar uma resposta adjacente à pergunta de Sampaio e, ao invés disso, realiza uma ação corretiva ao termo “chapeuzinho” utilizado pelo professor empregando, então, o termo correto: |é: chullo. | (linha 1192). Sampaio mostra que não entendeu a observação de Victor, ao passo que Alejandro repete o termo no plural para esclarecer ao professor sobre o que estão falando. Em sobreposição ao turno anterior, Victor explica o uso do “chullo” delimitando o seu uso às “zonas (cultuvriais)” (linha 1195) e explica que hoje ele é mais uma lembrança para os turistas que visitam o país (linhas 1198-99). Alejandro (linha 1201) mostra seu interesse pelo preço do chullo |é é muito caro o chullo? | seguido da resposta de Victor, que diz não ser caro e pede para mostrar o item (linha 1202). Em falas sobrepostas Márcia exclama autorizando efusivamente para que Victor exponha seu “chullo”, o grupo ri e Sampaio o autoriza (linhas 2003, 2004 e 2005). Enquanto Victor veste o “chapéu”, Marlene exclama |oh: [gente]= |, seguida da elocução sobreposta de Márcia | [ah::] | e a continuidade do turno de Marlene que encerra com tom de fala amistosa |=*tão bonito*|.

No próximo excerto, Victor representa o grupo que no passado usaria o “chullo”, mostrando que não é uma tradição preservada, e desconstruindo a ideia que o professor tinha de que todos os peruanos usavam o “chapeuzinho peruano”.

Situação 19: Isto era memória para o peruano

1212 Victor =geralmente para: para a zona do: do ()
1213 Marlene uhu por- muito frio né?
1214 Victor uhu muito frio. pelo que é muito característico:
1215 Marlene em todo [os ()]
1216 Alejandro [()]
1217 Victor [é::]
1218 Victor há:: 20 anos (.) isto era memória para o peruano
1219 ou para o (capitadino)
1220 Marcia e porque?
1221 Victor é porque sempre (se associa) muito o índio dos andinos
1222 Marcia ah: tá.

1223 Marlene Uhu
 1224 Victor mas agora o peruano (né) foi recuperando a identidade=
 1225 =e já pero não gosta [de (.) de] usar muitas:=
 1226 Marcia [mas é muito bonito]
 1227 Victor =[coisas de:] características própria
 1228 Marlene [coisas características né]

A sequência se inicia com a categorização de um determinado povo peruano e sua associação ao uso do “chullo”. Victor salienta que geralmente ele é utilizado em uma zona específica do Peru. Marlene, por entender o referente, completa a fala de Victor com uma ação de concordância e adiciona um comentário sobre uma característica do local sobre o qual Victor faz menção |uhu por- muito frio né?| (linhas 1213). Essa sequência realizada por Marlene só é possível pelo reconhecimento dos referentes propostos por Victor. Muitas vezes na conversa intercultural, na sala de aula de língua estrangeira, em se tratando de referentes específicos da cultura do outro, pode haver muitas falhas de comunicação, como é perceptível entre os alunos estrangeiros e o professor. Um outro exemplo foi a referência do nome em espanhol “chullo” (situação 17) e a reação do professor, mostrando confusão, por não ter interpretado o referente da forma efetiva.

Retornando para a sequência, observamos algumas sobreposições de turnos entre Marlene, Victor e Alejandro, sugerindo uma disputa, ao passo que na linha 1218, Victor retoma e inicia uma narração para explicar a origem do “chullo”: |há:: 20 anos (.) isto era memória para o peruano | ou para o (capitadino).|. Marcia (linha 1220) pede esclarecimento a Victor sobre seu turno, e em continuidade explica que |é porque sempre (se associa) muito o índio dos andinos| (linha 1221). Marcia confirma seu entendimento |ah: tá.|. Adjacente ao entendimento de Marcia, Marlene indica que está seguindo o fluxo da conversa com a resposta mínima |uhu.|. O aluno peruano também indica que o “chullo” é um item que o peruano recuperou na questão da identidade dos povos antepassados, mas que não gostam hoje em dia de usá-lo. Ao fazer isso, Victor desmistifica novamente a concepção errônea do professor em relação à associação do item ao peruano em geral.

Na continuação, Victor introduz na conversa um prato típico da culinária peruana que soa bastante exótico para alguns dos participantes da interação:

Situação 20: Nós comemos ratos

1231 Victor e também temos () das índias.
1232 Sampaio ah porquinho da índia?
1233 Victor sim (.) que nós comemos.
1234 Sampaio ah vocês ↑comem.
1235 Victor [sim claro]()=
1236 Marlene [hhh]
1237 Victor =quando você fala a um peruano
1238 ah você come rato. ()
1239 Sampaio ah! ((entonação de exclamação e surpresa))
1240 Victor é porque o porquinho de índia é um roedor (.)
1241 e: dos andes (..)

No seguimento, Victor adiciona um novo tópico que também (assim como o “chullo”) parece ser único da cultura peruana. Na linha 1231, o aluno adiciona |e também temos () das índias.|. Através do referente lexical “das índias”, Sampaio faz um reparo e faz uma pergunta com intenção explicativa |ah porquinho da índia? | e Victor concorda adicionando outra informação |sim (.) que nós comemos| que causa estranhamento para ao professor e que no próximo turno (linha 1234) exclama |ah vocês ↑comem| com certo sobressalto. Victor confirma | [sim claro]()= | e Marlene ri ao perceber a reação do professor. O aluno peruano explica que |=quando você fala a um peruano | ah você come rato. () | seguido de um |ah! | exclamativo do professor, continua o comentário dizendo que |é porque o porquinho de índia é um roedor (.)| e: dos andes (..) | (linhas 1240-41).

Nesta seção, discutimos algumas das principais constatações que foram feitas através da análise das situações elegidas anteriormente. Dentre as principais, destacamos: a) a fala-em-interação como reveladora de processos sociais em que b) os interagentes co-constroem suas visões de mundo através da atribuição de certas atividades e características baseadas em suas experiências de senso comum. Além disso, c) notamos o papel fundamental que a experiência intercultural traz para a discussão em sala de aula d) funcionando como um vetor a promover relativizações em relação aos estereótipos associados erroneamente a certas categorias. Por fim, e) evidenciou-se como os alunos, membros temporários de uma cultura estrangeira, apresentam suas mudanças de perspectivas, tornando-se mais sensíveis, reflexivos e, portanto, “etnorrelativistas” com relação ao novo sistema cultural em que estão inseridos.

3.4. Negociação de experiências categoriais no encontro intercultural

Neste item, destacamos a situação específica que nos proveu com os questionamentos seminais que deram origem aos objetivos desta pesquisa. Nesse excerto, podemos observar como pode se dar, na interação intercultural, a emergência de categorias que podem ocasionar mal-entendidos e causam, em um primeiro momento, desacordo entre os referentes culturais dos interagentes. Tais discordâncias requerem que os interagentes acionem e negociem o conhecimento sobre determinada categoria a fim de que se proponham soluções sobre o que está sendo explicitado e, portanto, negociações e reflexões possam ser propostas para que os problemas ocasionados pelo encontro intercultural sejam sanados.

Na situação a seguir, os alunos franceses e colombianos tratam do dispositivo de categorização “machista” evidenciado na fala de uma aluna francesa:

Situação 21: Os homens brasileiros são um pouco machistas

645 Amelie ↑eu acho hhh que homens são um pouco machiste.
646 Sampaio aqui?
647 Amelie sim.
648 Sampaio mas achava antes de vir?
649 ou foi uma impressão que tiveram agora.
650 Amelie não::
651 Sampaio mas [aqui, né?
652 Amelie [aqui.
653 (1.2)
654 Alejandro e por quê.
655 (2.6)
656 Amelie porque: eles olham ↑muito: muito: â:: as meninas na rua (..)
657 é, eles: eles querem muito â:: falar (â: u:)
658 ((a aluna levanta a mão, rola os olhos e ri enquanto fala)).
659 Grupo Hhhhhh
660 Amelie é:: [já é
661 Alejandro [cantar?
662 Amelie sim.
663 Marie que? (..)
664 Alejandro cantar?
665 Amelie e quando são com: carros e::
666 Marlene buzinando?
667 Amelie sim (..) bi [bi::
668 Marlene [quando tem una: una mulher? né?
669 Alejandro mas sempre quando tá bêbado.
670 Marie não.
671 Marlene normal.
672 Sampaio normal?
673 Amelie °não bêbado.°

Amelie aloca seu turno expressando seu ponto de vista em que mostra sua posição em relação a uma categoria: |↑eu acho hhh que homens são um pouco machiste.| (linha 645). Em sequência, Sampaio questiona se o machismo que ela ressalta é visto naquele local – a cidade em que estão. Amelie afirma que |sim.| e o professor questiona se essa era uma percepção antiga ou se |foi uma impressão que tiveram agora.| (linha 649). O próximo turno revela que é uma conclusão nova para a aluna, ao responder negativamente à pergunta |mas achava antes de vir? | (linha 648). Após uma pausa, Alejandro, exibindo curiosidade sobre a afirmação da aluna, se auto-seleciona, alocando um turno para questionar o porquê da afirmação da colega (linha 654). Seguido a uma pausa, a aluna francesa responde porque: eles olham ↑muito: |muito: â:: as meninas na rua (..) | é: eles: eles querem muito â:: falar (â: u:) | ((a aluna levanta a mão, rola os olhos e ri enquanto fala))|. Amelie associa a atividade de um homem olhar muito uma mulher na rua e falar |(â: u:)| como um ato de machismo. A francesa inicia uma elocução para dar continuidade à sua explicação (linha 659) e Alejandro a interrompe com uma sobreposição para perguntá-la se o que ela está descrevendo é uma ação de “cantar”, no sentido de paquera, de flerte. Amelie responde afirmativamente ao passo que Marie expressa não entendimento do referente dado por Alejandro ao verbo “cantar” naquele contexto, o que causa falha de entendimento para a aluna. Alejandro (linha 664) repete a elocução na intenção de confirmar com Marie se ela de fato não havia entendido, mas Amelie continua no turno seguinte revelando outra ação que ela entende como associada à categoria machista: |e quando são com: carros e::| (linha 665). Ao perceber a hesitação de Amelie no final de seu turno, Marlene o completa com a palavra “buzinando” e no turno seguinte Amelie ratifica o turno anterior. Em uma sobreposição, Marlene questiona |[quando tem una: una mulher? né?| e Alejandro pondera afirmando |mas sempre quando tá bêbado| (linha 669). Amelie seleciona o turno de Alejandro e responde que não e no turno seguinte Marlene ratifica a fala de Amelie ao mostrar que os homens não precisam estar bêbados para tal e sim estão “normais”. Sampaio questiona |normal?| e a francesa encerra a situação dizendo em tom mais baixo |°não bêbado.°|.

Aqui estão em jogo as expectativas culturais de dois grupos distintos sobre uma atividade e sua associação à categoria ‘machista’. Na Colômbia, é aceitável que um homem desconhecido “cante” mulheres desconhecidas e isso é socialmente aceito e visto como uma ação de elogio, é bem-vinda, não causa repugnância e é um fato

cotidiano corriqueiro. No Brasil, a ocorrência de algo similar é visto como negativo, geralmente, especialmente porque o gracejo é desagradável e geralmente impregnado de palavras de baixo calão. Na França essa não é uma prática corrente e, portanto, ao tomarem parte em situações nessa nova cultura, onde a todo o momento ouvem e presenciam nas ruas e em festas esse tipo de comportamento peculiar, as francesas tornam relevante esse “desvio comportamental” do homem brasileiro relacionando-o à ideia de machismo.

Embora Amelie exponha seu desconforto frente a tais condutas, a fala de Alejandro pode ser vista como uma forma de relativizar a percepção da francesa, pois para ele, colombiano, gracejar em público é sinônimo de elogio. Além disso, por sua condição de homem, pode não perceber por sua irrelevância para si, que esse tipo de comportamento machista acontece no cotidiano das brasileiras, e, mesmo se presenciasse essa ação, como observador, as chances seriam que associaria o comportamento do homem brasileiro àquilo que é referência para ele em sua própria cultura, em que cantar uma mulher para elogiá-la é aceitável e aprovado socialmente.

Nesse ponto retomamos e confirmamos a necessidade de categorizar quem está categorizando (SCHEGLOFF, 2007) para compreender melhor o que está ocorrendo no *aqui e agora* da interação. Essas ocorrências e esse jogo de expectativas e negociações podem ser observadas a todo o tempo na interação intercultural fazendo com que a interpretação de categorias seja um fato importante de ser explorado nesse tipo de comunicação.

No último item desse capítulo, discutiremos a confluência dos conceitos principais deste trabalho – as categorias de membros e as interações interculturais – relacionando-os à conversa na sala de aula de língua estrangeira e possíveis desdobramentos para a área de ensino e aprendizagem de línguas.

3.5. Membros, Interações Interculturais e a Conversa na Sala de Aula de PLE em ambiente de imersão: Conceitos Confluentes

A partir do momento que um professor nativo de determinada língua entra na sala de aula para participar de uma interação com alunos estrangeiros há, desde o primeiro segundo desta interação, um intercâmbio de expectativas que entram constantemente em jogo, pois nenhum evento de fala é vazio de referentes culturais. Acreditamos, pois, que a fala-em-interação pressupõe cultura-em-interação. Por essa razão, fenômenos como atribuições, avaliações e relativizações sobre membros e categorias tendem a ocorrer a todo instante.

Pela complexidade dessas questões, a interação intercultural, como discutido anteriormente, é um canteiro susceptível a mal-entendidos. Esses mal-entendidos, expressos a todo momento na fala de ocorrência natural, acontecem tanto através de problemas de interpretação dos referentes linguísticos, como também dos referentes culturais.

Em suma, equívocos são parte constituinte da fala natural ocorrendo a todo tempo. Contudo, há a possibilidade de que equívocos, de toda natureza, sejam negociados. O professor, portanto, tem papel fundamental na manutenção de tais negociações. Por essa razão, é crítico que o professor de línguas estrangeiras seja minimamente sensível para que observações preconceituosas e categorias formuladas por visões etnocêntricas possam ser negociadas, relativizadas e, quando necessário, desconstruídas. É crítico que o professor contemporâneo explore novos métodos de mediação cultural para que os alunos, que cada vez mais se tornam “nômades globais”, possam desenvolver estratégias que os tornem mais sensíveis culturalmente.

Retomando as ideias de Bennett (1993) sobre a proposta *etnorrelativista* de ensino, acreditamos ser imperativo a criação de abordagens de ensino da língua que tragam para a sala de aula o conteúdo cultural a fim de que auxiliemos os alunos a identificarem o grupo, reforçarem as ligações entre as diferentes experiências culturais e linguísticas dos sujeitos em interação, auxiliando-os no aprimoramento do senso crítico. Dessa forma, poderíamos, enquanto professores, auxiliá-los a refletir sobre a sua individualidade cultural, explorar sua própria cultura, e se abrir a novos sistemas

culturas sem o olhar de julgamento que geralmente é fomentado pelos meios midiáticos, baseados em ideias preconceituosas e em estereótipos nacionais.

Ao analisar interações interculturais e o trabalho de categorização de membro em ambiente de sala de aula, foi possível refinar observações sobre a estrutura da conversa nesse microcosmos institucional e também o modo como as categorias “nativo” e “não-nativo”, emergentes na fala-em-interação, co-constroem o evento trazendo ora suas concepções de categorias estereotípicas, ora relativizando tais categorias, baseando-se nas suas novas construções da realidade social da cultura em que estão “hospedados”. É, portanto, dessa maneira que os conceitos apresentados nessa dissertação se confluem.

Apresentadas as considerações que julgamos serem pertinentes à sala de aula de línguas estrangeiras em contextos de imersão linguística e cultural, passamos, finalmente, para nossas considerações finais, onde traremos um esboço das principais constatações observadas na análise de dados na intenção de retomarmos nossos objetivos de pesquisa e apresentarmos o que foi descoberto pela análise dos dados. Em seguida apresentaremos brevemente algumas limitações encontradas neste estudo, e, por fim, apontaremos alguns direcionamentos para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tive como principal objetivo a compreensão sobre a forma como os interagentes se auto-categorizam e categorizam o outro em um encontro interacional através de ações observáveis na fala-em-interação. Mais especificamente, busquei observar como essas categorias emergem em uma aula de língua estrangeira, considerada multicultural, em ambiente de imersão, onde interagiam sujeitos cujos sistemas simbólicos e experiências culturais se apresentavam bastante distintos devido a questões de origem social, língua materna, valores, crenças, hábitos, dentre outros. Dessa forma, procurei analisar a emergência de categorias na fala de alunos de um curso de Português como Língua Estrangeira, observando mais atentamente como os participantes daquele encontro co-construíam e organizavam seu mundo social por meio da interação dita intercultural no *corpus* analisado.

Os objetivos dessa pesquisa surgiram através da observação de dados gravados em áudio de uma turma de PFOL, em novembro de 2012, em que o pesquisador era também o professor. Os dados foram gerados de forma natural e não induzida, e o registro das interações foi planejado de forma que houvesse a minimização de fatores de interferência externa que pudessem contaminar ou induzir a produção dos dados empíricos de ocorrência natural da fala.

Na intenção de traçar as principais contribuições evidenciadas e suas implicações para as áreas de Comunicação Intercultural e Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, a seguir retomo os objetivos e os relaciono aos resultados da análise dos dados, na qual me baseei nas perspectivas da Análise da Conversa Etnometodológica e da Análise de Categorias de Pertencimento.

Retomada aos objetivos, contribuições e questões para investigações futuras

Procurei nesta dissertação desenvolver e propor discussões sobre comunicação intercultural em interações em sala de aula, amparando-me nas seguintes proposições:

- a) Descrever a maneira como se dá a interação entre os pares de aprendizes em relação às variáveis culturais presentes no encontro;

- b) Analisar as categorias que emergem da comunicação intercultural em relação a si e ao outro a partir dos Dispositivos de Categorização de Membros;
- c) Apontar implicações dos estudos em fala-em-interação para o Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, mais especificamente de Português como Língua Estrangeira.

a) A interação entre as variáveis culturais no encontro intercultural

No que diz respeito ao primeiro dos objetivos, constatei que a fala dos alunos não-nativos e também do professor nativo revelou processos sociais em que os mesmos co-constroem constantemente suas visões de mundo através da observação e reflexão sobre certas atividades, comportamentos e características baseadas em suas teorias de senso comum. Além disso, também verifiquei que algumas dessas teorias pessoais prévias são reformuladas durante o evento de interação intercultural, no *aqui e agora*. Principalmente os alunos multiculturais, abrindo-se para novas negociações de sentido, põem em risco suas concepções antigas e têm suas novas teorias pessoais reestabelecidas na ativação de novos conhecimentos. Acredito que esses novos conhecimentos advêm provavelmente das reflexões realizadas no e pelo contato com a nova sociedade e cultura em que estão imersos como membros temporários.

Baseando-me nessas constatações, uma das questões pertinentes para investigações futuras seria observar se o mesmo acontece em interações interculturais em ambientes de não imersão. Como professor, já tive a oportunidade de lecionar português no exterior em uma turma em que alunos de diferentes origens (cingapuriano, malásio, estadunidenses, el-salvadorenho, costarriquenho) aprendiam o português em um ambiente de não imersão. Seria interessante observar se essas mesmas relativizações e reconfigurações sobre a cultura do outro também seria algo corrente nesses tipos de interação (não imersão) assim como apresentou-se no contexto em imersão analisado nesta dissertação.

Em termos de organização da fala nesse encontro intercultural, notei que a experiência cultural dos participantes do evento pode influenciar na quantidade de tomada de turnos e autosseleções durante o evento de fala. Como explicitado no capítulo de análise, os alunos colombianos alocam turnos com muita frequência, principalmente se autosselecionando, tomando o turno alocado para outro participante,

e em muitas ocasiões, em pontos em que há muita sobreposição de turnos, observamos disputas entre eles para a realização do turno. No outro extremo, os franceses só realizam um turno quando são diretamente selecionados.

Uma outra sugestão para pesquisas futuras seria investigar o papel do riso e da entonação amistosa e seus efeitos interacionais na sala de línguas estrangeiras, que pode ser observada ao longo de toda a transcrição dos dados. Outra sugestão seria utilizar filmagens para observar se o grupo que tem poucas autosseleções e tomadas de turnos participa da interação por ações não verbais. Trago a hipótese de que mesmo quando não há a participação verbal expressa na fala, como no caso das francesas no grupo estudado, ainda assim pode ser possível observar traços de interação pelo balançar de cabeça, o sorriso e outras ações que não puderam ser observadas sem o respaldo do visual no encontro intercultural.

Em suma, em relação ao modo como se dá a interação entre os pares de aprendizes em relação às suas variáveis culturais, notamos o papel fundamental que a experiência intercultural traz para a discussão de tópicos geralmente sensíveis em sala de aula, funcionando como um indicador que auxilia na promoção de relativizações em relação muitas vezes a preconceções associadas erroneamente a certas categorias que emergem deste encontro. Observei também como o conhecimento de senso comum é ativado pelos interagentes para efetuar generalizações em um primeiro momento, mas pelo encontro intercultural, são capazes de reformular tais generalizações de forma a mudarem de perspectivas, tornando-se mais sensíveis, reflexivos e, portanto, “etnorrelativistas” com relação ao novo sistema cultural em que estão inseridos.

b) A emergência das categorias na comunicação intercultural

No que tange à emergência de categorias na comunicação intercultural em relação a si e ao outro, os dados revelaram alguns dispositivos de categorias específicos. Como discutido no capítulo anterior, as duas principais coleções observadas na interação são as categorias professor nativo e alunos não nativos, expressos não somente através de itens categoriais (como aluno e professor), mas por sequências de fala, ações categoriais específicas e certos traços linguísticos (este último, por exemplo, confirmou as categorias nativo e o não nativo na interação).

Outras categorias também foram nomeadas. Através da negociação entre o eu e outro também se estabeleceram categorias que chamei de “ser-cultural”, expressas por

ações categoriais específicas que individualizaram o “ser-brasileiro”, o “ser-colombiano”, o “ser-francês” e o “ser peruano” em formas de dispositivos de categorias. Mesmo dentro de cada categoria nacional, outras coleções e predicados foram trazidos a tona, tais como “o machista”, “o narcotraficante”, “o perigoso”, “o fanático”, “o homem e a mulher”, dentre outras. Como discutido anteriormente, mesmo através da evidenciação dessas categorias, foi possível observar a relativização destas pela (des)construção promovida pelos sujeitos naquele microcosmos específico. Foi possível constatar, pois, que as categorias também estão em constante processo de ressignificação, o que auxilia na discussão e problematização de questões como estereótipos nacionais. Também foi observada a importância de seguir as prescrições de Schegloff (2007), no sentido de categorizar aquele que categoriza para compreender de forma mais efetiva o que ocorre no encontro de fala e perceber algumas questões que podem ser ocultadas no que tange à categorização de membros.

Como sugestões de questões para futuras pesquisas, ressalto a possibilidade de se analisar a maneira como ações avaliativas em relação à variáveis culturais se relacionam à empreitada da categorização de membros.

c) Implicações para o ensino de línguas

Neste trabalho, pude observar implicações não somente para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como no caso microetnográfico específico aqui estudado, mas também para o ensino de línguas maternas. Temas que promovam a discussão e ressignificação crítica do aluno são sempre importantes de serem considerados. Na sala de aula de línguas não está em jogo somente o ensino da língua em si, mas circundam à língua aspectos culturais, sociais, emotivos e comportamentais que, muitas vezes, são negligenciados e nossos alunos continuam a propagar concepções errôneas e o preconceito a certos grupos se mantem vivo, nunca sendo amenizado. É frequente que a mídia introjete nos nossos alunos concepções culturais, em formas de estereótipos, que nem sempre são reais – tais como todo muçulmano é terrorista, por exemplo. Propor discussões que promovam a interação com o objetivo de problematizar temas sensíveis com vistas à relativizá-los para tornar os aprendizes mais críticos devem fazer parte de qualquer currículo de línguas e infelizmente essa não é uma realidade em muitas instituições de ensino.

Nessa empreitada também entra o importante papel do professor que deve procurar ser o mais parcial possível para propor discussões sobre temas culturais, para promover a sensibilidade do aluno para questões polêmicas, em vias de desenvolver nesses alunos o pensamento crítico e reflexivo. Um problema corrente é que algumas vezes o professor também carrega consigo preconceções muito fechadas e acaba enviesando as discussões e seu ponto de vista acaba sendo visto como único e suficiente. Há de se ter o cuidado de, enquanto professores, sermos capazes de relativizar certos pontos de vistas tidos como acabados, na finalidade de estabelecermos diálogos entre teorias de senso comum diferentes para tornarmos a nós e aos nossos alunos mais conscientes e reflexivos sobre o mundo a nossa volta.

A aula em questão foi motivada pelo tema “estereótipos”, mas uma série de outros temas também tem lugar nessas discussões, tais como o machismo, o respeito por variáveis culturais, políticas e religiosas, dentro de um mesmo grupo ou sobre um grupo que geralmente pode ser estigmatizado por estereotípias, dentre outros. É nesse sentido que a proposta relativista de Milton Bennett e Janett Bennett (1993), discutida no capítulo teórico e retomada na análise dos dados, é muito cara ao ensino de línguas e à formação e desenvolvimento de competências culturais, não somente no aluno, mas também para a formação de professores. Hoje, com a aproximação de contextos interculturais, como apontado na introdução deste trabalho, é necessário encontramos formas de mostrar aos alunos que, apesar das diferenças entre os povos, somos todos seres humanos que, em essência, somos iguais. E isso, muitas vezes, tem deixado a desejar no ensino de línguas estrangeiras.

Uma última sugestão de pesquisa seria analisar, em grupos de formação de professores de línguas, como ocorre (e se ocorre) na fala-em-interação do professor e dos professores em formação a reconstrução e relativização sobre temas sensíveis geralmente evitados no ensino de línguas (tais como tabus, por exemplo).

Termino dessa forma a retomada aos objetivos, a apresentação das contribuições deste trabalho e a sugestão de algumas questões para investigações futuras. Finalizo esta seção com algumas limitações encontradas durante a realização deste estudo.

Limitações do estudo

Por este ser um estudo microetnográfico, não é possível realizar afirmações generalizantes a partir do que foi constatado nas interações. Seria interessante realizar a aplicação da mesma sequência didática em turmas diferentes e analisar como as categorias emergem em diferentes grupos culturais e tentar observar padrões emergentes. Eu tive a oportunidade de realizar gravações desta mesma aula em diferentes contextos (em imersão e não imersão) com grupos de estudantes de diversas nacionalidades (espanhóis, italianos, russos, costarriquenhos, holandeses, norte-americanos e argentinos), no entanto, por limitações de tempo, não foi possível transcrevê-los.

Uma segunda limitação foi a escolha da gravação somente em áudio. Em algumas situações da aula analisada, outras considerações bastante pertinentes à categorização dos membros e a interação intercultural destes grupos poderia ter sido observadas se pudéssemos dispor dos elementos não verbais, somente possíveis pela utilização de gravações audiovisuais.

Referências Bibliográficas

ABELED, M. D. L. O. L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 217. 2008.

ANDERSON, L. Analytic Autoethography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 373-395, ago-nov 2006.

APTE, M. Language in sociocultural context. In: ASHER, R. E. **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, v. IV, 1994. p. 2000-10.

BENNETT, J. Chapter 4: Cultural Marginality: Identity Issues in Intercultural Training. In: PAIGE, M. **Education for the Intercultural Experience**. [S.l.]: Intercultural Press, Inc., 1993. p. 109-136.

BENNETT, M. Chapter 2: Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: PAIGE, M. **Education for the Intercultural Experience**. [S.l.]: Intercultural Press, Inc, 1993. p. 21-71.

COULON, A. **La etnometodología**. Tradução de Teoroa ESTEBAN. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FANT, L. National Stereotyping and self-representation in discourse about the other. In: PAULSONT, C.; KIESLING, S.; RANGEL, E. (. **The Handbook of Intercultural Discourse and Communication**. Oxford: Blackwell Publishing, 2012. p. 272-291.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 59-94.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Covnera Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 17-38.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Englewook Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1967.

GIBBS, G. R. Natureza da análise qualitativa. In: GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-25.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 1, n. 1, p. 149-168, Ago./Dez. 2003.

- HESTER, S.; EGLIN, P. Membership Categorization Analysis: An Introduction. In: HESTER, S.; EGLIN, P. **Culture in action**: studies in Membership Categorization Analysis. Washington, D.C.: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, 1997. p. 1-22.
- KRAMSH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, 44, n. 03, July 2011. 354-367.
- KRAMSH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, 44, n. 03, July 2011. 354-367.
- KROEBER, A.; KLUCKHOHN, C. **Culture**: a critical review of concepts and definition. Cambridge: PUBLISHED BY THE MUSEUM, 1952.
- LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 26ª reimpressão.
- LEONARDOS, A. C.; GOMES, C. A.; WALKER, R. K. **Estudos de caso aplicado às inovações educacionais**: uma metodologia. Brasília: Inovações, v. 4, 1994. Serie Documental.
- LEVINSON, S. C. A estrutura conversacional. In: LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Tradução de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 361-476.
- LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala em interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 127-157.
- LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. 2011: Mercado das Letras, 2011. p. 39-58.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.
- MARVASTI, A. B. What is Qualitative Research? In: MARVASTI, A. B. **Qualitative Research in Sociology**. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2004. p. 1-13.
- MCKAY, S. L. **Researching Second Language Classrooms**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

PATEL, F.; LI, M.; SOOKNANAN, P. Overview of Intercultural Communication. In: PATEL, F.; LI, M.; SOOKNANAN, P. **Intercultural Communication: Building a Global Community**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

RODRIGO, M. La comunicación intercultural. **Portal de la Comunicación**, p. 1-11, 2011.

ROGERS, E. M.; HART, W. B.; MIKE, Y. Japan, Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and. **Keio Communication Review**, n. 24, p. 1-26, 2002.

SACKS, H. **Lectures on Conversation**. Oxford: Blackwell Publishing, v. I e II, 1995. Introdução de SCHEGLOFF, E. A.

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

SCHEGLOFF, E. A. A tutorial on membership categorization. **Jornal of Pragmatics**, n. 39, p. 462-482, 2007.

_____. Reflections on talk and social structure. In: BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. (). **Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis**. Oxford: Polity Press, 1991. p. 44-70.

_____. Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. **AJS**, 97, 5 março 1992. 1295-1345.

SCHEGLOFF, E. A. et al. Conversation Analysis and Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, 22, 2002. 3-31.

SCHEGLOFF, E. A.; SACKS, H. Opening up closings. **Seminotica**, 7, n. 4, 1973. 289-327.

SCHOLLON, R.; SCHOLLON, S. W. Discourse and Intercultural Communication. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 2003. Cap. 27, p. 538-547.

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

SILVERMAN, D. **Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis**. Oxford: Policy Press, 1998. capítulos 5 e 7.

SORRELLS, K. **Intercultural Communication: Globalization and Social Justice**. Thousand Oaks: SAGE, 2013.

SPEER, S. 'Natural' and 'contrived' data: a sustainable distinction? **Discourse Studies**, p. 511-523, 2002.

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. **Intercultural Interaction: A multidisciplinary Approach to Intercultural Communication.** London: Palgrave Macmillan, 2009.

SPENCER-OATEY, H. **Culturally Speaking: culture, communication and politeness theory.** Edição 2. ed. Nova York-London: Continuum , 2008.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative Research Methods for Second Language Education: A Coursebook.** [S.l.]: Cambridge Scholars Publishing, 2012.

ŽEGARAC, V. Culture and Communication. In: SPENCER-OATEY **Culture Speaking: Culture, communication and politeness theory.** Londres e Nova Yorque: Continuum, 2008. p. 48-70.

WATSON, R. Some General Reflections on 'Categorization' and 'Sequence' in the Analysis of Conversation. In: HESTER, S.; EGLIN, P. **Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis.** Washington, D.C.: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, 1997.

ANEXOS

ANEXO I – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Campus Universitário - Viçosa, MG - 36570-000 - Telefone: (31) 3899-2410 - e-mail: dla@ufv.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno,

Sou mestrando do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e estou conduzindo um estudo intitulado “AÇÕES AVALIATIVAS E SUAS RELAÇÕES COM A CATEGORIZAÇÃO DE PERTENCIMENTO NA FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LINGUA ESTRANGEIRA”, cujo objetivo é demonstrar como ações avaliativas se concretizam enquanto estratégia de interação e como essas ações avaliativas se relacionam com categorias de pertencimento em relação à sua língua e sua cultura e a cultura e língua do outros alunos participantes das aulas de português para estrangeiros.

Para que alcancemos nosso objetivo utilizaremos a gravação de algumas de nossas aulas em áudio. A sua participação é voluntária, sem contrato de trabalho e sem qualquer tipo de remuneração ou gratificação, e você tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar-se do estudo a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Caso concorde em participar, a sua fala será gravada nas aulas e será utilizada na dissertação de mestrado resultante deste estudo e poderá ser utilizada também em artigos acadêmicos posteriores. Salientamos que preservaremos sua identidade e a confidencialidade dos dados durante todo o período de coleta e também posteriormente. Entretanto, pedimos o seu consentimento para que sua idade, origem e língua nativa sejam utilizadas na divulgação dos resultados das análises que realizarei.

Para que os dados sejam naturais e espontâneos, o que é uma exigência do tipo de estudo que conduzirei, as aulas serão gravadas sem que você perceba. Porém, ao final da aula deixarei claro sobre a gravação e você poderá ou não concordar que seus dados sejam utilizados. Como exposto anteriormente, você pode retirar sua participação a qualquer momento.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse estudo. Caso concorde em participar, por favor, assine no local indicado abaixo.

Assinatura do aluno

Atenciosamente,

Glauber Heitor Sampaio
Mestrando

Wânia Terezinha Ladeira
Orientadora

Em caso de dúvida, favor entrar em contato com os pesquisadores responsáveis por essa pesquisa:

Glauber Heitor Sampaio (Mestrando)
glauberhsampaio@gmail.com
8280-0814

Wânia Terezinha Ladeira (Orientadora)
Wania.ladeira@ufv.br
3899-2410

ANEXO II – Material Didático utilizado na aula analisada

Curso de Português para estrangeiros I - UFV

Outubro / 2012

Professor: Glauber

Unidade 5: Falando sobre assuntos polêmicos.



Discuta com seu colega:

- O que são estereótipos?
- Quais estereótipos que você tinha sobre os brasileiros antes de chegar aqui?
- Quais são os estereótipos que você tem agora ou continua tendo?

Leia o texto abaixo e veja se algum dos estereótipos

O que o mundo pensa sobre o Brasil?

Os Brasileiros são ÍNDIOS que vivem na FLORESTA AMAZÔNICA (o que realmente pertence aos EUA) ou nas praias do RIO, morando em OCAS ou FAVELAS. A única coisa que se importam são CARNAVAL, SAMBA e FUTEBOL. Todas suas MULHERES são MORENAS, BONITAS, GOSTOSAS e FÁCEIS de levar pra cama, com BUNDAS GRANDES e andam NUAS em público. Os Brasileiros pegam e comem a FRUTA DIRETAMENTE DA ÁRVORE, jogam FUTEBOL o dia inteiro nos campos de terra enquanto escutam SAMBA, bebem CAIPIRINHAS e brincam com os seus animais de estimação, MACACOS. Todos os seus políticos são CORRUPOTOS, todas as ruas são PERIGROSAS, os seus ídolos são PELÉ e RONALDINHO, e eles falam ESPANHOL como língua nativa. E é claro, BUENOS AIRES é a capital do Brasil.

Disponível em: <http://crealifebh.com/web-content/>

Unidade 5: Falando sobre assuntos polêmicos.

Você vai assistir a um episódio de "Os Simpsons no Brasil" e discutir com os seus colegas as seguintes perguntas:



- Como estereótipos podem ser prejudiciais?
- Você acha que é uma boa ideia estereotipar um povo?
- Existe diferença ou relação entre estereótipo e preconceito?
- Os estereótipos podem ser engraçados? Realísticos? Ofensivos?
- Estereótipos podem ajudar você de alguma forma? Como?
- Você se considera culturalmente sensível? Por quê?

Unidade 5: Falando sobre assuntos polêmicos.



O céu é onde: a polícia é britânica, os cozinheiros são franceses, os mecânicos são alemães, os amantes são italianos e tudo é organizado pelos suíços.

Inferno é onde: a polícia é alemã, os cozinheiros são ingleses, os mecânicos são franceses, os amantes suíços e tudo é organizado pelos italianos.

Discuta em pequenos grupos:

- Você achou a piada engraçada? Se sim, foi porque você já teve contato com pessoas dessas nacionalidades ou porque você conhece a reputação delas?
- Você mudaria a piada de alguma forma usando outras nacionalidades? Como?
- Geralmente, quais são os estereótipos do seu país? Você concorda?
- Faça uma lista de estereótipos que vocês conhecem sobre países próximos ao seu.

Em pares, tente dizer quais nacionalidades estão sendo descritas abaixo:

- | | |
|---|---|
| a) Eles estão sempre em grandes grupos. | i) Eles são muito pão-duros. |
| b) Eles falam muito alto. | j) Eles falam com as mãos |
| c) Os homens são mulherengos. | k) Eles são péssimos motoristas |
| d) Eles são bons dançarinos. | l) São todos ricos. |
| e) Eles fumam muito. | m) Sempre querem as coisas feitas do jeito deles. |
| f) Eles são todos gordos. | n) As mulheres são lindas. |
| g) Eles acham que são os melhores. | o) São todos loiros de olhos azuis. |
| h) Eles são pessoas violentas. | |

ANEXO III – Transcrição

A aula transcrita foi gravada em áudio no dia 16 de Outubro de 2012, com início às 16:04 e teve duração de 1h 22m 40.541s.

Início da gravação: alunos estão chegando, abrindo o material, se organizando para o início da aula.

01 Sampaio e aí. tudo bem?
02 (1,5)
03 ????? tudo bem?
04 Sampaio tudo bem?
05 Alejandro desculpa.
06 Sampaio é:, louise. e os outros: al-
07 são quantos os alunos da xxx?
08 Louise acho: são quatros.
09 Sampaio são quatro?
10 será que eles vão chegar ainda?
11 Louise acho que não
12 Sampaio acha que não?
13 Grupo hhhhhh ((conversa paralela durante o riso))
14 Sampaio então, muito bem.
15 vamos começar.
16 então ↑hoje, a gente vai fazer uma discussão:
17 ↑vá:rias discussões(..) e: vamos falar sobre o quê?
18 (4,6)
19 Alejandro estereotipos
20 (3,1)
21 Sampaio muito bem. estereó::tipos. estereótipos.
22 Alejandro estereó::tipo ((enfaticamente a sílaba tônica))
23 Sampaio o que é que tem nessa figura aí?
24 Alejandro Estereótipos
25 Sampaio Uhu
26 Alejandro =estereo- estereó:tipos
27 Sampaio estereó:tipos,
28 tá vendo que tem um ace:nto aí no ó?
29 então é estereó:tipos.
30 grupo estereó:tipos.
31 Sampaio reótipos.
32 Grupo este[reótipos].
33 Sampaio [que- que]a gente tem nessa fi- nessa figurinha aqui?
34 nós temos <↑três pessoas↓>.
35 essas pessoas estão muito estereotipadas?
36 Marlene sim.=
37 ??? =tá não.
38 Sampaio vocês conseguem reconhecer?
39 Alejandro consegui[mos.]
40 Marlene [um chinês.]
41 Sampaio um chinês: porquê.
42 (1,0)
43 Marlene por cabe:[lo]
44 Alejandro [por seu[dente]
45 Marlene [os o:lhos]
46 Sampaio os olhos
47 Marlene a ro:upa, [a roupa].
48 Sampaio [uhu]
49 *o cacho:rro* (..)
50 ????? hhhhh((alguém solta uma risada tímida))
51 Sampaio não é?
52 ↑e o próximo.

53 Luz °frança°
54 Sampaio ↑frança (..) vocês con[cordam.]
55 Marlene [francês.]
56 Sampaio =↑fran:ça.
57 Marlene com o pão hhhh
58 Grupo hhhh
59 Sampaio pão? (..) com a, o negocinho pra pintar? (..)
60 Alejandro pincelzinho?
61 Sampaio [pincel?]
62 ???? [()]
63 Alejandro pincel.
64 Sampaio pincel(..) uhu.
65 vocês concordam, as francesas de plantão?
66 (1.2)
67 Sampaio sim? (..)
68 *cadê o pão de vocês.*
69 Marrie o que?
70 Sampaio vocês concordam com essa,
71 com essa imagem do francês?
72 Alejandro e esse aqui que [tem blusa amarela e (..)]
73 Marrie [não hhh]
74 (1.0)
75 Marlene brasileiro.
76 Alejandro brasileiro.
77 Sampaio *blusa amarela? onde.*
78 (..) ah é! tá ↑vendo.
79 *blusa amarela.*
80 Grupo hhhh
81 Sampaio tá bom? isso aqui é uma blusa amarela
82 =e um shortinho verde.
83 Marlene [é:]
84 ??? [°caipirinha°]
85 Sampaio quem é então?
86 Marlene brasileiro.
87 Sampaio brasileiro, talvez né.
88 Grupo ()
89 Marlene tem uma bola de futebol.
90 Sampaio é. tem uma bola de futebol:
91 Alejandro e tem uma xícara de caipirinha [na mão dele.]
92 Sampaio [ah::]
93 Grupo [hhhhhh]
94 Sampaio = muito bem.
95 uma bola de futebol e um copo de caipirinha.
96 muito bem observado. muito bom.
97 então ago:ra, vocês vão discutir pra mim =
98 =em grupinhos de três.
99 vocês três, vocês três e vocês 3 (..)
100 essas três perguntas...
101 super- super fáceis e super rápidas.
102 o que são estereótipos.
103 quais estereótipos que você tinha sobre os
104 =brasileiros antes de chegar aqui?
105 e quais são os estereótipos que você tem ↑agora
106 =ou continua tendo.
107 (1.2)
108 tá bom? fácil?
109 (2.2)
110 fácil?
111 ???? ()
112 Sampaio ainda, ainda não deu pra perceber como é que brasileiro não?
113 Marlene sim.

114 Sampaio [mais ou menos?]
115 Marlene [hhhhhhh]
116 (1,2)
117 Sampaio mais ou menos?
118 Grupo ()
119 Sampaio então vocês três, vocês três e vocês três.
120 vamo lá?
121 Grupo (2.3) ((grupo conversando))
122 Sampaio aí depois vocês vão contar pra mim.
123 tá bom? vocês vão discutir: (..) e vão contar pra todo mundo.
124 Grupo ((som de carteira arrastando))
125 Sampaio >cinco minutinhos<. tá bom?
126 Grupo ((alunos começam a discutir. é difícil discernir as falas.
127 portanto, as transcrições feitas se limitarão a interação no
128 grande grupo))
129 (0:04:38)
130 (0:05:39)
131 Sampaio pode falar tudo, tá bom gente?
132 estereótipos do brasileiro que vocês ti-
133 pode até falar coisa ruim.
134 eu não ligo não.
135 Marcia humm
136 Sampaio tudo que vocês tinham antes de vir pra cá (..) né?
137 e agora vindo pra cá também.
138 pode ser ruim, eu não ligo não.
139 quero só saber.
140 Marlene [hhhhhh]
141 Alejandro [hhhhhh] qua[is estereótipos]
142 Marlene [quais estereótipos]
143 Grupo (00:06:00.8)
144 ((continuam discutindo))
145 ((conversam e riem com muita frequência))
146 (0:13:19.2)
147 Sampaio então tá bom,
148 agora nos vamos con- ver- conversar com a turma inteira,
149 =vocês vão.. contar o que vocês discutiram aí,
150 eu quero, estou <muito ansioso> pra escutar.
151 Marlene você já escutou tudo [hhhhhh]
152 Grupo [hhhhhh]
153 Sampaio mas eu quero escutar <de no::vo.>
154 Grupo hhhhhh
155 Sampaio então, oh, como vocês defi:nem estereótipos.
156 o que são estereótipos pra vocês.
157 Marcia é:
158 eu acho que é essa forma
159 =como você pode definir uma pessoa,
160 Sampaio uhu
161 Marcia =pelo aspecto físico,
162 pela forma de falar:
163 ou aspectos subjetivos.
164 Sampaio aham.
165 muito bem (..)
166 quem mais quer definir.
167 Marlene nós achamos, que: são coisas (..) que as pessoas acham(..)
168 de outras pessoas (..) antes de conhecê-las.
169 Sampaio antes de conhecê-las. uhu.
170 Alejandro eu acho que são características pessoais, ou abstratas...
171 das pessoas.
172 Sampaio uhu.
173 e essas características são exageradas.
174 Marlene as ve[zes]

175 Marcia [as vezes]
176 Carlos [as vezes]
177 Sampaio às vezes, né?
178 e(h)u nun(h)ca vi alguém com um pão debaixo do braço. hh
179 Grupo hhhhh
180 Sampaio não é?
181 ...
182 agora, o que eu mais estou interessado em saber.
183 e vocês, quais são a- as- a definição de vocês.
184 (1.3)
185 Victor nós achamos que são características gerais,
186 que se percebem em (), ou em.. uma sociedade,
187 sem se conhecer realmente?
188 Sampaio sem se conhecer realmente.
189 =então todos vocês pensam a mesma coisa, né?
190 características gerais que alguém... pensa que é,
191 sem realmente conhecer o grupo ou a pessoa.
192 muito bem!..
193 ↑agora.(...) eu estou < muito interessado em saber > (...) quais
194 estereótipos que você ti:nha sobre os brasileiros
195 antes de chegarem aqui.
196 vamo lá.
197 quero ouvir todos agora.
198 vamos lá.
199 (1.2)
200 estou muito ansioso. (...)
201 pode falar mal, tá bom? gente.
202 o que [antes]
203 Marcia [isso vai influenciar a nota.]
204 Sampaio [claro que não]
205 Grupo [hhhhhhhhhh]
206 Sampaio *não vai influenciar a nota*[hhhh]
207 Grupo [hhhh]
208 Sampaio ↑ahm.
209 Alejandro é que a gente achava que os brasileiros (..) <entravam dançando samba> às aulas.
210 <entravam dançando samba> às aulas.
211 Grupo °hhhh°
212 Alejandro todos eles acordavam <dançando samba>.
213 iam almoçar <dançando samba>.
214 (..) e com a bola de futebol ao lado.(..)
215 Sampaio ahm::
216 Grupo hhhhhh
217 Marlene sim.
218 Sampaio é desse jeito [mesmo.]
219 Grupo [hhhhhh]
220 Sampaio =e porque você achava que a gente dançava <samba>
221 =o tempo inteiro.
222 Marcia é porque o samba é uma repre- representativo do brasil no
223 mundo, né?
224 Marlene e os filmes mostra isso, né?
225 como se as- como se tivesse carnaval o tempo inteiro.
226 Sampaio o tempo inteiro.
227 Marlene assim, tudo colorido, todos dançan:do.
228 Sampaio [()]
229 Marlene [e que os homens dançavam muito bem],
230 mas não é assim.[hhhh]
231 Grupo [hhhh]
232 Alejandro [e que todo mundo jogava muito bem futebol]
233 Sampaio é,
234 todo mundo joga muito bem futebol.
235 oh, eu principalmente.

236 Grupo hhhhh
237 Sampaio eu sou assim, quase o pelé,
238 de tão bom que eu sou. (...)
239 ã, o que mais.
240 aqui. (...) aqui mais alguma coisa?
241 Marcia eu achava que:: é:: que vocês falavam meio: †cantado
242 Sampaio ()cantado.
243 Alejandro can[tan::do]
244 Marcia [si:]
245 é [como] como samban:do
246 Sampaio [ã:]
247 =[() se a gente entra sambando, a gente entra cantando.]
248 Grupo ((todos falando ao mesmo tempo e rindo))
249 Marcia [() muito alegres]
250 ??? [()]
251 Sampaio †é::↓ (...)
252 mas (.) você não acha mais?
253 Marcia sim.
254 é muito alegre,
255 mas você não canta quando fala.
256 Grupo [hhhhhhh]
257 Alejandro [nem dança]
258 Sampaio nem danço.
259 Marcia ah, e não entra com una: bola de futebol.
260 Sampaio é.
261 Alejandro andam com roupas aqui ((aponta para o ombro))
262 Grupo hhhhhhh
263 Sampaio as(h)sim? ombreiras?
264 Alejandro i::sso. (...)
265 Sampaio muito bem.
266 o que mais? (...)
267 Marlene que os homens são muito bonitos.
268 Sampaio ah:: [não são. hhh]
269 Marlene [nós acha(h)mos hhh]
270 Grupo [hhhhh]
271 Sampaio =acha(h)vamos an(h)tes de che(h)gar aqui. hhh
272 Grupo hhhhhhh
273 Marlene não, mas assim, que tudos eram, assim,
274 óh::: o paraíso. (...)
275 *mas, mais ou menos.* hhh
276 Marcia tem uns, *mas tem outros normais, né?*\br/>
277 Sampaio é::
278 Marcia hhhh
279 Marlene e que as mulheres também.
280 que eram muito bonitas.
281 tu:das as mulheres aí. (...)
282 todas as pessoas com as que você fala na colômbia, assim
283 ah, e os meninos, são muito boni(h)tos.
284 as mulheres () falam
285 ah: temos que ir ao brasil:,
286 porque é o paraíso das mulheres
287 [()]
288 Sampaio [†realmente]
289 Marlene hhhhhh
290 Sampaio fala assim,
291 *o meu professor é lin::do*.
292 Grupo hhhhhhh
293 Sampaio e- e a amelie e a Marrie,
294 o que vocês pensavam, antes de chegar.
295 (1.2)
296 Marrie o mesmo.

297 Sampaio o mesmo?
 298 Marrie e que também pode ser muito: peligroso.
 299 Sampaio perigo↑so
 300 Amelie sim.
 301 Sampaio ↑por quê.
 302 (1.1)
 303 Alejandro pela fave:[la
 304 Amelie [pobrezas.
 305 Sampaio pobreza e favelas.
 306 Marlene a: cidade grande.
 307 Sampaio uhu:
 308 Alejandro () (..)
 309 Sampaio e o quê mais.
 310 (2.4)
 311 Marrie o mesmo.
 312 Grupo hhhhh
 313 Sampaio e aqui. o mesmo?
 314 Grupo ((falas sobrepostas inaudíveis))
 315 Alejandro e que as pes[soas
 316 Marlene [cachaça e caipirinha hhh
 317 Sampaio como é que é?
 318 *muita cachaça e caipirinha?*
 319 Marlene *mas é verdade*
 320 Grupo hhhh
 321 (1.1)
 322 Alejandro [eu achava
 323 Carlos [futebol
 324 Sampaio todo dia futebol. todo dia futebol, né?
 325 toda ho:ra.
 326 futebol e samba.
 327 o me[nino já joga dentro da sala assim
 328 Marcia [si:m
 329 Sampaio já chegam na au[la]
 330 Marcia [jogan]do e dançando.
 331 Grupo hhhhh
 332 Sampaio já tá che[gando e dançando e jogando futebol,
 333 Grupo [hhhhhhh]
 334 Sampaio fazendo embaixadinha
 335 Alejandro is:so (...)
 336 Sampaio ahh:
 337 Marcia mas e você,
 338 o que acha das pessoas da francia,
 339 [das pessoas da colômbia.
 340 Alejandro [e tem uma cobra.
 341 Sampaio não, *isso é depois*
 342 [hhhhh
 343 Marcia [ah: não.
 344 Grupo hhhhhh
 345 Sampaio por en[quan-
 346 Alejandro [ô glauber
 347 Sampaio ahm
 348 Alejandro também tem uma cobra? (..)
 349 Sampaio uma co[bra.
 350 Alejandro [aqui:
 351 Sampaio hummm (...) que exó[tico, né?
 352 Alejandro [a biodiversidade no brasil.
 353 imagina uma cobra,
 354 que coisa exótica, né?
 355 ??? é:
 356 Sampaio imagina eu trazer uma co:bra né.
 357 é meu (...) animalzinho de estimação

358 Alejandro isso
359 Sampaio vou dar aula de cobra hoje.
360 (1.2)
361 Alejandro nos simpsons.
362 (1.0)
363 Sampaio qu- ah::, por causa dos sympsons.
364 Carlos é::
365 Grupo hhhhhh
366 Alejandro ()
367 Sampaio e agora o c.
368 quais são os estereótipos que você tem agora?
369 ou continua tendo.
370 que você tinha, mas (...)
371 ou mudou:
372 que você não tem mais ou continua sendo.
373 (1.1)
374 Victor continua sendo,
375 gostam muito de: de futebol
376 Sampaio gostam muito de futebol:
377 Victor eu acho que são muito <mais> fanáticos que os argentinos.
378 Sampaio são mais fanáticos.
379 Victor vocês são sim.
380 Sampaio não,
381 eu acho que a gente disputa ali pra [ver quem é mais fanático
382 Victor [muito mais,
383 =porque eu estive na argentina um bom tempo (..)
384 a- a passado que vocês tem, é muito mais forte.
385 Sampaio é mesmo.
386 Victor sim, no:
387 na argentina somente tem dois times muito importantes.
388 boca juniors e river plate.
389 Sampaio ahm
390 Victor aqui vocês tem ()
391 Sampaio muitos.
392 Victor e agora em: (..)
393 eu já fechei muitos estereotipos,
394 e agora si: ((estalar de língua))
395 pra mim o brasil (..) é um exemplo:
396 de desenvolvimento econômico.
397 Sampaio aham
398 Victor tecnologia própria.
399 Sampaio aham
400 Victor e:: e:: ah, e o brasil é muito (..)
401 com consumo de cervejas
402 Sampaio ah, [consumo de *cervejas*
403 Marlene [hhhhhhh
404 Victor muito.
405 Grupo hhhhhh
406 Marlene °cachaça°
407 Sampaio é: pois é.
408 cerve:ja, ca[cha:ça.
409 Marlene [e te- tem muita festa,
410 também porque é uma: cidade universitária.
411 eu [acho.
412 Sampaio [é, aqui é- como é uma cidade universitária
413 então tem mais fes:tas do que as cidades normais eu acho.
414 (...)
415 mais festas assim de micare:ta, /onde tem essas loucuras./
416 (1.2)
417 °não sei°
418 (2.6)

419 louise! (..) o que você acha?
 420 Louise eu achava também que antes de vir aqui
 421 =que o:: povo brasileiro, é(.)
 422 que: estava muito perigoso aqui.
 423 Sampaio uhu
 424 Louise isso lá.
 425 então: () não sair sozi:nha, voltar a casa sozi:nha.
 426 Sampaio uhu (...)
 427 então as- as francesas tem a mesma ideia [de perigo.
 428 Louise [é sim.
 429 Alejandro perigoso.
 430 Louise ahã
 431 Sampaio perigoso.
 432 Alejandro e agora
 433 Marlene =mas mudou o:::
 434 Louise sim, mudou. (...)
 435 Marlene agora:
 436 Louise acho que:
 437 Marlene mais tranquilo né?
 438 aqui é muito tranquilo.
 439 [viçosa (..) °muito bom°
 440 Alejandro [()
 441 Louise [()
 442 (3.9)
 443 Sampaio e o que mais. (...)
 444 Alejandro você pode revel[ar
 445 Sampaio [e as coisas ruins que vocês perceberam,
 446 mui:to ruins mesmo.
 447 Grupo ((sobreposição de falas simultâneas inaudíveis))
 448 Sampaio o que vocês espera:vam ao chegar aqui.
 449 colocar o pé no brasil (...)
 450 grupo ((sobreposição de falas simultâneas inaudíveis))
 451 (6.2)
 452 Sampaio ah é,
 453 pôr o pé no brasil no aeroporto
 454 ()
 455 Grupo ((risos e sobreposição de falas inaudíveis)).
 456 (5.1)
 457 Sampaio ↑agora, a gente vai ler esse texto aqui
 458 e são (..) alguns estereó:tipos que (...)
 459 o brasil carre:ga com ele.
 460 vamo ver,
 461 quem quer ler pra mim?
 462 (2.1)
 463 Alejandro eu
 464 Sampaio então vamo lá, Alejandro
 465 (2.5)
 466 Alejandro ((lendo)) os brasileiros são índios que vivem na floresta
 467 ama[zônica
 468 Sampaio [↑ah:::
 469 muito bem.
 470 vocês sabiam (..) que nós somos índios
 471 que vivem nas- na floresta amazônica.
 472 vocês nunca viram isso não?
 473 Marlene não
 474 Sampaio antes de vir pra cá?
 475 Marcia não.
 476 Sampaio não?
 477 Alejandro não. (...)
 478 Sampaio pró:ximo.
 479 Alejandro ((lendo)) a floresta amazônica o que realmente pertence aos

480 estados unidos da america.
481 Sampaio é. a amazônia pertence aos estados unidos.
482 Marlene eles acham isso.
483 eu já escutei isso.
484 Sampaio pois é.
485 Marlene nos livros de aula do geografia
486 =eles(..)poem na floresta amazonica como uma:
487 um território que fica na sul américa
488 =mas pertence a eles. (..)
489 mas é toda né
490 não só a parte brasileira e sim o:
491 todos os países que [tem fronteira.
492 Sampaio [todos os países que fazem fronteira.
493 uhu (..)
494 é: e o que mais.
495 (1.9)
496 Alejandro ((lendo))ou nas praias do rio, [morando em ocas ou favelas.
497 Sampaio [uhu ()
498 Marlene °uhu.°
499 Alejandro ((lendo)) a única coisa que se importam são carnaval:, sam:ba
500 e futebol:.
501 Sampaio exa:[tamente o que vocês disseram
502 Marlene [hhhhh
503 Sampaio o que mais importa é (..) isso aí.
504 carnaval, samba e futebol.
505 ahn. (...)
506 Alejandro ((lendo)) todas suas mulheres são more:nas, boni:tas,
507 gosto:sas e fáceis
508 Sampaio uh:::
509 =de levar pra cama,
510 Sampaio uh:::
511 com bundas gran:des
512 Marlene uh:: hhhh
513 Alejandro e anda nuas [em pú:blico
514 Grupo [hhhhh
515 Sampaio [isso é verdade.
516 Grupo [hhhhhhh
517 Marlene hhhh não!
518 Carlos <hhhh>
519 Sampaio isso é verda:de.
520 oh.
521 todas as mulheres são more:nas,
522 Marlene °não°
523 Sampaio boni:tas (...)
524 vocês entendem gosto:sas?
525 Carlos °gostosa°, é.
526 Sampaio gostosa.
527 Carlos °buenas°
528 (1.0)
529 Sampaio calien:tes.
530 [muito bem.
531 Alejandro [quen:tes
532 Sampaio quen:tes, fáceis de levar pra cama,
533 bundas grandes, °assim°,
534 e ainda nuas. (..)
535 vocês já viram alguma mulher *andando nua por aqui*?
536 (1.1)
537 Marlene [*quase*
538 Alejandro [as vezes si
539 Sampaio quase?
540 Grupo [hhhhhhh

541 Sampaio =[*vamos falar sobre isso*.
542 ahm.
543 (1.2)
544 Marlene ((som aspirado parecido com o final de um riso))
545 não, mas, na praia, é:
546 comparado com a colômb:bia, nós ainda temos mais pudor.
547 na pra:ia, na pisci:na.
548 então nós só: vestimos de maio?
549 Sampaio ahã. maiô. (...)
550 Marlene são: mais grandes, sabe?
551 Sampaio uhu?
552 Marlene você não usa uma tan:ga ilo, para ir a pra:ia,
553 assim pequenini:nha também não sei:
554 assim nosotros achamos mais ((uhuuu))
555 Sampaio †e na frança.
556 como é que é. (...)
557 é igual no brasil?
558 =com as mulheres nuas na rua?
559 (1.1)
560 Grupo hhhhh
561 Alejandro e na praia.
562 Sampaio e na praia.
563 como é que é lá.
564 (1.2)
565 Alejandro as mulheres vão nuas?
566 Marlene se [vão de: vestidos] muito [pequeni:ninhos assim:
567 Marrie [não nuas hhh
568 Sampaio [não nuas hhh
569 (1.1)
570 Marrie () é normal:
571 Grupo hhhhhh
572 Amelie °sim, normal:°
573 Sampaio é grande assim? todo: (...)
574 Marrie não, dois bi[quinis:
575 Sampaio [dois.
576 só que é maior (...) do que os do brasil.
577 Marrie [sim
578 Amelie [sim
579 Marlene hhhh
580 Sampaio e os homens.
581 (2.3)
582 Alejandro como::
583 Sampaio eles usam: speedo?
584 Marlene não.
585 Sampaio sungas. (...)
586 grande né?
587 Marlene [são grande ou bermudas né?
588 ??? [(]
589 Sampaio mais curtas.
590 mas nada de sunga.
591 Marlene não, muito pouco.
592 Alejandro sol[o:
593 Marlene [na colombia brinca mui:to
594 Alunos hhhhhhh
595 Colombianos
596 Marlene =todos ficam brincando dizendo que,
597 la fala que são narizonas.
598 nariz? o nariz (...) narizonas.
599 porque fica muito apertado.
600 Grupo hhhhhhhh ((7.1 segundos de risos))
601 Marlene *aí ninguém gosta mais de usar isso sabe.*
602 Sampaio ahm::

602 Grupo [hhhhhh
603 Marlene [*mas antes era muito comum /la na colombia/*.
604 Grupo hhhhhh
605 Alejandro geral[men::te
606 Sampaio [e no peru. como é que é.
607 as mulheres andam nuas como no brasil?
608 Victor não.
609 Sampaio não?
610 Victor nao.
611 o peru é uma sociedade muito: muito conservadora.
612 Alejandro ()
613 Victor mas agora nós estamos (..) mudan:do
614 Sampaio ahã.
615 Victor mas, as mulheres de agora si gostam (..) de vestir a, a moda.
616 Sampaio ahã
617 Victor e os creio que: os homens de: mantém (...) todavia a: como se diz (...)
620 Marlene [costumes
621 Victor [são ainda conservadores
622 Sampaio ()
623 Victor eles não: gostam de usar: camisetas de cores rosa
624 Sampaio uhm
625 Victor amarelos ()
626 porque eles dizem que são cores de veados.
627 Sampaio ah::
628 Victor ()
629 Grupo ahhhh
630 (1.8)
631 Sampaio <ai ai> então os brasileiros são todos veados
632 todo mundo usa:
633 Carlos hhhh
634 Sampaio é::
635 Marlene ro:[sa
636 Sampaio [rosa, amare:lo (..) °tudo°
637 Marlene pas[teis?
638 Sampaio [alguém falou alguma coisa de machis:ta.
639 () que vocês falaram sobre machista
640 =enquanto vocês estavam discutindo?
641 (2.5)
642 ??? ()
643 Sampaio uhm.
644 (5.4)
645 Amelie ↑eu acho hhhh que homens são um pouco machiste
646 Sampaio aqui?
647 Amelie sim,
648 Sampaio mas achava antes de vir?
649 ou foi uma impressão que tiveram agora.
650 Amelie não::
651 Sampaio mas [aqui, né?
652 Amelie [aqui.
653 (1.2)
654 Alejandro e por quê.
655 (2.6)
656 Amelie porque: eles olham ↑muito: muito: â:: as meninas na rua (..) é, eles: eles querem muito â:: falar â: uuuu ((a aluna levanta a mão e rola os olhos e ri)).
659 Grupo hhhhhh
660 Amelie é:: [já é
661 Alejandro [cantar?
662 Amelie sim.

663 Marrie que? (..)

664 Alejandro cantar?

665 Amelie e quando são com: carros e::

666 Marlene buzinando?

667 Amelie sim (..) bi [bi::

668 Marlene [quando tem una: uma mulher? né?

669 Alejandro mas sempre quando tá bêbado.

670 Marrie não.

671 Marlene normal.

672 Sampaio normal?

673 Amelie °não bêbado.°

674 Marlene °hhhh°

675 Sampaio o::lha (..) que interessan:te. (...)

676 você falou também aquela coisa da- do jeito de vestir.

677 Marcia ah: si:

678 que as meninas é: pra ir a: a escola,

679 não se arrumam muito, né? (..)

680 mas quando elas vão pra festa el- elas *arrumam demais*

681 Carlos demais hhh

682 Sampaio demais? mesmo?

683 Marlene ao extremo, sim.

684 Sampaio exa[gerado.

685 Marlene [aí porque vi elas gostam muito de brilhante, né?

686 Sampaio ahã

687 Marlene e doura:[do

688 Alejandro [eles faz muda extrema.

689 Sampaio fazem o que?

690 Alejandro ↑mu↓da (..) extremo.

691 Sampaio ah: a mudança é ex[trema

692 Alejandro [a mudança é extrema

693 Sampaio ah:: entendi. (...)

694 Alejandro e as doze? <acaba.>

695 Sampaio *as doze acaba*?

696 Grupos hhhhhhh

697 Sampaio *cinderelas do brasil.*

698 Alejandro é mesmo

699 ???? hhhhh

700 ???? ()

701 Sampaio então vamo continuar então, oh.

702 nuas em público.

703 que- quem quer continuar a ler.

704 vamo lá

705 (2.3)

706 vamo lá carlos.

707

708

709 Carlos o que é, pra ler?

710 Marlene [os brasileiros?

711 Sampaio [os brasileiros?

712 Alejandro °os brasileiros?°

713 (1.2)

714 Sampaio achou?

715 (1.8)

716 Carlos ((lendo)) os brasileiros pegam e comem as frutas diretamente

717 da árveres.

718 Sampaio ah: muito bem. tem várias árvores na- na ru:a,

719 passa, pega uma fruta e nha nha nha nhã

720 é desse jeito.

721 vocês já viram isso?

722 Marlene não:

723 Sampaio eu já!

724 (2.6)
725 Marlene °onde°.
726 Sampaio na: na: na: na roça.
727 Marlene hum:
728 Sampaio sabe roça? nas fazendas.
729 Marcia ah sim!
730 mas não é na: cidade.
731 Sampaio ahm.
732 (1.2)
733 Carlos ((lendo)) jogam futebol o dia inteiro nos campos de terra
734 (...)
735 enquanto escutam samba.
bebem caipirinhas, brincam com seus amigos de estimação.
736 Marlene [animais
737 Sampaio [animais
738 Marlene seus animais
739 Carlos hhhhhh
740 Grupo hhhhhh
741 Sampaio e quais são os- os animais de estimação
742 =preferidos do brasileiro.
743 que a gente tem, to:do brasileiro tem em casa?
744 Alejandro macacos.
745 Sampaio o maca:co! claro!
746 Grupo [hhhhh
747 Marcia [e o:: papagaio.
748 Sampaio o papaga:io
749 o macaco e o papagaio.
750 [muito bem.
751 Grupo [hhhhh
752 Sampaio ahm. quem vai continuar.
753 vamo lá amelie.
754 Amelie ahm, todos os sios políticos são corruptos,
755 todas as ruas são periglo:sas
756 Sampaio uhu?
757 Amelie os seus ide- ideolos sao pêlê e ronaldinhô (...)
758 e eles falam espanhol como língua nativa
759 e claro, buenos aires é a capital do brasil
760 Grupo [hhhhhhh
761 Marlene [aha:
762 Sampaio [sabiam disso?
763 Grupo hhhhhhh
764 Sampaio no brasil a gente fala: [espanhol, né?=
765 Alejandro [espanhol
766 Sampaio =sabiam? (...)
767 [não?
768 Marlene [não estaríamos aqui nesta aula, né
769 Sampaio †pois é. (...)
770 eu lembro que quando eu viajei (...)
771 um amigo meu tava: falando pra todos os- os amigos dele
772 que ele vinha para o brasil: e tal,
773 aí os amigos
774 ah que legal: porque você estuda: espanhol, né
775 então você vai- vai melhorar muito seu espanhol lá
776 Marlene °ah°. sim. eu vi na no facebook que flo, ela?
777 não sei falar como se chama ela, aquela menina loira.
778 Sampaio flo?
779 Marlene flo, é: escreve em português lá também
780 e traduz pra inglês
781 aí um menino †ah: seu espanhol tarara hhhhhh
782 Sampaio exatamente lá que falaram
783 ah que legal você vai para o brasil

784 vai melhorar o seu espanhol ((em tom de voz mais agudo))
785 Marlene °e:: muito bom°
786 Sampaio pois é. ia ser muito mais fácil pra gente, né?
787 (1.6)
788 °ia ser muito mais fácil° (..)
789 então vocês identificaram muitos estereótipos no texto.
790 Margot uhu, tudo
791 Sampaio muitos.
792 Alejandro °pouquinhos°
793 Sampaio então vamos lá pra página 73,
794 as- eu acho que vocês já podem
795 =ter assistido isso an[tes
796 Alejandro [↑simpsons↓
797 Sampaio sympsons no brasil,
798 vocês já assis[tiram.
799 Carlos [sim
800 Marlene sim
801 Sampaio não?
802 então eu vou colocar um: fragmen:to
803 o áudio não tá muito bom.
804 mas assim, só pra pra ver as imagens
805 pra vocês verem se é muito estereotipado.
806 tá bom?
807 então vamo lá.
808 ↑tem ↑umas imagens aqui?
809 vocês tão vendo as imagens? (..)
810 Marlene sim.
811 Sampaio vocês conseguem ver o que tá escrito nas imagens.
812 (3.1)
813 a primeira imagem é o que.
814 (4.2)
815 não dá pra ver não.
816 Marlene uma [caixa
817 Sampaio [tá es- tá escrito.
818 é uma: fita k7 (..)
819 Marlene ↑ahm
820 Sampaio que tá escrito espa[nhol for dummies
821 Carlos [ah: () sei.
822 Marlene espanhol o que?
823 Sampaio for dummies.
824 sabe aquela coleção é: química pra dummies,=
825 Marlene uhm:
826 Sampaio =portuguese for dummies,
827 então tá escrito espanhol para dummies.
828 então ele tá aprendendo espanhol.
829 e a segunda, o que que tem nessa segunda imagem. (..)
830 Alejandro mu[lher gostosa
831 Marlene [uma mulher gostosa
832 Marcia [() que dança
833 Sampaio uma mulher *gosto:sa* hhh
834
835 Grupo hhhhh
836 Sampaio uma mulher, e a tercei:era imagem. (..)
837 Carlos [mulheres
838 Marlene [mulheres
839 Sampaio <ma:is mulher[es>
840 Alejandro [°as mulheres fáceis°
841 (1.0)
842 Sampaio e na quarta ima[gem.=
843 ??? [°favelas°
844 Sampaio = o quê que tem aí.

845 Carlos fave:las
846 Sampaio fave:las?
847 Alejandro °fave:las°
848 Sampaio na quinta imagem dá pra identificar?
849 Alejandro animais
850 ??? ()
851 Sampaio [animais
852 ??? [((falas indistintas))
853 Sampaio são animais pendurados na::
854 na loja.
855 então você pode comprar animais: na hora que você quiser.
856 só ir na na- no: shopping, no shopping calçadão
857 que você acha um animal pra você comprar.
858 Alejandro () selvage?
859 Sampaio selva:gem.
860 Alejandro mas existem dois tipos.
861 Sampaio sil[vestres?
862 Alejandro [ah silves:tres! (..) silvestres
863 Sampaio silvestres. selvagem não, silvestres.
864 Grupo ((conversa indistinta))
865 Sampaio e o que mais tem aí.
866 Alejandro <tem una> (1.2) pistola?
867 Sampaio uma pistola, uma arma
868 Alejandro [uma arma
869 Sampaio [=né?
870 (...)
871 e depois? (...)
872 Alejandro sequestro.
873 Sampaio sequestro! olhá, sequestro. (..) e por fim?
874 e por fim, letra d?
875 Luz cobras
876 Sampaio uma cobra, a cobra engoliu o bart.
877 Alejandro is:[so
878 Marlene [hhhh
879 Sampaio a cobra [engoliu o bart inteiro.
880 Alejandro [nhac!]
881 Sampaio (1.2)
882 então a gente vai assistir,
883 depois a gente tem umas perguntas pra gente discutir.
884 mais pergutinhas. (...)
885 vamo lá.
886 (5.2)
887 ((começa o episódio dos simpsons que tem duração de x minutos
888 ((inicia em 33:52:8 e termina em 43:07:6))
889 Sampaio e aí.
890 Marlene bom.
891 Sampaio muito bom?
892 ??? ()
893 Sampaio é tipo assim? (..) é assim mesmo, né?
894 nós estamos falando de estereótipos.
895 dos estereótipos, que vocês trouxeram sobre o brasil,
896 quando chegaram aqui.
897 qual é o estereótipo que você tinha? (...)
898 que você trouxe do seu país pra cá. (...)
899 Carlos °é: que todo: todo país é: floresta.°
900 Sampaio todo país é floresta hhh
901 o que mais.
902 (4.0)
903 (())
904 só isso?
905 (2.1)

906 Carlos () todas as pessoas, a:cho que: (..)
 907 pessoas que falam (.) espanhol=
 908 Sampaio =falam espanhol, tá vendo como não tô mentindo
 909 Grupo hhhh
 910 Sampaio algumas pessoas, aha (..)
 911 muito bem.
 912 ↑então ago:ra (.)
 913 a gente vai discutir mais um pouquinho(.) essas,
 914 uma duas três quatro cinco seis perguntas.
 915 (1.2)
 916 ↑como estereótipos podem ser prejudiciais? (.)
 917 você acha que é uma boa ideia estereotipar um povo.
 918 existe diferença ou relação, entre estereótipo e preconceito.
 919 (1.3)
 920 os estereótipos podem ser engraçados realísticos ofensivos.
 921 estereótipos podem ajudar você de alguma forma. (.)
 922 como.
 923 você se considera culturalmente sensível. (.)
 924 e porquê. (..)
 925 entenderam as perguntas.
 926 (1.2)
 927 sim?
 928 (..)
 929 Alejandro °sim°
 930 Sampaio perguntas sobr- sobre as perguntas?
 931 (3.8)
 932 Alejandro qual é la (.) diferencia entre estereótipo °e preconceito°.
 933 Sampaio ↑uhm:: ↑qual é.
 934 Alejandro °é di[fícil]°
 935 Marlene [caiu na] pergunta.
 936 Sampaio é a pergunta. é di[fícil].
 937 Alejandro [(existem graus)]
 938 Sampaio hum: (..) o que é que preconceito.
 939 (2.4)
 940 hum? hum?
 941 (1.5)
 942 como você explica preconceito.
 943 (4.6)
 944 Carlos coisa que: se dá: (..) crédito.
 945 Marlene acredi[ta:va]
 946 sampaio [você acredita:va], uhu, uma coisa que você acredita
 947 Carlos antes de:: (..) sa-=
 948 Alejandro =conhecer
 949 Marlene de [conhecer]
 950 Sampaio [saber antes]de conhecer, uhu (.) [exatamente.](..)
 951 Marlene [(apressado.)]
 952 Sampaio ↑e o- e o:: estereótipo. (..)
 953 Marlene °também°.
 954 Sampaio também hhh
 955 ((barulho de carteira se arrastando))
 956 Alejandro ()
 957 Sampaio uhm. (.) então vocês vão discutir isso aí pra mim. (..)
 958 okay? (..)
 959 então agora vamos fazer duplas.
 960 (2.2)
 961 dois, dois, dois, dois, dois. (..)
 962 deu certo? (.)
 963 Alejandro [sim.]
 964 [então] vamo lá, cinco minutinhos de novo? (1.2)
 965 vocês vão gastar cinco minutos? (1.4)
 966 Carlos menos.

967 ???? hhhh
 968 Sampaio ↑opa!
 969 ((45:55.7 os alunos começam a discutir em duplas e o
 970 professor passa de grupo em grupo e interage com os alunos de
 971 forma a mediar as discussões nos pequenos grupos))
 972 ((difícil distinguir as falas dos alunos))
 973 ((57:14.9)) vamo lá!
 974 ((os alunos continuam conversando)
 975 terminaram? vamos discutir todo mundo=
 976 =que a gente vai se complementando.
 977 vamo lá.
 978 ???? ((continuam conversando em tom de voz mais baixo))
 979 Sampaio vamos? (...)
 980 [então (.) como os estereótipos podem ser prejudiciais?]
 981 ???? [(alguns alunos continuam conversando paralelamente)]
 982 Sampaio como?
 983 (3.3)
 984 Marcia [é::]
 985 Alejandro [pode-]
 986 Sampaio uhm (.)
 987 Alejandro pode mostrar: características erradas. (...)
 988 Sampaio características erradas. (...)
 989 hum:: (...) mais alguma coisa? (...)
 990 Marlene podem ser ofensivos. (...)
 991 Sampaio podem ser ofensivos. (.) tipo o que, Marlene.
 992 Marlene uhm. tipo que os colombianos (.) todos somos
 narcotraficantes.
 993 Sampaio [hhh]
 994 Marlene [hhh]
 995 Sampaio os colombianos são todos narcotraficantes. ↑hum::
 996 inclusive () eu tô assim,
 997 a Marcia me perguntou que- quais estereótipos,
 998 o que que você acha de colombianos.
 999 a primeira coisa que veio foi isso.
 1000 Marcia é.
 1001 Sampaio °hhh°
 1002 ???? °por certo°
 1003 (1.2)
 1004 Sampaio hum::
 1005 Marlene tem gente,
 1006 Sampaio pois é.
 1007 assim como no brasil também.
 1008 todas as mulheres são (...) fáceis. (...)
 1009 Alejandro °piriguete°
 1010 Sampaio piriguetes (.) todos. (...)
 1011 você acha que é uma boa ideia (.) estereotipar um povo?
 1012 (2.6)
 1013 Marcia não.=
 1014 ???? =não.
 1015 Sampaio não? (.)
 1016 todo mundo concorda com essa opinião? (.)
 1017 então tá bom.
 1018 existe diferença (.) ou relação
 1019 entre estereótipo e preconceito?
 1020 (1.5)
 1021 Victor [()]
 1022 Sampaio [qual] diferença. (...)
 1023 Victor é: o estereótipo (.) pode ser (.) característica: boa?
 1024 Sampaio uhu?
 1025 Victor de: de uma pessoa: ou sociedade.

1026 Sampaio uhu?
1027 Victor ou pode ser característica ruins.
1028 Sampaio ruim?
1029 Victor é: geralmente (os traços) são: de todo um grupo muito:
1030 >muito numeroso?<
1031 Sampaio [uhu?]
1032 Marlene [uhu?]
1033 Victor é e: o preconceito geralmente é o:=
1034 =uma característica de uma pessoa muito ruim.
1035 Sampaio uhu?
1036 Victor e geralmente ele é de uma pessoa: a outra pessoa:,
1037 ou em pequenas: números de pessoas (.) para uma pessoa.
1038 Sampaio uhu?
1039 Victor (não é muito geral)=
1040 Sampaio =uhu?=
1041 Marlene =uhu?
1042 Alejandro hu:
1043 Victor e aquele:: o preconceito (.) geralmente (.)
1044 um lado ruim, (.) claro: (.)
1045 °(nunca é bom)°
1046 Sampaio uhm.
1047 (3.1)
1048 Victor ()também é necessário (.) que eu (.) esteja (..)
1049 com esse povo para lá=
1050 Sampaio uhu.
1051 Victor pra eu me mudar.
1052 Sampaio uhu?
1053 Victor assim (.) eu não estou ali (.)
1054 [não significa que eu: mude: (.)] os estereótipos:=
1055 Marlene [°o preconceito sempre muito grande aqui né?°]
1056 Victor = que eu tenho: desse povo.
1057 Sampaio uhu.
1058 Victor o preconceito é muito mais: (2.8)
1059 muito mais: perto? de uma pessoa a outra pessoa
1060 Sampaio uhu?
1061 Victor e geralmente muito ruim.
1062 Sampaio uhu.
1063 Victor por isso o preconceito.
1064 Sampaio mas estereótipo pode causar preconceito. (..)
1065 Carlos sim pode.
1066 Victor pode.
1067 Sampaio pode. (.) ↑hum:↓ interessante isso.
1068 >então vamo lá<.
1069 mais alguma: algum comentário?=
1070 [=sobre essa diferença?]
1071 Alejandro [eu achava que podia-]
1072 Sampaio ahm?
1073 Alejandro eu achava que era igual (.)
1074 pode: ser sinônimo.
1075 Sampaio é: não- não é: sinônimo. (..)
1076 >então vamo lá.< (..)
1077 é: os estereótipos podem ser engraçados=
1078 =realísticos ofensivos.
1079 ofensivos vocês já disseram que sim.
1080 Marlene uhu.
1081 Sampaio realísticos. (..)
1082 Marlene também (.) pode ter: [coisa da realida]de=
1083 ??? [coisa da realidade]
1084 Marlene =[assim a verdade]
1085 Alejandro [mas geralmente] nós que exageramos.
1086 Marlene sim:

1087 Sampaio geralmente são exagera:dos. uhm.
1088 no brasil por exemplo,
1089 que: que estereótipo realístico que vocês perceberam,
1090 mas que: (.) exagera-se (.) no país de vocês.=
1091 Marlene =que vocês gostam da fe:sta,
1092 Sampaio uhu?
1093 mas não é (.) o tempo inteiro né?=
1094 Sampaio =não é [o tempo intei]ro
1095 Marlene [ou o futebol]
1096 Sampaio uhu? muito bem. (..)
1097 ↑e (.) uhm:: engraçados.
1098 Marlene também
1099 Alejandro também
1100 Marlene sobretudo pras outras pessoas né?
1101 Sampaio uhu?
1102 Marlene nós rimos de muitas coisas do: dos simpsons. né?
1103 Sampaio uhu?
1104 Marlene aí: talvez: algum brasileiro fique: chateado=
1105 =[com essas mesmas coisas], né?
1106 Sampaio [eu to *chateado*]
1107 ????? chateado ((fazendo um tom de voz nasal muito forte))
1108 Marlene hhh
1109 se fosse da colômbia (.) talvez não seríamos
1110 ah: (..) não seria tão engraçado.
1111 Sampaio uha.
1112 e:: agora vamo fazer assim.
1113 vocês vão falar dos- dos colegas (.)
1114 do: da américa do sul? (.)
1115 américa do norte e américa central
1116 ou américa do sul também?
1117 e da europa em geral.
1118 (1.3)
1119 o que que vocês- que estereótipos:
1120 que vocês tem assim (.) dos países vizinhos de vocês lá.
1121 (3.0)
1122 por exemplo, a alemanhã. (.)
1123 °a alemanhã é visinho, é visinho é?°
1124 Marrie sim.
1125 Amelie sim.
1126 sim. alemão. os alemães (.)
1127 como vocês veem os alemães.
1128 Marrie que: gostam](.) muito de: cerveja?
1129 Sampaio [uhu]
1130 Amelie [sim]. *que bebem todo o tempo*.
1131 Grupo hhh
1132 Sampaio o que mais. (..)
1133 Marlene °isso mesmo ne?°
1134 Alejandro °()°
1135 Amelie °eu não sei.°
1136 (1.2)
1137 Marrie espanhol gosta muito da festa:
1138 Sampaio uhu?
1139 (1.5)
1140 Marrie °bom.°
1141 Sampaio bom! [hhh]
1142 Marlene [hhh]
1143 entendeu tudo! hhh
1144 Sampaio e o que vocês acham de:=
1145 (1.4)
1146 Marlene =os italianos.
1147 Sampaio a é. [italianos.

1149 Amelie [italiano são: machista
1150 Marrie machista.
1151 Sampaio machistas?
1152 Amelie °sim°
1153 Sampaio uhm:..
1154 Alejandro e lá (.) o que cozinham.=
1155 =qual é a comida melhor (.) da europa.
1156 ????? [()]
1157 ????? [()]
1158 Luz °frança?°
1159 ????? °frances.°
1160 Grupo [hhhh]
1161 Sampaio [•sim!(.) claro!•]
1162 e aqui? dos vizinhos aqui.
1163 peru: colom:bia com argenti:na com::
1164 Marlene que as argentinas são:: se acham muito.
1165 Sampaio ah?: os argentinos se acham muito.
1166 Marlene hhhh
1167 nós [achamos que-]
1168 Sampaio [todos concordam.]
1169 Marlene hhhh
1170 voce que já foi lá:?
1171 Victor ah sim. os: (.) (bolerenses)
1172 ((muito bem(.) por um lado))
1173 Marlene os [quê?]
1174 Victor [o] ((time)) do coríntians ((sin degal))
1175 Sampaio [ah::]
1176 Marlene [ah::]
1177 Victor =os do coríntians pero os ((jogadores)) de buenos aires
1178 Sampaio uhu.
1179 (...)
1180 Marlene †ah: (..) os da- os da capital?
1181 são [mais:]
1182 Victor [os da capital] são mais (...)
1183 os- os provincianos ((que são legal))=
1184 Marlene =†mmm
1185 Sampaio eu por exemplo.
1186 eu quando penso você é peruano né?
1187 Victor uhu
1188 Sampaio toda vez que eu penso no peruano
1189 *eu penso no chapeuzinho*
1190 (2.1)
1191 vocês usam muito o chapeuzinho?
1192 Victor é: chullo
1193 Sampaio é?
1194 Alejandro [chullos.]
1195 Victor [é:] somente para: as zonas (cultuvriais) (.)
1196 é muito [característico:] pra todo:=
1197 Marlene [()]
1198 Victor = () é: uma: lembrança que todos os=
1199 =turistas compram para:
1200 Sampaio uhu
1201 Alejandro é é muito caro o chullo?
1202 Victor non! (dependendo non) (..) posso mostrar?
1203 Marcia [sim::]
1204 Grupo [hhhh]
1205 Sampaio [pode]
1206 Marlene oh: [gente]=. ((enquanto victor coloca o chullo na cabeça))
1207 Marcia [ah::]
1208 Marlene =*tão bonito*.
((durante os turnos 1203 até 1208 há muitas falas indistintas

sobrepostas de risos e exclamações))

1209 Victor (aí você poe assim)

1210 (3.1)

1211 Sampaio uhu=

1212 Victor =geralmente para: para a zona do: do ()

1213 Marlene uhu por- muito frio né?

1214 Victor uhu muito frio. pelo que é muito característico:

1215 Marlene em todo [os ()]

1216 Alejandro [()]

1217 Victor [é::]

1218 Victor há:: 20 anos (.) isto era memória para o peruano

1219 ou para o (capitadino)

1220 Marcia e porque?

1221 Victor é porque sempre () muito o índio dos andinos

1222 Marcia ah: tá.

1223 Marlene uhu

1224 Victor mas agora o peruano né foi recuperando a identidade e já

1225 pero não gosta [de (.) de] usar muitas:=

1226 Marcia [mas é muito bonito]

1227 Victor =[coisas de:] características própria

1228 Marlene [coisas características né]

1229 Marcia é.

1230 (2.6)

1231 Victor e também temos () das índias.

1232 Sampaio ah porquinho da índia?

1233 Victor sim (.) que nós comemos.

1234 Sampaio ah vocês comem.

1235 Victor [sim claro]()=

1236 Marlene [hhh]

1237 Victor =quando você fala a um peruano

1238 ah você come rato. ()

1239 Sampaio ah! ((entonação de exclamação e surpresa))

1240 Victor é porque o porquinho de índia é um roedor (.)

1241 e: dos andes (..)

1242 Marlene sim também tem na colômbia (.)

1243 Victor °na colombia°

1244 Marlene no equador.

1245 Victor no equador.

1246 Marlene sim. (..) é cuy [nós chamamos cuy] (.)

1247 Victor [ah! é cuy (.) cuy]

1248 Marlene vocês como chamam lá.

1249 Victor cuy

1250 Marlene também?

1251 Victor si(.) cuy

1252 Marlene mmm

1253 Victor ()

1254 (1.2)

1255 Alejandro aqui como fala?

1256 Sampaio uhm?

1257 Carlos °porquinho da índia°

1258 Marlene por[quinho da índia]

1259 Sampaio [porquinho da índia]

1260 Alejandro porquinho também?

1261 Sampaio porquinho da índia

1262 Alejandro não falam coelhinho da índia?

1263 Sampaio não. porquinho da índia=

1264 Marcia =eu- eu associo peru com o pisco (.) hhhhh

1265 Sampaio [()]

1266 Espano- [hhh]

1267 falantes

1268 Victor ()

1269 Marcia no (.) é pisco sour
1270 Victor ah: pisco sour
1271 Marcia a bebida
1272 (1.3)
1273 Victor ele: quando: escuta peru
1274 ele asso- ela: associa pisco sour
1275 Sampaio o que é que é isso?
1276 Victor é: muito parecido a caipirinha.
1277 pero melhor
1278 Espano- hhhh
falantes
1280 Sampaio claro (.) muito parecido mas melhor
1281 Espano- hhh
falantes
1283 Sampaio *muito [melhor.*]
1284 Victor [()] o limao é (.) clara de ovo (.)
1285 açúcar (.) e todo numa liquefadora e com muito gelo
1286 Sampaio ãa[aa]
1287 Marlene [mmm]sim é parecido.
1288 (2.4)
1289 Sampaio agora (.) a gente: (2.1)
1290 vamos só pular pro último aqui(.)
1291 que os outros são parecidos.
1292 vocês se consideram culturalmente sensíveis.
1293 porquê?
1294 (1.2)
1295 o que é que isso?
1296 ser culturalmente sensível.
1297 fala pra gente Marlene (1.2) e carlos
1298 (2.9)
1299 Marlene è::
1300 (1.2)
1301 é que você: possa chegar numa cul- cultura diferente (.)
1302 e possa conhecer mais () e este- estar muito aberto=
1303 =as coisas diferentes que tem ne?
1304 Sampaio uhu
1305 Marlene que possa conviver com as pessoas
1306 e: encontrar se um jeito de ficar bem.
1307 (2.4)
1308 Sampaio vocês se consideram culturalmente sensíveis.
1309 agora que vocês estão aqui no brasil.
1310 ((barulho de algo se arrastando))
1311 Marlene hhh
1312 acho que é lá em cima.
1313 Sampaio ah: lá em ci:ma
1314 Marlene hhh
1315 °obrigada (.) obrigada°
1316 Sampaio vocês se consideram culturalmente sensíveis? (..)
1317 é importante ser (.) culturalmente sensível.
1318 Marlene é muito importante (..)
1319 assim você vai encontrar a forma de:
1320 quando ficar no país.
1321 porque se você: não gostar ou: ficar só na sua ca:sa.
1322 aí seria muito ruim né?
1323 Sampaio uhu
1324 vocês já perceberam que brasileiro fala muito assim
1325 quê? (.)
1326 quê? (.)
1327 ahm? (.)
1328 vocês acham isso muito ofensivo.
1329 Marlene não.

1330 você até acostuma.
1331 Sampaio não?
1332 Marlene mas é um pouco estranho no começo.
1333 Alejandro ()
1334 Grupo hhh
1335 Sampaio ã? (.) oi? (.) quê?
1336 num é um pouco:[]diferente. é um pouco=
1337 Marlene [sim]
1338 =grosso,
1339 Sampaio mal educados.
1340 Alejandro [()]
1341 Sampaio [ã? (.)] e a gente faz essa cara assim.
1342 uhm?
1343 Marlene sim (.) as vezes você acha que está: contrariado
1344 Sampaio é: é
1345 Marlene porque você falou assim você fica hhh
1346 Sampaio você fica até-
1347 Marlene hhh
1348 mas não é só por isso que não escutaram bem:
1349 Sampaio é (.) verdade.
1350 quando a gente não escuta bem (.) ou não entende bem.
1351 o quê? (.)ã?
1352 Alejandro aqui a gente entendeu apenas[()]
1353 Sampaio [a gente não fala desculpa]
1354 vocês falam desculpa (.) a gente o que?
1355 Alejandro eu entendi uma pergunta diferente.
1356 Sampaio uhm.
1357 Alejandro que és culturalmente sensível.=
1358 =você está aberto as demais culturas.
1359 Sampaio é (1.2)
1360 abertos a entender,
1361 (1.2)
1362 né. pra=
1363 Alejandro =<capturar>=
1364 Sampaio =entender a cultura. (..)
1365 entenderam?
1366 Marlene vocês o que ()
1367 Marcia nós achamos que é um::
1368 Alejandro se alguém fala de:
1369 Marlene [da sua cultura,]do seu [()]
1370 Alejandro [(fala indistinta)]
1371 Marcia [(fala indistinta)]
1372 Victor [()]
1373 Sampaio é. isso também faz parte de ser: sensível (.) nesse sentido.
1374 (2.2)
1375 ainda mais pensando na questão do estereótipo né?
1376 >fala assim< ah (.) vocês são dro[gados.]
1377 Alejandro [°maconheiros°]
1378 ??? ((5.2 segundos de fala indistinta com vários alunos falando
1379 ao mesmo tempo até que sampaio interrompe em 1:08:48)
1380 Sampaio então agora pra gente terminar (.)
1381 lá na página setenta e quatro (.) tem uma piadinha=
1382 =aqui em cima (.) que eu não sei se a gente=
1383 =daqui da américa do sul vai apr- vai entender muito bem=
1384 =mas talvez vocês entendam melhor e expliquem pra gente.
1385 ??? (barulho de cadeira arrastando)
1386 Sampaio vamo lá.
1387 lê pra mim marrie e:: louise.
1388 (2.2)
1389 o céu é onde? (..)
1390 Marrie o ceu é onde (..) a política é britânica?

1391 Sampaio polícia?
1392 Marrie oh!(.) polícia hhh
1393 os cozinheiros são france:ses.
1394 os micanicos são alemãos.
1395 os amantes são italianos.
1396 e tudo é organizado pelos su- sus:
1397 Sampaio suíços. e [ái.] (.) vocês concordam?
1398 Marrie [°suíços°]
1399 Sampaio esse é o céu.
1400 ??? [uhu]
1401 ??? [uhu]
1402 ??? [uhu]
1403 Sampaio pelo menos é os- os cozinheiros franceses é o céu.
1404 Marlene hhh [()]
1405 Sampaio [e os]mecânicos alemães?
1406 (3.1)
1407 Marlene devem ser:
1408 Sampaio *devem ser.*
1409 Marlene [muito engenhosos né.]
1410 Sampaio [porque <a polícia>] britânica.
1411 (1.6)
1412 sim? (.) eles são: (2.3)
1413 ↑e:: (.)
1414 Marlene os amantes (.) [italianos. hhh]
1415 Sampaio [os amantes italianos.] (.)
1416 Marlene [*nós sabemos* hhh]
1417 Sampaio [não? (..)]*sim?* (.)
1418 a amelie falou que sim.
1419 ??? [hhh]
1420 ??? [°o:lha°]
1421 Sampaio [então se a amelie falou que sim.
1422 então se a amelie falou que sim então é.
(alguns alunos não identificados riem durante os turnos 1419-1422)
1423 Sampaio e: é organizado pelos suíços.
1424 okey suíços.
1425 Marlene da suíça.
1426 Sampaio da suíça. (..)
1427 eles são organizados? (1.0)
1428 agora louise (.)
1429 lê pra gente o inferno.
1430 o inferno é onde?
1431 Louise o inferno é onde a policia é alemã?
1432 Sampaio a polícia alemã.
1433 Louise os cozinheiros são ingleses.
1434 Sampaio ixi:
1435 Louise os mecânicos são franceses.
1436 Sampaio ixi:
1437 Grupo [hhh]
1438 Louise [os aman]tes são suíços.
1439 Sampaio ahã?
1440 Louise tudo é organizado pelos italianos.
1441 Sampaio italiano é organizado?
1442 Marlene não.[()ne?]
1443 Sampaio [nos:so deus]
1444 Alejandro [°da suíça e da itália°]
1445 Sampaio o que que você achou da piada.
1446 engraçada.
1447 Marlene sim.
1448 Sampaio sim? (1.0)
1449 porque?

1450 você já teve contato com pessoas dessas nacionalidades?
1451 (1.4)
1452 ou você só conhece a <reputação> delas.
1453 (2.4)
1454 eu conheço a reputação delas.
1455 eu nun- nunca fui na França pra saber que francês é oh:
1456 ↑mmmm
1457 inclusive vocês podiam fazer um prato=
1458 Alejandro =(podias)=
1459 Sampaio =bem francesais.
1460 Marlene ah sim.
1461 Sampaio [num é?]
1462 Alejandro [(os filmes)] mostram=
1463 =que as pessoas estão na cozinha na França?
1464 Sampaio uhu? (..)
1465 inclusive tem um fil- tem vários filmes=
1466 =das pessoas vão lá estudar pra aprender cozinhar=
1467 -com vocês.
1468 eu quero aprender cozinhar com vocês viu?
1469 Grupo hhh
1470 Sampaio antes de vocês irem embora eu quero ter umas aulas.
1471 ↑ã: (.) você mudaria a piada de alguma forma
1472 usando outras nacionalidades?
1473 (6.6)
1474 uhm.
1475 (2.4)
1476 não?
1477 Marlene °hhh°
1478 não poderia ser outra.
1479 pode ser outra né?
1480 diferente.
1481 Sampaio poderia.
1482 ??? °poderia°
1483 Sampaio uhu
1484 Marlene ()
1485 Sampaio então vocês vão pensar nisso e vão fazer outra.
1486 geralmente (.) quais são os estereótipos do seu país.
1487 vamo lá.
1488 seu país.
1489 é: [colômbia.]
1490 Alejandro [de todo país?]
1491 Sampaio é.
1492 Marlene °da colômbia.°
1493 Sampaio ou [o que as] pessoas acham do seu país em geral.
1494 Marlene [em geral]
1495 Sampaio quais são os estereótipos.
1496 (1.2)
1497 Marlene mmmm.
1498 Alejandro a gente acha que o pessoal do: litoral é preguiçoso.
1499 Sampaio preguiçoso.
1500 Alejandro preguiçoso.
1501 Sampaio ↑hum. o que mais.
1502 Alejandro a gente acha que as pessoas da capital são muito chatas.
1503 Sampaio chatas?
1504 Marlene frias.
1505 Sampaio frias.
1506 Marlene uhu.
1507 Alejandro apă[ticas]=
1508 Sampaio [distantes]
1509 Alejandro =[antipáticas].
1510 Marcia [mas é- mas é] que lá do:: (centro) também é assim.

1511 Sampaio hhh de onde você é?
1512 Marcia eu sou *do sul do centro [mas lá geralmente é mais quente*.
1513 Sampaio [ah hhh]
1514 Alejandro hhh (gargalha)
1515 Marcia *eu sou de manisales*=
1516 Sampaio ahh:
1517 Marcia =e nós produzimos muito café.
1518 Sampaio hum:
1519 Alejandro anti-[
1520 Sampaio [aí óh (.) café delicioso
1521 Marlene ah: sim! também famoso.
1522 Alejandro que as mulheres de lá são muito bravas.
1523 Sampaio bravas?
1524 bravas mesmo?
1525 é verdade?
1526 Marcia *sim:* hhh
1527 Victor bravas em que sentido.
1528 Marcia ()
1529 Victor ah. nossa.
1530 Marcia temperamentales.
1531 Sampaio como que é?
1532 em espanhol?
1533 Marlene ()
1534 Marcia () temperamentales.
1535 Marlene sim:!!
1536 Victor hhh (gargalha)
(conversa indistinta e risos durante 4.0)
1537 Sampaio agora aqui.
1538 frança.
1539 quais são os estereótipos.
1540 além de cozinhar bem.
1541 (4.3)
1542 Marlene [romã:nticos]
1543 Alejandro [()]
1544 Marrie sim.
1545 Sampaio são românticos também?
1546 Alejandro românticos.
1547 (1.2)
1548 Marlene *diz que sim*
1549 Grupo [hhh]
1550 Sampaio [*diz que sim né?]*
1551 Marrie sim. o pão e: o capelo: e: a tomar ()e:
1552 Sampaio [uhum: é:()]
1553 Marrie [()]chique: [()]
1554 Sampaio [chique claro](.)
1555 Marrie [()]
1556 Sampaio [vocês todas são muito chiques (.) eu acho.]
1557 Marrie [()]
1558 Francesas hhh
1559 Sampaio não são?
1560 Grupo hhh
1561 Alejandro são.
1562 Sampaio essas meninas são chiques demais.
1563 não tem como pensar outra coisa.
1564 Marrie hhh
1565 (1.4)
1566 Sampaio mais alguma coisa (.) é: louise.
1567 (2.1)
1568 não?
1569 e lá? (1.0) lá no:
1570 Marlene [no peru.]

1571 Victor [no peru.]
1572 Sampaio no peru.
1573 (3.0)
1574 Victor () que os peruanos sabem preparar o ceviche.
1575 Sampaio ah: é:
1576 Victor que:: somos: descendentes do- dos incas (.)
1577 por isso dizem incaicos
1578 Sampaio ah! ((expressando admiração e curiosidade))
1579 Victor outro estereotipo: (1.6) é: (3.2)
1580 é o peruano é muito conservador? (1.5)
1581 porque aí tem (todo o: o colonial ())
1582 Sampaio uhu.
1583 Victor e: () que somos muito: desconfiados.
1584 Sampaio desconfiados?
1585 Victor sim. nos somos muito:
1586 Marlene abertos.
1587 Victor muito abertos quando você: (visita) a um peruano (.)
1588 ele: (2.4)
1589 Marlene [se ()]
1590 Victor [()] pouco ().
1591 e (trata) de falar muito pouco. certo?
1592 (1.4)
1593 Sampaio e brasileiro. (.) como é que brasileiro.
1594 Victor [()]
1595 Marlene [aber:to]
1596 Grupo [(todos falam ao mesmo tempo e alguns riem)]
1597 Sampaio [é o inverso né. aper:ta abra:ça pe:ga (.)
1598 =conver:sa ()]
1599
1600 Grupo (todos falam e riem ao mesmo tempo por aproximadamente (6.0)
1601 Sampaio eu acho que eu sou muito assim.
1602 eu pego muito (.) minha família é muito assim.
1603 ()
1604 Grupo (conversa indistinta por (15.5))
1605 Sampaio então só pra terminar agora.
1606 a gente vai fazer em pares não.(..)
1607 ó. tem os estereótipos aqui e vocês vão dizer de que:=
1608 =país você acha que são esses estereótipos.(..)
1609 ó (.) eles estão sempre em grandes grupos.
1610 (2.8)
1611 Alejandro ()
1612 Sampaio ahm?
1613 (1.8)
1614 ??? (fala indistinta e risos tímidos)
1615 Sampaio *não (.) não é nada de mais não*
1616 ??? (fala indistinta e risos)
1617 Sampaio estão sempre em grandes grupos.
1618 Marlene não sei.
1619 ??? ()
1620 Sampaio não sei?
1621 Alejandro *colombianos*
1622 Sampaio colombianos! nosso deus! [()]
1623 Marlene [*colombianos em viçosa.*]
1624 Grupo hhh
1625 Sampaio [colombianos em viçosa (.) sempre em grandes grupos.]
1626 Grupo [fala indistinta]
1627 Sampaio grupos enormes.
1628 Victor °africanos°
1629 Sampaio ahm?
1630 Victor os africanos.
1631 Sampaio os africanos também (.) uhu? (.)

1632 eles falam muito alto.
1633 quem fala muito alto.
1634 Marlene os brasileiros.
1635 Sampaio oh! é mesmo.
1636 Marlene hhh
1637 Sampaio quem mais.
1638 (1.8)
1639 [()]
1640 Marlene [os italianos.]
1641 Sampaio os ita[lianos falam]muito alto.
1642 Marlene [°os italianos°]
1643 Sampaio me- meu: eu sou descendente de italianos.
1644 [ninguém-
1645 Alejandro [↑eu sou desce[n]te↑
1646 (.)
1647 Carlos hhh (risada sarcástica)
1648 Sampaio ↑eu sou descendente de itálinos (.) uai.
1649 menina (.) reunião de família lá em casa,
1650 Marcia hhh
1651 Marlene sim.
1652 Sampaio aquela coisa [(fazendo sons estridentes)]
1653 Grupo [(grupo ri e fala ao mesmo tempo)]
1654 Sampaio os homens são <mulherengos>.
1655 o que que são mulherengos.
1656 Victor [()]
1657 Alejandro [()]
1658 Sampaio que gostam muito [de-]
1659 Marlene [das mulheres?]
1660 Alejandro [()]
1661 Marlene de ficar com muitas (.) brasilei[ros.]
1662 Marcia [brasileiros.]
1663 Grupo [(conversa indistinta e risos)]
1664 Sampaio [oi amélie (.) tudo bem? (.)oi louise (.) tudo bem?]
1665 desse jeito. (.) querem todas.
1666 Marlene brasileiros.
1667 Sampaio ↑brasileiros? (tom de voz agudo)
1668 Carlos colombianos
1669 Sampaio colombianos?
1670 Marlene [não.]
1671 Marcia [não:]
1672 Sampaio franceses?
1673 Luz °italianos°
1674 Alejandro italianos=
1675 Luz =italiano.
1676 Sampaio italianos. é?
1677 Alejandro °espanhol°.
1678 Sampaio são bons dançarinos.
1679 (1.8)
1680 Carlos °colombianos°=
1681 Luz =colombianos!
1682 Grupo hhh (risos e fala indistinta)
1683 Sampaio argentinos colombianos [brasileiros.]
1684 Marcia [argentinos non:.]
1685 Sampaio nós dançamos samba que é uma loucura.
1686 Grupo (fala indistinta por (5.6))
1687 Sampaio eu acho que francês são ótimos dançarinos.
1688 todo mundo dança balé que é ó (.) uma perfeição.
1689 não é?
1690 Grupo (fala indistinta)
1691 Sampaio é mais- é mais Rússia né?
1692 Louise é. Rússia é mais.

1693 Marrie sim.
1694 Sampaio rússia é mais. (..)
1695 é:: fuma muito. (..) fuma muito.
1696 ??? °frances°
1697 (1.2)
1698 Sampaio quem fuma muito.
1699 Marlene [()]
1700 Sampaio [franceses né?]
1701 acho que franceses fumam mais. (1.6)
1702 num sei né.
1703 é o estereótipo.
1704 ??? °é verdade°
1705 Sampaio é verdade? (1.2)
1706 ahm.
1707 (1.6)
1708 Alejandro eles são tudos gordos.
1709 Marlene norte americanos.
1710 Sampaio é. o estereótipo é que são todos grandes.
1711 ã: eles acham que são os melhores.
1712 Marlene [argentinos hhh]
1713 Victor [argentinos]
1714 Grupo hhh
1715 Sampaio *argentinos?°
1716 ahm.
1717 e lá na: na europa.
1718 Victor (gargalha)
1719 Alejandro o que eles acham.
1720 Sampaio quem são os melhores.
1721 quem se acham os melhores.
1722 ??? [°italianos°]
1723 ??? [°italianos°]
1724 Sampaio italianos? (.) é mesmo?
1725 Marrie não sei.
1726 (1.4)
1727 Alejandro os americanos também acham que são os melhores.
1728 Sampaio pra gente a imagem do americano=
1729 Alejandro =e do inglês.
1730 Sampaio dos ingleses?
1731 ??? (fala indistinta)
1732 Sampaio não sei.
1733 é: são pessoas violentas.
1734 Marlene mmm colombianos.
1735 Sampaio *colombianos*
1736 Alejandro os chinos.
1737 ??? (fala indistinta)
1738 Marlene tem pessoas (.) eu acho que tem pessoas [que pensam que]=
1739 Alejandro [os chinos]
1740 Marlene =os colombianos são violentos. (.)
1741 [()]
1742 Marcia [()]
1743 Marlene nas notícias falam muito n- da violência da colômbia.
1744 acham que os colombianos são violentos (.)
1745 mas não é:[assim
1746 Marcia [verdade]
1747 Sampaio uhu.
1748 Marcia não somos muitos violentos.
1749 ??? (fala indistinta)
1750 Sampaio uhu.
1751 são muito ↑pão duros.
1752 o que são pão duros.
1753 (1.6)

1754 pão duro é quem não gasta dinheiro.
1755 Marlene humm tá.
1756 Sampaio não gasta dinheiro.
1757 é assim ó (1.2)
1758 pão duros?
1759 ??? (risos tímidos)
1760 Sampaio tipo assim.
1761 não gostam mesmo de: de gastar dinheiro.
1762 quem são os pão duros da::
1763 Grupo (falas indistintas num tom de voz muito baixo parecendo que
1764 estão discutindo sobre o significado da palavra pão duro)
1765 Sampaio eu sei que::
1766 Louise (°um pouquinho só°).
1767 Sampaio o que?
1768 Marrie [france]
1769 Louise [france]
1770 Sampaio franceses? é? (..)
1771 e pra vocês. (.) os pão duros da situação.
1772 Alejandro o que és pão duro.
1773 Sampaio pão duro é quem não gasta dinheiro.
1774 Luz [tacaño]
1775 Espano- [ah:::]
1776 falantes (vozes indistintas)
1777 Sampaio ahm?
1778 Marlene se fala em espanhol tacaño.
1779 Sampaio tacaño?
1780 Marlene ou amarrado
1781 amarrado (com sotaque em espanhol)
1782 Sampaio ah::
1783 Alejandro mais amarrado que burro.
1784 Sampaio ah::
1785 Alejandro ()
1786 Sampaio pão duro. (.)
1787 e falam com as mãos.
1788 quem fala com as mãos.
1789 Marrie °italianos°
1780 Sampaio ahm?
1781 ??? ()
1782 Sampaio [italianos?]
1783 Marcia [e vocês]que falam <assim> (barulho de mãos se esbarrando)
1784 Sampaio [italianos (com sotaque italiano)
1785 ??? (fala indistinta)
1786 Sampaio vamo lá.
1787 são péssimos motoristas.
1788 ??? (fala indistinta em tom muito baixo)
1789 Marlene () hhh
1790 Sampaio que? (..) quem?
1791 ??? (fala indistinta e risos)
1792 Sampaio brasileiros?
1793 Marrie [sim]
1794 Amelie [sim]
1795 Victor [acho que não]
1796 ??? (fala indistinta)
1797 Victor eu acho que não.
1798 são os peruanos.
1799 Sampaio peruanos.
1800 Victor si. (.) todos os dias temos acidente no trafego.
1800 Sampaio aqui também (.) todos os dias.
1801 Victor [sim?]
1802 Alejandro [aqui?]
1803 Carlos sim.

1804 Alejandro aqui.
1805 Sampaio todos são ricos.
1806 são todos ricos.
1807 Alejandro suíços?
1809 Sampaio suíços (.) é.
1810 Marlene [sim.]
1811 Sampaio [é:] são sem- sempre querem as coisas do jeito deles.
1812 ??? (alguns conversando em tom de voz muito baixo)
1813 Sampaio sempre querem as coisas do jeito deles.
1814 Alejandro [crianças?]
1815 Sampaio [não pode] ser diferente.
1816 *crianças*
1817 Marlene hhh
1818 Sampaio hhh
1819 tipo: (.) tem que ser do jeito que eu quero. (1.2)
1820 né? (.) se eu quero essa página branca (.)
1821 tem que ser branca.
1822 não pode ser outra cor. (.)
1823 se eu quero ela amarela (.) tem que ser amarela.=
1824 Marrie =alemães.
1825 Sampaio alemães?
1826 Marlene não sei (.) eu acho muito rígidos.
1827 Sampaio rígidos. (1.2) num sei.(1.2)
1828 as mulhres são lindas.
1829 Marlene brasileiras.=
1830 Victor =brasileiras.=
1831 Alejandro =°colo[mbianas°]
1832 Sampaio [brasileiras?]
1833 Marlene colombianas. venezuelanas.
1834 ??? (fala indistinta)
1835 Sampaio venezuelanas.
1836 Alejandro venezuela.
1837 Sampaio aqui são as venezuelanas. (..)
1838 e na europa (.) quem são as mulheres mais lindas.
1839 Amelie ()
1840 Sampaio uhu? (1.6)
1841 ??? °espanholas?°
1842 Alejandro frança?
1843 Marlene sim.
1844 ??? °espanha°
1845 Sampaio espanhóis?
1846 Victor espanholas.
1847 (2.0)
1848 Sampaio °uhm (.) olha só!° (1.6)
1849 e: todos: são todos loiros de olhos azuis.
1850 Marlene [alemães]
1851 Marcia [alemães]
1852 Victor [alemães]
1853 Sampaio [alemães.] inclusive eu sou alemão (.) cês [sabem né?]
1854 Marlene [hhh]
1855 eu [sofri] [é: eu so-]=
1856 Marcia [você é alemão] é italiano é brasileiro.]
1857 Sampaio =fria muito bullying na escola (.) porque eu era *↑loiro.*
1858 Marlene hhh
1859 Sampaio olha só. (.) me batiam. (.) sério.
1860 sofreu muito mesmo.
1861 Marlene ah:: hhh
1862 Sampaio muito bem.
1863 então depois (.) a gente tem tempo ainda?
1864 não né.

Fim da gravação: o professor dá alguns recados, dá boas vindas à Victor que acabou de chegar na turma, todos se despedem, alguns começam a sair e outros ficam conversando com o professor sobre outras coisas não relacionadas à aula.

Gravação disponível em: <<https://www.dropbox.com/sh/ad9fh1nt321w7h9/AACm5-qoEdzRK1-MpieOy8Zja?dl=0>>