



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS EM  
CONTEXTO SUL-AFRICANO SOBRE A LÍNGUA E A CULTURA DO BRASIL:  
subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior**

**São Carlos  
2016**



**Universidade Federal de São Carlos**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS EM  
CONTEXTO SUL-AFRICANO SOBRE A LÍNGUA E A CULTURA DO BRASIL:  
subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - SP  
2016

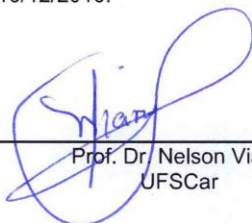


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

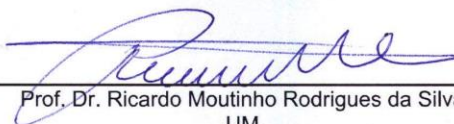
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Caroline Veloso da Silva, realizada em 16/12/2016:



Prof. Dr. Nelson Viana  
UFSCar



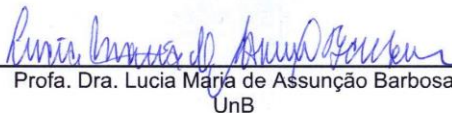
Prof. Dr. Maria Helena da Nóbrega  
USP



Prof. Dr. Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva  
UM



Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha  
UNESP



Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa  
UnB

*Para Juliano, esposo amado, dono dos abraços com poder de cura, de conforto, de motivação. O companheiro mais presente, que desejou este doutorado tanto quanto eu e não poupou esforços para que esse projeto se tornasse real.*

## AGRADECIMENTOS

Ao olhar para os momentos iniciais da construção desse trabalho, notei que várias foram as pessoas que caminharam comigo. Algumas estiveram mais próximas, outras apenas aguardaram que essa trajetória terminasse para que continuássemos caminhando juntos, mas sempre com o pensamento conectado a mim, através de orações e palavras de motivação; outros andaram a frente, tirando as pedras do caminho e outros vieram atrás, me “empurrando” nos momentos em que precisava de fôlego para continuar. Palavras não serão suficientes, mas a esses queridos quero registrar minha gratidão.

Agradeço ao meu amado esposo, Juliano, que caminha comigo bem de perto, desde o princípio. Obrigada pela motivação, paciência, por ter me proporcionado viver na África do Sul e, assim, ter tido a oportunidade de realizar essa pesquisa. Obrigada pelo companheirismo, apoio emocional, palavras de incentivo; pelos “hugs” restauradores, essenciais em muitos momentos dessa caminhada.

Aos meus pais Luiz e Regina, e meu irmão Marcos, meus pontos de luz, que caminharam atrás, me empurrando quando minhas energias estavam escassas. Obrigada por serem sempre presentes em minha vida e pelas orações constantes. À cada membro da minha grande família que torceu, que orou, e que está esperando tudo terminar para continuar caminhando comigo.

Ao meu orientador, prof. Nelson Viana, primeiramente por ter acreditado na viabilidade desta pesquisa e generosamente ter aceitado o desafio de orientar um trabalho a distância; pelas orientações, que algumas vezes tinham que acontecer na madrugada, quando seu tempo era tão escasso; pela leitura cuidadosa deste trabalho e, principalmente, pela confiança em mim depositada desde o início do doutorado.

Às queridas amigas Danuza Felipe, Vanessa Oliveira e Keila Torezan, que caminharam comigo via Skype e WhatsApp. Obrigada pela amizade de tantos anos, por compartilharem minhas inquietações e angústias durante a escrita da tese, pelas palavras de apoio e incentivo, pelas trocas preciosas de conhecimento.

À amiga Araci Guimarães, pelas doces palavras de sabedoria e fé, e também pelas orações. Agradeço também ao amigo e colega de doutorado Hermes Santos, pelas trocas de ideias, pelas conversas em que compartilhamos as dificuldades e alegrias de escrever uma tese.

Às amigas “brasileiras em Joburg”, pelos momentos descontraídos que compartilhamos naquele país que nos acolheu tão bem, por tornarem-se a família que eu não tinha por perto: Lygia, Dani, Fernanda, Tatiana, Katia, Larissa, Marci, Olga.

À Daniela Mendonça-Snyman, diretora do Centro Cultural Brasil-África do Sul, que se tornou uma amiga muito querida e especial. Sou grata pela autorização para realizar a pesquisa no CCBAS, pela generosidade com que me recebeu e pelos momentos preciosos de fé e amizade que compartilhamos.

Aos alunos de português do CCBAS, do primeiro semestre de 2014, por serem tão receptivos e acolhedores e por aceitarem prontamente participar desta pesquisa.

À profa Pamela Prendini, pela revisão da língua inglesa nos documentos e projeto de pesquisa enviados ao Human Science Research Council.

À Dra Maria Célia Carvalho, a *Celinha*, por ter se disposto a me levar na Wits University pela primeira vez e me apresentar à Ana Rocha, a quem também agradeço pela recepção acolhedora no Instituto Camões em Joanesburgo.

Às professoras Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos meus alunos de espanhol do Centro Municipal de Línguas “Antonio Houaiss”, estágios 3 e 4 de 2016, pela paciência e generosidade comigo durante os últimos dias que antecederam a finalização da tese. Quando escrever e dar aula se tornaram tarefas pesadas de serem realizadas ao mesmo tempo, pude contar com a compreensão e carinho de cada um deles. Estendo o agradecimento às queridas colegas de trabalho, Joceli Miguel, pelas palavras de incentivo, e e Gisele Galafacci, pelo apoio com “assuntos informáticos”; e Carol Macedo, com quem pude compartilhar o sentimento de fim de pós-graduação.

Por fim, minha gratidão ao mais importante, por quem tudo se inicia e a quem tudo se direciona: Deus. Obrigada por ser meu refúgio em tempos de dificuldades, por ser minha luz em tempos sombrios e por me mostrar que depois da tempestade sempre há um lindo arco-íris preparado para mim. Obrigada por ser meu melhor amigo em todo o tempo. Por ter aberto todas as portas necessárias e colocado em minha vida pessoas tão especiais para me ajudar a realizar este sonho. Obrigada por me fortalecer, por abrir a minha mente e me iluminar quando tudo parecia tão nebuloso. Obrigada por ser tão presente em minha vida. Certamente, Senhor, você é o meu maior amor.

*“E vós sede corajosos, e não deixeis que as vossas mãos se abaixem,  
pois há uma recompensa pela vossa atividade” (Bíblia Sagrada, 2  
Crônicas 15:7)*

*It always seems impossible until it's done<sup>1</sup> (Nelson Mandela)*

---

<sup>1</sup> Tudo parece impossível até que seja feito.

## RESUMO

A representação social é uma forma de o homem significar seu contexto social transformando o novo/estranho/desconhecido em conhecimento familiar. De acordo com a Teoria das Representações Sociais, a gênese das representações sociais está intimamente relacionada com os processos de comunicação, nos quais a linguagem tem papel primordial. Sob perspectiva bakhtiniana, a linguagem é o elemento principal da interação verbal que, por sua vez, significa o mundo do homem. Estudar representações sociais no universo do ensino de línguas implica compreender um conjunto de imagens, posições ideológicas e crenças sociais que os aprendizes têm a respeito de uma língua e cultura-alvo. Com o propósito de discutir essas questões no universo do ensino de português para estrangeiros no exterior, estabelecemos como objetivos desta pesquisa: identificar representações no tocante a aspectos linguísticos (fonética, gramática, léxico), ao contexto social da língua e da cultura do Brasil, e analisar possíveis influências de variáveis contextuais na criação e/ou transformação das representações sociais dos aprendizes. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa e para produzir os dados utilizamos os seguintes instrumentos: questionário com questões abertas e questões fechadas, entrevistas com roteiro semi-estruturado e notas de campo. O procedimento inicial foi observação participante. Os dados foram gerados no Centro Cultural Brasil-África do Sul e participaram 15 aprendizes de PLE. Para análise do material, categorizamos os dados em três eixos principais: Brasil, brasileiros e língua/cultura. Tanto os dados do questionário quanto da entrevista foram categorizados e agrupados de acordo com os três eixos principais. Entretanto, as entrevistas geraram um segundo agrupamento que surgiu de cada um dos eixos. A categorização foi organizada a partir da proposta de Bodgan e Biklen sobre elaboração de códigos de referência. Das análises resultaram a identificação de representações sociais estruturadas sobre o Brasil e os brasileiros, ancoradas em imagens e percepções veiculadas na mídia e exploradas pela indústria do turismo, em discursos históricos que ainda circulam socialmente, em comparação entre o Brasil e a África do Sul. Quanto à língua portuguesa, se destaca a dimensão afetiva das representações sociais, relacionadas à percepção de sonoridade do português brasileiro, e às associações estabelecidas entre língua portuguesa-brasileiros, língua portuguesa-língua alemã-alemães, português do Brasil, de Portugal e de Moçambique. A compreensão das representações sociais sobre o Brasil, os brasileiros e a língua portuguesa/cultura brasileira em nível internacional deveriam ser consideradas na elaboração de políticas internacionais para difusão da língua portuguesa e cultura brasileira.

**Palavras-chave:** Representações. Português língua estrangeira. Cultura brasileira. Contexto sul-africano.



## ABSTRACT

The Social representation is a way in which man signifies his social context transforming the new/strange/unknown into a familiar knowledge. The genesis of the Social Representation is intimately related to the communication processes according to the Social Representation Theory, in which speech has a fundamental role. Under a Bakhtinian perspective, the speech is the main element in verbal interaction, which, on the other hand, signifies the man's world. Studying social representation inside the language-teaching universe implies understanding a range of images, ideological positions and social beliefs that learners have about a target language and culture. In order to discuss those issues inside the Portuguese teaching universe overseas, we have established as objective of this research: identifying representations concerning linguistic aspects (phonetics, grammar, lexis) to the social context of the Brazilian language and culture and analyze possible influences of contextual variables in the creation and/or transformation in the learners' social representation. This is a qualitative approach research, and we used the following instruments to produce data: a questionnaire with a mix of open and closed questions, interviews with semi-structured script and field notes. The initial procedure was participant observation. The data was generated at Brazil-South Africa Cultural Centre and 15 Portuguese learners took part in the research. Aiming at analyzing the material, we categorized the data into three main axes: Brazil, Brazilians, and language/culture. Both the questionnaire data and the interview were categorized and grouped according with those three main axes. Nevertheless, the interviews generated a second grouping, which came from each axis. The categorization was organized from Bodgan and Biklen proposal about reference code elaboration. The results revealed structured social representations about Brazil and Brazilian people, anchored in images and perceptions publicized by media and explored by tourism industry; also in historical speeches comparing Brazil and South Africa, which are still broadcasted nowadays. Regards to Portuguese language, the results indicate an affective dimension of social representations, and also connection among Brazilian Portuguese /Brazilian people – German language/German people – Portuguese from Mozambique and Portugal. The understanding of social representations about Brazil, Brazilians and the Portuguese language / Brazilian culture in an international context should be considered in the elaboration of international policies for the diffusion of Portuguese language and Brazilian culture.

**Keywords:** Representation, Portuguese foreign Language; Brazilian Culture; South-African context.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BRICS	Acrônimo que se refere aos cinco maiores países emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
CCBAS	Centro Cultural Brasil-África do Sul
CCB	Centro Cultural Brasileiro
CEB	Centro de Estudos Brasileiros
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
COLIP	Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do Departamento Cultural do Itamaraty
DC	Departamento Cultural
IC	Instituto Cultural Bilateral
IES	Instituição de Ensino Superior
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
IMA	Instituto Machado de Assis
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PEC-G	Programa de Estudantes – Convênio Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes – Convênio Pós-Graduação
PLE	Português Língua Estrangeira
PL2	Português Segunda Língua
PLH	Português Língua de Herança
RBEx	Rede Brasileira de Ensino no Exterior
TRS	Teoria das Representações Sociais

## CONVENÇÕES E SÍMBOLOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO<sup>2</sup> DE DADOS GRAVADOS EM ÁUDIO

...	Supressão de trechos sem relevância para a análise
(.)	Pausa curta
(...)	Pausa longa
(*)	Palavra ou trecho incompreensível
/.../	Transcrição parcial
-	Interrupção brusca ou repetição de sílabas/palavras
/	Truncamento brusco
((minúscula))	Comentários/explicação da pesquisadora
MAIÚSCULA	Ênfase
ah, eh, oh, ih, uh, ahã, uh	Pausas preenchidas, hesitações ou sinais de atenção

---

<sup>2</sup> Adaptado de Viana (2003)

## - ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS -

---

---

Tabela 1: Porcentagem e número de falantes de cada língua oficial da África do Sul .....	15
Tabela 2: Cronograma de aulas do CCBAS de janeiro à junho de 2014 .....	97
Tabela 3: Apresentação dos participantes .....	100
Tabela 4: Imagens do Brasil – questão 8 .....	104
Figura 1: Distribuição geográfica de línguas oficiais nas províncias da África do Sul .....	17
Figura 2: Número de usuários da internet por língua em milhões de pessoas .....	34
Figura 3: Relação Alter-Ego-Objeto .....	82
Figura 4: Categorias de Codificação para análise de dados.....	109
Figura 5: Fluxograma de produção e análise de dados .....	110
Gráfico 1: Imagens associadas ao Brasil .....	114
Gráfico 2: Aspectos mais e menos desafiadores no aprendizado de PB, e os de maior interesse dos participantes.....	123

## - SUMÁRIO –

---

---

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
i. Primeiros contatos com a diversidade linguística da África do Sul .....	14
ii. Multilinguismo na África do Sul .....	14
iii. Breve História da África do Sul .....	18
iv. A proposta da pesquisa .....	24
v. Por que um estudo sobre português para estrangeiros na África do Sul?.....	26
vi. Questões de pesquisa e objetivos .....	31
vii. Organização da Tese .....	31
<b>CAPÍTULO 1: O PAPEL DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA NA DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO EXTERIOR.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 Ações do Estado brasileiro para difusão do Português no exterior no âmbito do MRE .....</b>	<b>40</b>
<b>1.2 Instrumentos para promoção do PLE .....</b>	<b>46</b>
1.2.1 Celpe-Bras .....	47
1.2.2 PEC-G e PEC-PG .....	48
1.2.3 Formação de professores de PLE .....	51
1.2.4 SIPLE .....	54
1.2.5 COLIP.....	55
1.2.6 As Políticas Linguísticas e a proposta de pesquisa: algumas considerações.....	56
<b>CAPÍTULO 2: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>61</b>
<b>2.1 A construção social da realidade a partir da criação de Representações Sociais</b>	<b>73</b>
<b>2.2 Bakhtin e Moscovici: confluências .....</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO 3: PERCURSO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>87</b>
<b>3.1 Fundamentação teórico-metodológica.....</b>	<b>87</b>
<b>3.2 Instrumentos de produção de dados .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3 O contexto da pesquisa e os procedimentos para a produção dos dados .....</b>	<b>96</b>
<b>3.4 Procedimentos para análise dos dados .....</b>	<b>106</b>
<b>CAPÍTULO 4: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS APRENDIZES DE PLE DO CCBAS.....</b>	<b>111</b>
<b>4.1 Representações sociais e imagens do Brasil: associações .....</b>	<b>113</b>
<b>4.2 Representações sociais sobre aspectos estruturais do PB. ....</b>	<b>121</b>
<b>4.3 O Brasil, os brasileiros e a língua portuguesa na perspectiva de aprendizes de PLE no CCBAS .....</b>	<b>130</b>
4.3.1 Língua Portuguesa/Cultura Brasileira .....	130

4.3.2 Brasileiros.....	144
4.3.3 Brasil.....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>182</b>
Apêndice 1: Questionário .....	192
Apêndice 2: Entrevista.....	199
Anexo 1: Carta de autorização Centro Cultural Brasil África do Sul .....	200
Anexo 2: Autorização Do Human Science Research Council .....	201
Anexo 3: Information Sheet And Consent Form - Interview .....	203
Anexo 4: Information Sheet And Consent Form - Questionnaire.....	205
Anexo 5: Information Sheet And Consent Form - Observation.....	207

## INTRODUÇÃO

---

*If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart<sup>3</sup>.  
(Nelson Mandela)*

### **i. Primeiros contatos com a diversidade linguística da África do Sul**

Imagine entrar no metrô de uma cidade, dividir o assento com algumas pessoas e perceber que uma fala ao celular, uma conversa com o vizinho de assento, outro escreve no *tablet* ao seu lado, mas cada um usa uma língua diferente para se comunicar. A mesma coisa acontece em vários contextos sociais, como uma padaria ou supermercado, por exemplo, em que o atendente fala com você em inglês e se dirige a outro cliente falando outra língua, ou ao colega fazendo uso de um terceiro idioma. Claro que, nesse caso, trata-se somente de uma ilustração de uma realidade linguística que vai muito além do uso de apenas três línguas distintas.

Expondo dessa maneira parece o caos. Para muitos estrangeiros esse cenário realmente representa o caos, mas para um apaixonado pelas línguas, por culturas e povos diferentes, esse contexto se apresenta como um lugar especialmente interessante para se perceber que a preservação da variedade de idiomas em um mesmo local traz implícito um movimento histórico, uma diversidade cultural enorme, que, nesse caso é profundamente marcada, entre outros aspectos, pelas várias línguas.

Esse cenário que apresento foi por mim vivenciado durante os anos de 2012 e 2014, enquanto vivia na África do Sul.

### **ii. Multilinguismo na África do Sul**

A luta contra o apartheid e os direitos de igualdade entre os homens, independentemente de sua cor de pele e de sua origem, foi além da busca pela equidade social, estendendo-se ao direito de manutenção das tradições de cada um dos povos que formam a nação sul-africana. Uma das formas de se respeitar as diferenças culturais é assegurar o direito de cada sujeito de se comunicar na língua materna, na língua que marca a sua identidade individual e coletiva. Portanto, estamos focalizando um país que conquistou o

---

<sup>3</sup> Se você fala com um homem na língua que ele entende, você alcança sua mente. Se você fala com ele em sua língua, você alcança seu coração.

direito de ter 11 línguas oficiais. A seguir, expomos uma tabela com dados do censo 2011 da África do Sul referente à porcentagem de falantes de cada uma das línguas oficiais.

**Tabela 1:** Porcentagem e número de falantes de cada língua oficial da África do Sul

SOUTH AFRICAN LANGUAGES 2011		
Language	Number of speakers <sup>4</sup>	% of total
Afrikaans	6 855 082	13.5%
English <sup>5</sup>	4 892 623	9.6%
isiNdebele	1 090 223	2.1%
isiXhosa	8 154 258	16%
isiZulu	11 587 374	22.7%
Sepedi	4 618 576	9.1%
Sesotho	3 849 563	7.6%
Setswana	4 067 248	8%
Sign language	234 655	0.5%
SiSwati	1 297 046	2.5%
Tshivenda	1 209 388	2.4%
Xitsonga	2 277 148	4.5%
Other	828 258	1.6%
TOTAL	50 961 443	100%

Fonte: <http://www.southafrica.info/about/people/language.htm#distribution>. Acesso em 27 fev 2015. Dados do censo 2011<sup>6</sup>.

Na tabela 1 são apresentados a porcentagem e o número de falantes de cada uma das línguas oficiais (como LM) do país no censo de 2011. Além disso, a tabela também representa as comunidades linguísticas da África do Sul, pois trata-se de uma nação cuja população se reconhece, em primeira instância, como membro de um povo ou comunidade e, em segunda instância, como sul-africanos. O sentimento de nacionalidade está mais relacionado à comunidade que fala a mesma língua materna e cultiva as mesmas tradições culturais do que à nação África do Sul. Por exemplo, um sul-africano que tem como língua materna o isiXhosa, se reconhece primeiro como Xhosa e depois como sul-africano. O mesmo acontece com as demais comunidades do país.

Com base nos estudos de Nascimento (2009), Seekings (2010), Glücksmann (2010), Snail (2011), Makoe e McKinney (2014), nos dados da *Pan South African Language Board* (PANSALB) e da organização *SA Languages*, apresentamos um breve histórico da

<sup>4</sup> Os dados dessa coluna são a representação do número de pessoas que falam esses idiomas como LM.

<sup>5</sup> Mesmo o Inglês sendo a língua franca da África do Sul, e falado pela maioria da população do país, não há dados no censo relativos à quantidade de pessoas que falam também o inglês ou têm algum conhecimento desse idioma.

<sup>6</sup> O censo da África do Sul é realizado a cada 10 anos. O mais recente é, portanto, o de 2011.



África do Sul, no que concerne à formação da nação após a chegada dos europeus e às línguas faladas no país.

Dentre as línguas faladas na África do Sul, o afrikaans e o inglês são, historicamente, as línguas das comunidades brancas, descendentes em sua maioria de Holandeses e Britânicos. As demais línguas são faladas nas comunidades dos sul-africanos negros<sup>7</sup>.

Although English is the lingua franca of South Africa, there's considerable variation in home languages between the provinces. IsiXhosa, for instance, is spoken by almost 80% of people in the Eastern Cape, while around 78% of those in KwaZulu-Natal speak isiZulu. isiZulu is also the most common home language in Gauteng, but at a much smaller percentage. In Cape Town and its surrounds, Afrikaans comes into its own<sup>8</sup> (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA, CENSUS 2011, p. 23).

---

<sup>7</sup> Essa divisão entre comunidade negra e branca deixou de existir legalmente com o fim do apartheid. Entretanto, com base em observações das relações cotidianas, essa distinção ainda é bem comum e marcada entre a população sul-africana, principalmente no que se refere às línguas do país. De acordo com Seekings (2010, p. 10), a África do Sul pós-apartheid continuou a ser marcada pela divisão de raças. Geograficamente, as cidades foram modificadas devido às mudanças de residências das comunidades. Quando a comunidade negra pôde habitar nos bairros que antes eram proibidos aos negros, as comunidades brancas deixaram suas residências e formaram novos bairros nos subúrbios da maioria das cidades sul-africanas, dando, assim, continuidade à segregação racial. Do ponto de vista econômico, os negros continuaram a ser a classe social mais pobre, com poucas oportunidades de ascensão. Com a mudança de apartheid para democracia, diversas leis foram criadas com a finalidade de diminuir esse quadro. Entretanto, a maioria da população pobre do país é negra.

<sup>8</sup> Embora o Inglês seja a língua franca da África do Sul, há uma variação considerável nas línguas maternas entre as províncias. IsiXhosa, por exemplo, é falada por quase 80% das pessoas no Cabo Oriental, enquanto cerca de 78% das pessoas em KwaZulu-Natal falam isiZulu. isiZulu é também a língua materna mais comum em Gauteng, mas em percentual muito menor. Na Cidade do Cabo e seus arredores, a língua Afrikaans é a mais reconhecida (Tradução livre).

**Figura 1: Distribuição geográfica das línguas oficiais nas Províncias da África do Sul**



Fonte: Multilingua Africa. Disponível em: <http://www.multilingua-africa.co.za/> Acesso em 20 jul 2015.

Além dessas, existem outras sete línguas não oficiais<sup>9</sup>: Fanagalo, IsiCamtho (Tsotsiaal), Khoe, Nama and San, Lobedu, Northern Ndebele, Phuthi e South African Sign Language (SASL). Destacamos que a Língua de Sinais na África do Sul não consta entre as 11 oficiais, mas é institucionalizada e mencionada no capítulo I da Constituição do país (REAGAN, 2008). Não encontramos dados estatísticos sobre essas línguas nas instituições oficiais, como a PANSALB, ou nos órgãos responsáveis pelo censo sul-africano. Buscamos também em pesquisas realizadas nas Universidades, mas não encontramos nenhum dado. De acordo com Snail (2011), além das 11 línguas oficiais e das sete não-oficiais, mas catalogadas, existem outros dialetos que ainda não foram investigados nem descritos e, por isso, ainda permanecem desconhecidos da maioria da população.

<sup>9</sup> Dados disponíveis em <http://www.salanguages.com>. Acesso em 27 fev 2015.

Although more than a dozen South African Bantu dialects have already been investigated and described, there are many others, which have hardly been touched. [...] Thus, for example, far more than half of the dialects of which the Sesotho and isiNguni language groups are composed, have not yet been described<sup>10</sup>. (SNAIL, 2011, p. 71).

De acordo com Snail (2011), existem atualmente departamentos nas universidades sul-africanas, além de organizações como a Multilingua e a salanguage, em que são realizadas pesquisas sobre as várias línguas e dialetos falados no país, mas como ele aponta na citação anterior, uma parte desses dialetos ainda não foi catalogada. Uma das razões deve-se à variedade de dialetos de uma mesma família linguística.

Essas línguas e dialetos foram sendo conhecidos após o fim do regime apartheid, pois as comunidades passaram a ter liberdade de utilizar sua(s) língua(s) materna(s) em outros espaços sociais.

No entanto, o direito de uso da LM nem sempre foi uma realidade. Muitos direitos dos sul-africanos negros foram negados antes mesmo do regime apartheid. Entre eles está o uso das línguas africanas ou nativas, como eram chamadas pelos africânderes. Apesar de não haver proibição legal, as línguas eram suprimidas pela dominância do Inglês e do Afrikaans, ficando seu uso restrito às respectivas comunidades, conforme veremos no breve histórico da África do Sul, a seguir.

### **iii. Breve História da África do Sul**

De acordo com Nascimento (2009), os conflitos raciais na África do Sul tiveram início em 1652, com a chegada da empresa holandesa Dutch East India Company ao país, na Cidade do Cabo, sob comando de Jan van Riebeeck que se estabeleceu no local por 10 anos e construiu uma estação de reabastecimento para suas frotas que viajavam entre Holanda e suas colônias no Sul e Sudeste da Ásia. Após esse período instalados naquela região, tornou-se caro manter os trabalhadores na estação de reabastecimento e Jan van Riebeeck diminuiu seu contingente. Para compensar os trabalhadores, ele lhes distribuiu terras para que produzissem e ali se estabelecessem.

Por essa razão, iniciou-se um conflito entre os holandeses e a comunidade local, o povo Khoikhoi, que foi forçado a deixar suas terras e migrar para outro local, distante

---

<sup>10</sup> Apesar de mais de uma dezena de línguas Sul-Africanas já terem sido investigadas e descritas, há muitas outras que quase não foram abordadas. [...] Por exemplo, muito mais da metade dos dialetos dos quais os grupos de língua Sesotho e isiNguni são compostos ainda não foi descrita (Tradução livre).

daquilo que se tornou uma colônia holandesa – posteriormente denominada Colônia do Cabo. Os holandeses, instalados em suas novas terras, decidiram separar-se dos seus compatriotas e passaram a denominar-se *afrikaaners*<sup>11</sup> (africanos em holandês). Esses novos colonos, que também eram conhecidos como bôeres (fazendeiros em holandês) já não eram os únicos na Colônia do Cabo, e em meados do ano 1700 passaram a compartilhá-la com franceses, escandinavos e alemães (NASCIMENTO, 2009).

Além dos africânderes, os ingleses também decidiram tomar parte na Colônia do Cabo, por se tratar de um local estratégico no caminho às Índias. Isso aconteceu por meio de um pedido do príncipe holandês ao governo britânico para que eles ocupassem o território, quando Napoleão Bonaparte invadiu a Holanda em 1796 e a declarou República da Batávia. Cancelado por um acordo de paz, o pedido perdeu a validade, mas em 1814 a Inglaterra recuperou a Colônia do Cabo e a Holanda recebeu um montante de 6 milhões de libras pelo território (NASCIMENTO, 2009).

Com isso, iniciou-se uma guerra contra os bôeres, que não aceitaram a ocupação dos britânicos na Colônia e, posteriormente, contra os nativos<sup>12</sup>, devido ao fato de os ingleses terem percebido que as boas terras já eram propriedade dessas comunidades. Assim, os britânicos declararam guerra, primeiramente ao povo Xhosa, matando a população e expulsando de suas terras os que sobreviveram. Após o conflito com o povo Xhosa, eles declararam guerra ao povo Zulu, pois em suas terras havia ouro em grande quantidade. No entanto, britânicos e bôeres ainda não se entendiam quanto à dominação do território sul-africano. Apenas no início do século XX se conciliaram, com a finalidade de trabalharem juntos para impulsionar a economia do país, e os territórios que ainda não eram unificados passaram a se chamar União da África do Sul<sup>13</sup>.

Percebe-se, dessa forma, que a segregação racial já era uma imposição dos africânderes que não queriam se relacionar com as comunidades nativas. Entretanto, com o crescimento econômico da África do Sul houve um aumento da necessidade de mão de obra, de preferência barata. Para manter um bom relacionamento político e econômico com os africânderes, e garantir a possibilidade de trabalhadores para as minas, foi criada a primeira lei específica para (contra) os negros: *Masters and Servants acts* de 1856.

---

<sup>11</sup> Neste trabalho faremos uso da palavra na língua Portuguesa: africânderes. No entanto, quando se tratar da denominação da língua, será mantida a grafia em holandês: *Afrikaans*.

<sup>12</sup> *Nativos* era como os Africânderes denominavam os negros sul-africanos.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.southafrica.info/>. Acesso em 20 jul 2015.

The Masters and Servants Act No. 15 of 1856, which had been passed in the Cape Colony, remained in force after Union. The act made it a criminal offence to breach the contract of employment. Desertion, insolence, drunkenness, negligence and strikes were also criminal offences. Theoretically this law applied to all races, but the courts held that the law was applicable only to unskilled work, which was performed mostly by black people<sup>14</sup> (GLÜCKSMANN, p. 2, 2010).

Com a corrida por ouro e diamantes, a África do Sul começa a se modernizar, minas de exploração são desenvolvidas e, com isso, a quantidade de negros nas áreas urbanas aumentava cada vez mais, pois eram eles os trabalhadores dessas mineradoras, e isso preocupava os africanos, que eram minoria no país. Para assegurar a separação entre os negros sul-africanos e os brancos africanos e britânicos, outras leis<sup>15</sup> raciais foram elaboradas, que depois passaram a compor um único regime: o apartheid.

Conforme mencionado anteriormente, não havia uma proibição legal do uso das línguas maternas das comunidades nativas sul-africanas, mas havia um monopólio das línguas inglesa e afrikaans no país. Entretanto, com a lei da separação territorial de 1913, os sul-africanos negros foram removidos para pequenas áreas reservadas exclusivamente para eles, de acordo com sua LM. Além de terem sido privados de 87% do território onde nasceram, foram também proibidos de aprender a língua inglesa, pois conhecer o idioma do dominador permitiria não apenas que os negros pudessem ter acesso ao conhecimento como lhes daria condições de compreender e poder lutar contra a realidade social ao entorno.

The Bantu teacher must be integrated as an active agent in the process of the development of the Bantu – Community. He must learn not to feel above his

---

<sup>14</sup> O ato Masters and Servants n. 15 de 1856, que foi aprovado na Colônia do Cabo, permaneceu em vigor depois da União. O ato torna infração criminal o rompimento do contrato de emprego. Deserção, insolência, embriaguez, negligência e greve também eram considerados infração criminal. Teoricamente, essa lei se aplicaria a todas as raças, mas os tribunais decidiram que a lei seria aplicável somente para trabalhos não qualificados, que eram realizados, principalmente, por negros (Tradução livre).

<sup>15</sup> Antes do início oficial do regime do apartheid, em 1948, diversas leis de segregação racial já haviam sido criadas e sancionadas pelo governo africano. Mandela (1994, p. 123) apontou algumas dessas leis como sendo as mais “debilitantes e antiafricanas”: “Lei territorial de 1913, que acabou privando os negros de 87% do território onde nasceram; a Lei das Áreas Urbanas de 1923, que criou favelas negras apinhadas, educadamente chamadas de ‘locais nativos’ de forma a fornecer mão de obra barata para as indústrias dos homens brancos; a Lei de Barreira de Cor de 1926, que proibia os negros de praticar profissões que requeressem habilidade; a Lei da Administração Nativa de 1927, que fazia da Coroa Britânica, em vez dos chefes tribais principais, o chefe supremo de todas as áreas africanas; e finalmente, em 1936, a Lei de Representação dos Nativos, que excluía os negros da Lista Comum de Votantes no Cabo, despedaçando assim qualquer ilusão de que os brancos permitiriam que os negros controlassem seu próprio destino”. Apesar dessas leis já serem o início do Apartheid, Mandela (1994, p. 151) menciona duas leis que, segundo ele, “formaram o alicerce desse regime: a Lei de Registro da População, que autorizava oficialmente o governo a classificar todos os sul-africanos segundo sua raça [...] e a Lei de Área para Grupos”, ambas de 1950. De acordo com essa última lei, negros só poderiam morar em áreas para negros, e a mesma regra se aplicava para indianos e mestiços. Além disso, os brancos tinham direito de declarar como sua propriedade as terras dessas comunidades, se assim quisessem.

community, with consequent desire to become integrated into the life of the European community<sup>16</sup> (BEHR apud SNAIL, 2011, p. 73).

No ano de 1948 todas as leis de segregação foram somadas e deu-se início ao regime apartheid, que durou até o ano de 1994. Nesse período era vedado aos sul-africanos nativos acesso a quaisquer bens culturais, sociais, econômicos e políticos, e o acesso da população negra à educação era restrito apenas para ensiná-los a trabalhar. Assim como todos os espaços sociais, a escola era separada para brancos e negros, bem como as disciplinas curriculares e a estrutura escolar eram diferentes (BLUMFIELD, 2008).

Com relação à educação, no período que antecedeu o regime apartheid, a educação escolar dos negros era oferecida por missionários e, em 1949, um ano após o regime ser oficializado, foi organizada uma comissão para discutir a possibilidade de educação no sistema escolar sul-africano para as comunidades nativas como uma raça independente, em que seu passado e presente e suas características raciais inerentes, suas aptidões e necessidades de mudança social pudessem ser investigadas. No entanto, a comissão que levantou essa discussão esclareceu que a premissa para essa realização seria a distinção entre negros e brancos (SNAIL, 2011).

Com isso definido, em 1951 essa discussão retornou à pauta e em 1953 aprovou-se o *Bantu Education Act*, que formulava as seguintes diretrizes para a educação: as crianças de sete a nove anos teriam aulas em sua língua materna e os jovens de 11 a 14 anos teriam aulas em inglês e afrikaans, e a língua materna seria apenas uma das disciplinas lecionadas (SNAIL, 2011).

Durante todo o período de dominação dos africânderes e dos britânicos, além de todos os direitos que lhes eram negados, a língua materna das comunidades não era reconhecida. Essa realidade mudou apenas com o fim do apartheid, em 1994, quando Nelson Mandela assumiu a presidência do país por meio de eleições gerais, a primeira em que a população negra pôde votar.

Desde a elaboração da primeira Constituição da República da África do Sul pós-apartheid, nove línguas nativas sul-africanas foram reconhecidas como oficiais. Além disso, também foram asseguradas a garantia da manutenção da existência da língua e a respectiva cultura da comunidade falante.

---

<sup>16</sup> O professor Bantu deve estar integrado, como um agente ativo, no processo do desenvolvimento da comunidade Bantu. Ele deve aprender a não se sentir acima de sua comunidade, com um consequente desejo de se integrar na vida da comunidade europeia (Tradução livre). Disponível em: <http://www.southafrica.info/about/geography/provinces.htm#.Vaz37f1Viko>. Acesso em 20 jul 2015.

De acordo com o Capítulo 1 da Constituição sul-africana (1994), o governo deve reconhecer o processo histórico de desvalorização das línguas nativas e tomar medidas práticas para elevar o status e fazer avançar o uso dessas línguas. Além disso, esse mesmo capítulo da constituição propõe que o governo pode fazer uso de quaisquer línguas oficiais tendo em conta a praticidade, as circunstâncias regionais, a necessidade e a preferência da população. Contudo, vale ressaltar que a língua franca do país até os dias de hoje é o inglês.

Dada a importância do processo de valorização das línguas sul-africanas, o governo do país instituiu em 1996 um órgão responsável pela garantia de promoção dessas línguas, a Pan South African Language Board (PanSALB), responsável por promover e criar condições para o desenvolvimento e o uso de todas as línguas do país, incluindo as não oficiais, como a Khoi, Nama e San, e da Língua de Sinais, além de promover e assegurar o respeito por aquelas utilizadas por comunidades imigrantes que vivem na África do Sul, tais como Alemão, Grego, Gujarati (uma das línguas faladas na Índia), Hindi, Português, Árabe, Hebraico, Urdu (língua falada no Paquistão), entre outras.

Além da promoção dos idiomas, a comissão tem autoridade para fiscalizar e investigar se há violação dos direitos linguísticos dos falantes de quaisquer línguas. Em 2004, a PanSALB lançou uma campanha para conscientizar a população sobre seus direitos linguísticos, pois é garantido em Constituição que os cidadãos devem ser atendidos em instituições governamentais em sua própria língua e, caso os funcionários se recusem a fazê-lo, o público deve se reportar à PanSALB. Em caso de não haver falante do idioma solicitado, é responsabilidade do governo fornecer um tradutor/intérprete<sup>17</sup>.

No capítulo 2 da Constituição sul-africana, observamos a garantia de acesso à educação na língua de escolha do estudante, desde que seja uma das línguas oficiais, e que tenha sido adotada pela instituição. Além disso, a Constituição assegura que “everyone has the right to use the language and to participate in the cultural life of their choice, but no one exercising these rights may do so in a manner inconsistent with any provision of the Bill of Rights<sup>18</sup>” (CONSTITUTION OF REPUBLIC OF SOUTH AFRICA, 1996, p. 13).

Persons belonging to a cultural, religious or linguistic community may not be denied the right, with other members of that community:  
(a) to enjoy their culture, practice their religion and use their language; and;  
(b) to form, join and maintain cultural, religious and linguistic associations

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.pansalb.org/history1.html>. Acesso em 30 jan 2016.

<sup>18</sup> Todos têm o direito de usar a língua e participar na vida cultural de sua escolha, mas ninguém no exercício desses direitos pode fazê-lo de uma forma incompatível com qualquer disposição da Declaração de Direitos (Tradução livre).

and other organs of civil society<sup>19</sup> (CONSTITUTION OF REPUBLIC OF SOUTH AFRICA, 1996, p. 13).

A língua é também a cultura de um povo e indica a relação do sujeito com a sua tradição e identidade social. Ao tornar oficiais as línguas usadas pelas comunidades nativas sul-africanas, Mandela garantiu o direito à manutenção e perpetuação da cultura e tradições de cada comunidade.

Durante o período de escolarização básica, de acordo com a Lei *National Education Policy Act*<sup>20</sup> de 1996, a mãe tem direito de escolher a língua de ensino de seu filho menor de idade; os próprios aprendizes podem escolher a língua, quando maiores; se o idioma de escolha não estiver disponível, os alunos podem solicitar ao departamento de educação que providencie professor para ministrar aula na língua escolhida; é papel dos gestores da escola decidirem como a escola vai providenciar e promover o multilinguismo através de mais de uma língua de ensino e aprendizagem.

As políticas linguísticas da África do Sul no período pós-apartheid são elaboradas com foco na diversidade da sociedade e no contexto multilíngue do país. Garantir a existência das línguas nativas, nas comunidades e fora delas, bem como assegurar que o cidadão tenha o direito de se comunicar em sua LM nos contextos sociais são as propostas principais dos órgãos responsáveis pela promoção dos 11 idiomas no país.

Apesar do compromisso do governo com a promoção do multilinguismo e o direito de uso da LM em todas as esferas da vida pública, no que se refere às línguas usadas no ambiente escolar essa questão ainda se apresenta problemática, pois apesar da possibilidade de escolha, pais têm preferido que as crianças sejam ensinadas na língua inglesa em vez da língua materna.

English is increasingly dominant, while multilingual practices are circumscribed. A number of studies attribute failure in South African primary schooling to early transition to English, which leads to learning in an unfamiliar language and negative attitudes of parents towards mother tongue education<sup>21</sup> (MAKOE; MCKINNEY , 2014, p. 658)

---

<sup>19</sup> Às pessoas pertencentes a uma comunidade cultural, religiosa e linguística não pode ser negado o direito, com outros membros da comunidade, de: (a) desfrutar de sua cultura, praticar a sua religião e utilizar a sua língua; e; (b) formar, filiar-se a, e manter associações e outros órgãos da sociedade civil culturais, religiosas e linguísticas (Tradução livre).

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.salanguages.com/education.htm>. Acesso em 30 jan 2016.

<sup>21</sup> O Inglês é cada vez mais dominante, enquanto práticas multilíngues são localizadas. Um número de estudos atribui a falha na educação primária da África do Sul à transição precoce ao Inglês, o que leva ao aprendizado em uma língua estranha, e atitudes negativas dos pais em relação à língua materna. (Tradução livre).



As autoras afirmam ainda que a língua inglesa tem um status muito poderoso na África do Sul, “inalcançável” e as práticas de plurilinguismo e multilinguismo não são igualmente reconhecidas; ao contrário, são vistas como inadequadas e ineficazes nos contextos de ensino e aprendizagem (MAKOE; MCKINNEY, 2014, p. 670).

A PanSALB também apresenta algumas possíveis razões para esse quadro de preferência pelo Inglês em detrimento das línguas maternas das comunidades: os pais querem assegurar que os filhos tenham acesso a melhores oportunidades de trabalho, os estudos nos níveis secundário e universitário não são oferecidos em línguas africanas e a escola pode não ter infraestrutura para oferecer ensino nas várias línguas maternas. Com isso, os demais idiomas não atingem a mesma escala de importância do Inglês, o que preocupa a PanSALB, já que a tendência é que os mais jovens deixem de usar a língua de suas comunidades para aprender exclusivamente o Inglês<sup>22</sup>.

Assim como a PanSALB, Makoe e McKinney (2014) também demonstram preocupação em seu estudo sobre as línguas da África do Sul. Segundo elas, apesar das leis e organizações existentes para promover o multilinguismo e o plurilinguismo no país, nos discursos oficiais, o Inglês continua sendo a língua que representa o poder e, conseqüentemente, a possibilidade de ascensão social. Em uma sociedade “tão profundamente dividida e desigual”, como a África do Sul, a visão do lugar social das línguas faladas no país continua reproduzindo tanto a estratificação social como padrões baseados na segregação racial (MAKOE; MCKINNEY, 2014, p. 670).

Tendo finalizado esta breve contextualização histórica, apresentamos no tópico seguinte a proposta da pesquisa.

#### **iv. A proposta da pesquisa**

A proposta inicial de pesquisa seria um trabalho relacionado à área de educação e para obter informações sobre as pesquisas realizadas nesse âmbito, bem como conhecer o departamento de Educação e compreender os procedimentos para a realização do estudo, procurei a Universidade Witwatersrand, em Joanesburgo. Como não conhecia o local, uma brasileira, estudante de doutorado em psicologia da Universidade, me levou ao Instituto Camões, que fica no Departamento de Linguística, por conhecer a professora e pela facilidade de comunicação, pois se trata de um espaço em que eu poderia falar em português.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.salanguages.com/education.htm>. Acesso em 30 jan 2016.

Conheci então a professora de português, que não somente me ajudou com os contatos que eu buscava, mas também me apresentou o Instituto e o trabalho que realizava na Universidade. Fui, então, convidada a participar de algumas aulas para o grupo que estava no nível avançado e também para ministrar, nesse contexto, aula de Introdução ao português brasileiro.

Durante o período em que frequentei o Instituto Camões, pude observar que os aprendizes tinham bastante curiosidade sobre o PB e me faziam muitas perguntas sobre “meu português”. As questões dos aprendizes eram geralmente sobre o som e a entonação do PB em relação ao PE, falado pela professora do grupo. Segundo os estudantes, o som da “minha língua” era mais suave e mais “fácil de entender” em relação à “língua da professora”.

Além desse contexto do Instituto Camões, era notável a curiosidade das pessoas quando ouviam o PB sendo falado e o interesse aumentava quando descobriam que se tratava de brasileiros. Tendo em vista esse cenário, a indagação dos aprendizes do Instituto, a curiosidade constante das pessoas em todos os lugares que frequentávamos sobre a “minha” língua, repensei minha proposta inicial sobre um estudo na área da educação, pois aprendi que os questionamentos que precedem uma pesquisa partem de experiências da realidade vivida e, por isso, consideramos relevante academicamente compreender quais as representações sobre o Brasil e a língua Portuguesa, de aprendizes da África do Sul, onde, além das várias línguas locais, podemos encontrar diversas escolas de idiomas que ensinam português, além do Instituto Camões e do Centro Cultural na Embaixada brasileira em Pretória.

Inicialmente, a proposta era realizar o estudo no Instituto, devido ao contato prévio já existente tanto com os aprendizes, quanto com a professora. Além disso, já havíamos estabelecido contato com o diretor do Instituto Camões na África do Sul, que me autorizou formalmente, via Embaixada Portuguesa, a não somente frequentar o Instituto, como também a realizar a pesquisa.

Entretanto, por questões de localização e dificuldade de locomoção, se tornou inviável realizar o estudo no Instituto. Contactei a professora e o diretor e expliquei que seria inviável dar continuidade à pesquisa. Além desse fator, concluímos também que se tratava de aprendizes de PE e nosso interesse era compreender mais profundamente a relação do sul-africano com o PB, o que levou à decisão de buscar aprendizes da variante brasileira do português. A partir dessa decisão, contactamos o Centro Cultural Brasil-África do Sul, local em que são oferecidos cursos de português para todos os níveis e que, em 2014, se tornou posto aplicador do exame de proficiência Celpe-Bras.

Esses procedimentos foram fundamentais para configuração desta pesquisa que tem como tema de estudo as Representações Sociais sobre a Língua Portuguesa, variante brasileira, ensinada como língua estrangeira em contexto sul-africano. Além do vínculo direto com uma trajetória profissional vinculada ao ensino de língua estrangeira e à pesquisa nessa área, a proposta resulta das percepções já relacionadas a essas representações, que derivam, portanto, dessa experiência como expatriada, na África do Sul.

#### **v. Por que um estudo sobre português para estrangeiros na África do Sul?**

A temática em questão nos remete à importância que a língua portuguesa, variante brasileira, tem alcançado nos últimos anos, no âmbito dos negócios, acadêmico e turístico, decorrente do destaque que o Brasil alcançou nos últimos dez anos no cenário econômico mundial.

Embora esse destaque necessite ser relativizado no contexto atual de retração econômica do país, a demanda pelo aprendizado do idioma parece não ter sofrido grandes impactos, pois os fatores que levam estrangeiros a estudarem a língua portuguesa são variados e dentre eles podemos citar o turismo, as oportunidades de realização de estudos de graduação e pós-graduação, o programa mais médicos, oportunidades de trabalho, especialmente por parte de estrangeiros dos países que compõem o Mercosul, além dos que usam a língua como instrumento de trabalho, como tradutores, intérpretes, dubladores e professores de português (NÓBREGA, 2016).

Além disso, existem também os estrangeiros já residindo no Brasil, temporária ou permanentemente, há ainda os filhos de falantes nativos de português, que buscam o português como língua de herança e também os que se interessam por elementos da cultura brasileira, tais como música, telenovelas (que têm grande aceitação no exterior), filmes, entre outros (NÓBREGA, 2016).

Outro fator que consideramos importante observar é o aumento significativo no número de inscrições no exame de proficiência Celpe-Bras, que passou de 5934, em 2010 para 10343, em 2015. O número de postos aplicadores do exame, no Brasil e no exterior, também apresenta um aumento que nos leva a inferir que a procura pelo aprendizado da língua portuguesa, variante brasileira, não sofreu impactos significativos, apesar do atual cenário político e econômico do país (UFRGS, 2015, acervo Celpe-Bras).

De acordo com o Departamento de Promoção e Divulgação da Língua Portuguesa (DPLP), esse destaque deve-se, sobretudo, à participação ativa do país em foros

políticos e econômicos, à internacionalização das empresas, à expansão da produção cultural e das pesquisas científicas e à ampla divulgação de seus programas sociais na mídia internacional (BRASIL, DPLP<sup>23</sup>).

No âmbito educacional, foram implementados o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o PEC-PG, relacionado à pós-graduação, que oferecem oportunidades de formação nesses níveis de ensino a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. O processo inicial é realizado via Centro Cultural Brasileiro, e no caso dos países que não têm CCB, via embaixada (BRASIL, DCE<sup>24</sup>).

Dados do Itamaraty e do Ministério da Educação mostram que entre os anos de 2005 e 2013 passou de 5770 para 12547 o número de estudantes estrangeiros matriculados nas universidades brasileiras. No ano de 2014 (dados até agosto) foram 11341 vistos estudantis concedidos (BRASIL, MRE, 2014).

Além disso, as diversas transformações recentes no cenário mundial, a formação de blocos econômicos, os acordos bilaterais entre os países e a internacionalização do comércio, são fatores que não somente favorecem, mas também promovem debates sobre questões linguísticas e sobre como o acesso ao conhecimento de determinadas línguas pode facilitar a concretização de objetivos políticos e econômicos (DINIZ, 2012a, p. 1).

Segundo Oliveira,

O português é língua com estatutos de oficialidade ou estatuto especial em 26 organizações internacionais, entre elas em 5 dos 17 blocos econômicos regionais hoje existentes no mundo: União Europeia, Mercosul, SADC, CEDEAO, CEEAC e brevemente, de acordo com os desdobramentos de negociações, na ASEAN, bloco que Timor-Leste passará a integrar a partir de 2017, ampliando, lá também, as possibilidades de uso diplomático e societário do português. Cada um destes blocos econômicos é ambiente rico em oportunidades para a presença do português, trazendo muitos desdobramentos, razão pela qual os Blocos Econômicos Regionais são ambientes privilegiados para a promoção das línguas, muito mais do que as organizações diplomáticas, nas quais o uso da língua permanece, de certa forma, restrito às cimeiras e à documentação da própria organização. No campo das organizações diplomáticas, o português está presente em entidades como a CPLP, a União Africana, a UNASUL, a OEA, a OEI, a União Postal Internacional, entre outras (OLIVEIRA, 2013, p. 412).

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>. Acesso em 31 mar 2014.

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em 31 mar 2014.

Nesse contexto, o Brasil tem fomentado a divulgação da cultura brasileira e da língua, através de programas e cursos vinculados tanto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quanto aos Centros Culturais nas embaixadas pelo mundo.

De acordo com Diniz (2012a, p. 1), promover as línguas de países com algum destaque no cenário econômico viabiliza a “consecução de objetivos políticos, diplomáticos e econômicos. No caso específico do português, uma série de ações visando a sua ‘internacionalização’” foi implementada principalmente entre os anos de 2002 e 2010.

A criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) foi uma das ações com vistas à promoção do idioma, cujo objetivo é

a planificação e execução de programas de promoção, defesa, enriquecimento e difusão da Língua Portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização em foros internacionais<sup>25</sup>.

De acordo com Faraco (2015), a importância do IILP está principalmente na proposta de coordenar as políticas linguísticas para promoção do português sem centralizar as questões concernentes a cada país no que se refere à criação de políticas para promoção da língua portuguesa. O IILP também observa a importância e necessidade de se discutir a difusão do português sem fragmentar o idioma, mas proporcionando aos países cuja língua oficial é o português o trabalho em conjunto.

O IILP é uma grande invenção, pois a língua portuguesa nunca teve uma gestão centralizada de suas questões. A formulação de políticas voltadas para a língua sempre esteve a cargo de cada país, o que levou a um cenário muito fragmentado. O IILP aproveita a tradição de gestão descentralizada do idioma, mas traz o debate sobre a língua para um foro multilateral. Nós continuamos não tendo um único centro formulador de políticas para a língua, o que é muito positivo, mas temos, agora, um foro de coordenação (FARACO, 2015, p. 5)

Apesar do IILP ser uma instituição geral dos países de língua portuguesa, cujo propósito é desenvolver políticas para promoção do idioma, verifica-se que dentre as ações implementadas pelos países para essa finalidade, no continente africano, a atuação do Instituto Camões pode ser percebida como concretamente mais efetiva. Ao todo são 15 Centros

---

<sup>25</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8339.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8339.htm). Acesso em 19 out 2013.

Culturais, 33 leitores<sup>26</sup> e 18 Centros de Línguas que representam esse Instituto, localizados em 16 países (África do Sul, Angola, Botswana, Cabo Verde, Costa do Marfim, Egito, Etiópia, Guiné-Bissau, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tunísia e Zimbábue) (PORTUGAL, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, s/d). Na África do Sul, existem cinco Centros Culturais, quatro leitores e 27<sup>27</sup> escolas de educação básica que oferecem a língua portuguesa como parte do currículo.

Além de já atuar como parte do IILP, o Brasil também tem se lançado na promoção e divulgação da língua portuguesa no exterior, a partir da implementação de algumas ações, com destaque para a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) pelo Ministério da Educação (MEC) e a criação da Rede Brasileira de Ensino no Exterior pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), que é atualmente composta pelos Centros Culturais (CCBs), Institutos Culturais Bilaterais (ICBs) e programas de leitorado (DINIZ, 2012a).

No que se refere ao continente africano, verificamos a existência de seis Centros Culturais Brasileiros, criados entre os anos de 2002 e 2010 pelo Ministério das Relações Exteriores com a proposta de estabelecer relações comerciais com países desse continente (África do Sul, Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe) e 13 leitorados (África do Sul (dois leitores), Benin, Cabo Verde (dois leitores), Camarões, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Moçambique, Nigéria, Quênia, São Tomé e Príncipe) (MRE, REDE DE LEITORADOS<sup>28</sup>).

Na África do Sul, contexto em que se insere esta pesquisa, há uma demanda considerável pelo aprendizado da língua portuguesa, devido, entre outros fatores, à relação comercial com Moçambique e, em menor escala, com Angola. Além disso, há no país uma grande comunidade de portugueses e moçambicanos.

O país conta com o Centro Cultural Brasil-África do Sul (CCBAS), que, além das aulas de língua portuguesa em todos os níveis, tornou-se posto aplicador do exame Celpe-Bras no ano de 2014, passando também a oferecer cursos preparatórios para essa finalidade. Contudo, além das aulas regulares de língua portuguesa, o CCBAS é um espaço de divulgação de formas de expressão da cultura brasileira, e, conseqüentemente, um ambiente

---

<sup>26</sup> O Brasil utiliza o termo *leitorado* para designar a institucionalização do espaço acadêmico e *leitor* para a pessoa que desenvolve a atividade. Portugal utiliza o termo *leitor* em ambos os sentidos.

<sup>27</sup> Dados apresentados pessoalmente, em 2013, pelo coordenador do Instituto Camões.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://bricspolicycenter.org/homolog/arquivos/graficospdf.pdf> e <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-leitorados>. Acesso em 1 maio 2017.

de interação, construção de conhecimentos, de representações sociais e de troca de informações.

Considerando essas características institucionais do CCBAS, verificou-se que tal contexto apresenta-se como ambiente interacional propício e significativo em relação ao foco desta investigação, centrado nas representações sociais sobre o português como língua estrangeira e a cultura brasileira, uma vez que, de acordo com Jodelet (2002), as representações se constroem sempre na interação, não somente como um sistema de interpretação do contexto social, mas orientando e organizando as relações sociais, as condutas e a comunicação. De acordo com a autora, essas representações intervêm nos processos cognitivos, no desenvolvimento intelectual individual e coletivo, na definição de identidades e nas transformações sociais.

Além da teoria das Representações Sociais, o referencial teórico da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, o conceito de alteridade, ideologia do cotidiano e dialogismo têm papel fundamental na realização desta pesquisa.

As Representações Sociais sobre a língua e a cultura são fundamentais na construção do conhecimento, na organização social, nas condutas e comunicação dos sujeitos e da sociedade. Tendo em vista essa premissa, os aprendizes quando iniciam seus estudos da língua estrangeira, inserem-se também no universo cultural da nação cuja língua é falada (BARBOSA, 2015). Além disso, quando em contato com a língua-alvo, o aprendiz adentra também a cultura do outro e nesse contexto cria representações, que, segundo Jodelet (2002) orientam, organizam e promovem transformações sociais.

Assim, consideramos que esta pesquisa não apresenta somente relevância acadêmica, mas também social, pela possibilidade de ampliar as discussões na área de estudos das representações sobre a língua portuguesa, variante brasileira e oferecer subsídios que possam contribuir para promover o desenvolvimento e implementação de Políticas Linguísticas e ações pedagógicas para a difusão do idioma, especificamente no ambiente ampliado de obtenção dos dados (África do Sul) e, de maneira geral, em contextos de outros países, instrumentalizando professores e leitores, de modo que possam atuar criticamente, proporcionando aos aprendizes a ampliação de saberes relacionados à língua e à cultura do Brasil, permitindo-lhes, dessa forma, a possibilidade de analisá-los sob perspectiva reflexiva.

## **vi. Questões de pesquisa e objetivos**

Esta pesquisa se limita ao contexto de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira no Centro Cultural Brasil-África do Sul, e tem como objetivo geral identificar e analisar representações de aprendizes de português como língua estrangeira em contexto sul-africano, o qual foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar representações sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira e analisar as suas principais características, visando categorizá-las e;
2. Investigar suas possíveis origens e (trans)formações/movimentos ao longo do curso e qual o papel do professor, do material didático e do contexto de sala de aula nesse processo.

A partir dos objetivos elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

1. Que representações sobre o português brasileiro e aspectos culturais do Brasil são evidenciadas por aprendizes do idioma, em contexto sul-africano?
2. Que relação pode ser estabelecida entre essas representações e as razões apontadas pelos aprendizes para o interesse no estudo do idioma?
3. Que evidências podem ser verificadas em relação às variáveis contextuais (material didático, professor, ambiente sócio-cultural), como possíveis agentes de (trans)formação/movimento dessas representações?

## **vii. Organização da Tese**

Esta tese está organizada em introdução, cinco capítulos, considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos. Na introdução apresentamos sucintamente o contexto do ensino de PLE, as políticas de divulgação do português no Brasil e exterior, o contexto de realização do estudo, a justificativa, os objetivos e perguntas de pesquisa.

No capítulo 1, “O papel da política externa brasileira na difusão da língua portuguesa no exterior”, buscamos apresentar movimentos histórico/políticos que geraram a necessidade de promoção da língua portuguesa; as políticas linguísticas concretizadas para fomentar a divulgação do PB no exterior; a relação de países com Centros Culturais; o avanço do PLE no mundo e o aumento no interesse pelo idioma, além de alguns estudos a respeito de políticas linguísticas sobre o PLE.



No capítulo 2, “A teoria das Representações Sociais”, abordamos o referencial teórico desta tese, construído a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin, no tocante à ideologia do cotidiano, dialogismo e alteridade. Este capítulo está dividido em três partes: A Teoria das Representações Sociais; A construção social da realidade a partir da criação/transformação das Representações Sociais; Moscovici e Bakhtin: confluências.

Na primeira parte desse capítulo, o foco é apresentar os conceitos da Teoria das Representações Sociais a partir de outros autores, além de Moscovici, a saber, Jodelet, Guareschi, Jovchelovith, Marková, Farr, Duven, entre outros.

No segundo tópico intitulado “A construção social da realidade a partir da criação/transformação das Representações Sociais”, buscamos apresentar as confluências entre os autores e pontos de suas teorias. No terceiro tópico denominado “Moscovici e Bakhtin: confluências”, buscamos aprofundar as discussões e as relações entre as teorias de Bakhtin e Moscovici, principalmente pela profunda relação com a linguagem, nelas perceptível. Além desses autores, baseamo-nos também em Berger e em Luckmann, que abordam a construção social da realidade, e em Miotello e Brait para aprofundar a discussão sobre pressupostos teóricos bakhtinianos.

No capítulo 3, “O caminho para a realização da pesquisa”, apresentamos a metodologia que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, a saber, os referenciais teórico-metodológicos, o ambiente e o desenvolvimento da produção dos dados, bem como os instrumentos de pesquisa e a apresentação dos participantes.

No capítulo 4, “Representações Sociais dos aprendizes de PLE do CCBAS”, organizamos os questionários, as entrevistas e apresentamos dados das notas de campo produzidos no Centro Cultural Brasil-África do Sul (CCBAS), em Pretória, na África do Sul. Nesse mesmo capítulo, selecionamos trechos de falas e de respostas dos questionários e os analisamos.

Seguem-se, então, as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

# CAPÍTULO 1

## O PAPEL DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA NA DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO EXTERIOR

---

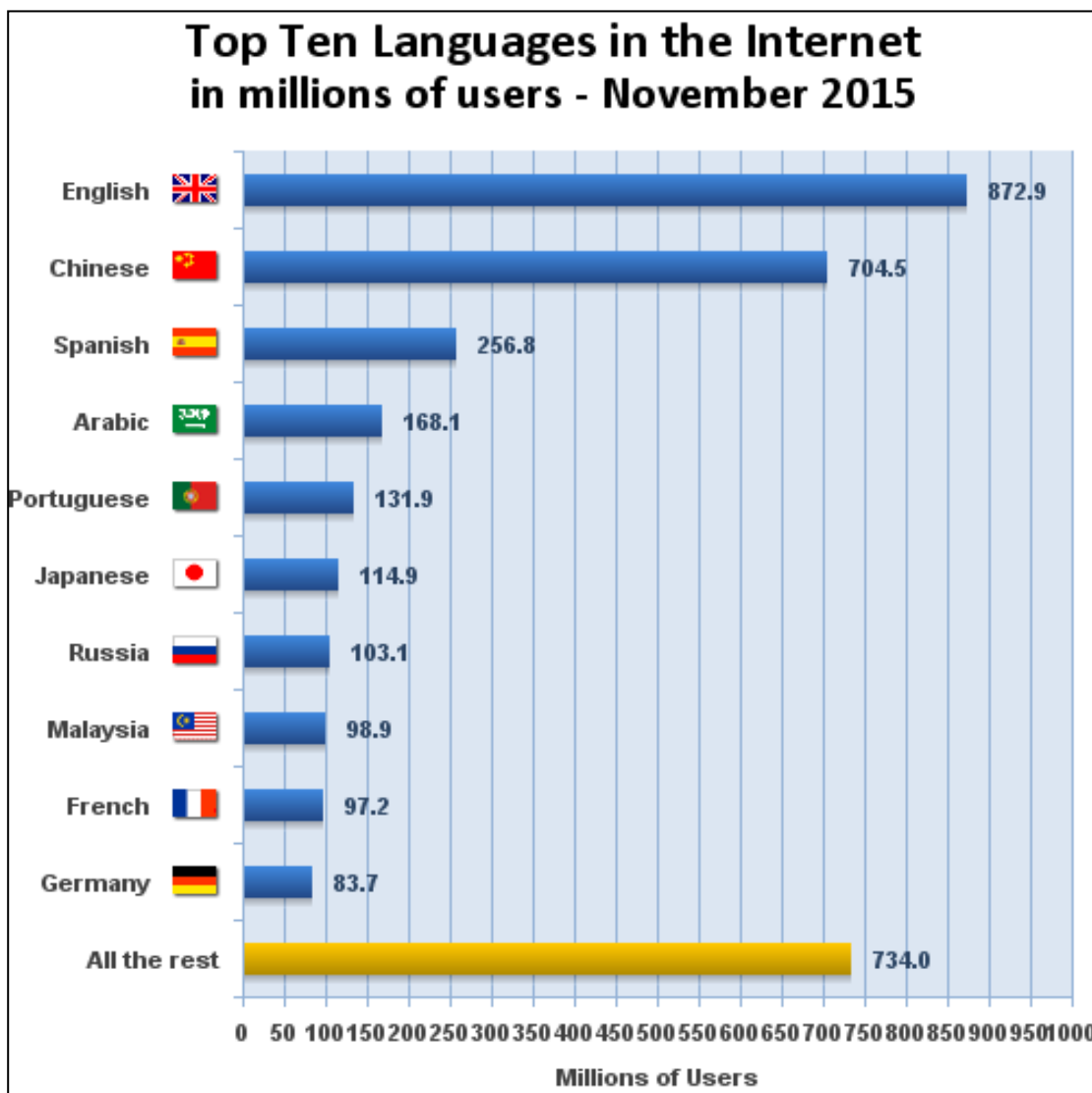
*Venho aqui brincar no português, a língua (Mia Couto)*

Neste capítulo, propomos uma discussão sobre as políticas linguísticas para difusão do PLE tanto no Brasil quanto no exterior, visando apresentar as propostas para promoção da língua que já foram/têm sido realizadas e refletir sobre o andamento dessas políticas em relação aos demais países lusofalantes, considerando as especificidades do plurilinguismo brasileiro e as diversas variantes regionais face às representações sociais dos aprendizes de português do Centro Cultural Brasil-África do Sul, que é o foco da nossa investigação.

De acordo com o MRE no Brasil e o Observatório de Língua Portuguesa, o português atingiu a posição de quinta língua mais falada no mundo em 2013. Segundo o relatório “Potencial Económico da Língua Portuguesa” (2014), apresentado pelo parlamento europeu em fevereiro de 2014, o português é falado por aproximadamente 245 milhões de pessoas, o que o torna o quarto idioma mais falado no mundo.

No mundo digital, o português também alcançou a posição de quinta língua mais usada na internet, conforme podemos observar na figura 2, elaborada pelo órgão norteamericano *Internet World States*, responsável pelas estatísticas referentes ao número de usuários da internet por idioma.

Figura 2: Número de usuários da internet por língua<sup>29</sup>



Fonte: Internet World States.

Com base nos dados da figura, observamos que o português tem alcançado espaços sociais diversos no contexto global e está bem posicionado na rede. De acordo com Faraco (2015, p. 6), “a presença do português na Internet é um avanço importante”. Em 2013 eram 82,5 milhões de usuários em face dos quase 132 milhões em 2015. Podemos dizer, portanto, que esse idioma vem se tornando relevante na economia, na política nas relações socioculturais e socioeconômicas.

Considerando a presença da tecnologia nas relações como um catalisador de interações, podemos inferir que o espaço atual do português no exterior refletiu no espaço na rede. Além disso, o espaço virtual tornou-se um lugar de comércio nos moldes de um modelo

<sup>29</sup> Na figura (original do site), as línguas da Rússia e Malásia foram denominadas com os nomes dos países.

contemporâneo de produção<sup>30</sup> e empresas de tecnologias já aderiram a esse novo formato:

[as empresas tecnológicas] funcionam em muitas línguas, advindo o lucro da soma de todos estes mercados linguísticos. Para poderem alcançar a estes mercados, precisam preparar instrumentos multicanal, em que todas as línguas possam estar em funcionamento ao mesmo tempo, prioridade absoluta do multilinguismo no mundo digital. É possível observar, por isso, como reagem, frente a esta nova realidade, os centros de gestão, que têm diferentes graus de percepção das oportunidades e desafios abertos por esta nova fase na organização da economia (OLIVEIRA, 2013a, p. 418).

De acordo com Pimienta (2013, p. 08), devido à difusão da rede e o crescimento do número de pessoas que têm acesso, discutir questões linguísticas nesse âmbito se tornou primordial. “No século 21, a vantagem estratégica no mundo virtual aponta para o multilinguismo. Governos têm gradualmente se tornado conscientes dessa realidade e tentado encorajar uma mudança que abarque outras línguas”.

Face a essa nova realidade em que as línguas circulam, concordamos com Oliveira (2010, p. 21), quando aponta a emergência de uma discussão sobre o peso que as línguas vêm adquirindo no contexto social contemporâneo. O autor explica que compreender o peso das línguas implica “analisar e formular políticas linguísticas tendo por base uma língua” em comparação com outras com a mesma posição em um mesmo mercado linguístico. A comunicação no contexto global de mercado ganhou tanta importância quanto a produção e, segundo ele, o conceito de uma “nação, uma língua” já não é mais suficiente. Nesse sentido, países emergentes, como o Brasil, se mobilizaram para elaborar programas e políticas que tratem da questão das línguas (OLIVEIRA, 2010).

Nessa discussão sobre o papel das línguas, compreendemos a importância de tratar, no âmbito das políticas linguísticas, o papel do português no exterior, face ao contexto socioeconômico global, em que a “comunicação é insumo central de produção” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Essa concepção do autor parte da perspectiva de que as línguas têm um “peso”, que ele define como “instrumento para analisar e formular políticas linguísticas tendo por base a situação de uma língua dentro de um mercado linguístico”, ou seja, esse instrumento é balizado pela nova economia que se constitui por meio dos novos modos de produção, caracterizados pela relação entre comunicação e meios de produção. Segundo ele, esse novo paradigma causa efeito direto sobre as línguas e o modo de geri-las (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

---

<sup>30</sup> De acordo com Oliveira (2010, p. 23), o novo modelo de produção tem como “centro do processo produtivo a comunicação” e refere-se às novas relações que se estabelecem entre “sujeitos integrados em um grande cérebro coletivo” e não somente à troca material de mercadorias, como o modelo fordista, anterior.

Estes permanentes rearranjos dos mercados linguísticos, dados pela mudança rápida de contextos para o ingresso e a permanência das línguas nos circuitos de produção, seja em espaços sub-nacionais, seja no âmbito dos países, seja nos novos blocos econômicos e políticos, nos permitem entender melhor as políticas linguísticas em curso e direcionam nosso olhar para o que poderíamos chamar de *reposicionamento* dos centros de gestão de língua (OLIVEIRA, 2010, p. 25, destaques no original).

Essa visão de Oliveira (2010) corrobora o que Diniz (2012a) afirma sobre a influência do cenário econômico e geopolítico mundial, da formação de blocos econômicos e a aliança entre países sobre o lugar da língua e as políticas para sua divulgação. Essa nova ordem econômica e política implica também tomada de decisões e medidas para promoção de idiomas. Como consequência dessa configuração mundial, a nova demanda de consumo e produção a que se refere Oliveira (2010) coloca a comunicação no centro do processo produtivo, e isso reflete o lugar das línguas no contexto atual. Aquelas que já possuem status internacional sofrem pressão para estabelecerem “padrões terminológicos adequados aos diversos contextos” e, segundo o autor, há pressão para o ingresso de outras línguas no sistema para atender às exigências do novo modelo de mercado.

Diniz (2012a) mostrou a influência do novo modelo econômico de produção no contexto mundial, na mudança de postura do Estado brasileiro entre os anos de 2003 e 2010 com relação à elaboração de políticas de difusão do português, por meio de um levantamento das mudanças na política externa brasileira. Dentre as mudanças apresentadas pelo autor, cabe destacar as alianças com países do cone sul da América Latina; parcerias com a China, África do Sul e Oriente Médio; participação tanto na constituição de novos blocos, como a União de Nações Sul-americanas e o fracasso da implementação da Aliança de Livre Comércio das Américas (ALCA), considerada pelo governo brasileiro pouco favorável aos interesses comerciais do Brasil. Por fim, o Estado brasileiro também buscou a revitalização do Mercosul, criado em 1991. Essas ações configuram uma política externa que fortaleceu o país no contexto mundial e elevou a América do Sul a um lugar de prioridade, por meio das relações econômicas estabelecidas com os países que a compõem.

Além da América do Sul, o Brasil também constituiu grupo com países denominados emergentes, como a Índia, a China e a Rússia, cujo agrupamento chamou-se BRIC e, com a entrada da África do Sul, tornou-se BRICS. As relações que o Brasil estabeleceu com diversos países e órgãos internacionais, e a ascensão no cenário econômico mundial parecem ter tido papel importante no fortalecimento da política linguística exterior, já

existentes à época dos acontecimentos apresentados por Diniz, e para a criação de novas políticas. Em resumo, a política externa brasileira poderia/deveria ser um instrumento no qual órgãos como o MRE e DPLP se baseiam para promoção e difusão do português no exterior.

A relação entre a política externa brasileira e as políticas linguísticas para divulgação do português se confirma a partir do que explicita Oliveira (2013b), quando afirma que a língua portuguesa passou por três fases históricas que acompanharam as mudanças pelas quais tanto o Brasil como os demais países de língua portuguesa passaram desde o início do século XX. A primeira fase compreendeu o período de 1930 à 1974, em que os países enfrentaram “ditadura, modernização conservadora, guerra colonial e descolonização no âmbito da Guerra Fria” (OLIVEIRA, 2013, p. 416).

A segunda fase de mudanças compreende o período de 1974 à 2004. Segundo o autor, esse momento histórico foi marcado por um processo longo de superação de uma situação grave de desigualdade, resultante do modelo econômico anterior ao período. Os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) passaram por um intenso processo de descolonização portuguesa. Após a descolonização, Angola e Moçambique enfrentavam guerras civis entre partidos políticos, Timor Leste lutava por sua independência da Indonésia, e Cabo Verde e Guiné Bissau estavam em discussão sobre tornarem-se um único país.

Enquanto os PALOP se viam em situação de conflitos na tentativa de reconstrução nacional, Portugal ingressava na União Europeia em 1986, e o Brasil passava pelo processo de redemocratização, com a primeira eleição direta para presidente em 1985. Nesse momento histórico, não havia possibilidade da língua portuguesa conseguir espaço e se tornar competitiva em relação às outras línguas internacionais, como o inglês e o francês, por exemplo.

Em 1989, pela primeira vez os chefes de Estado dos países de língua portuguesa (ainda com ausência do Timor Leste) se reuniram e criaram o Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP. Naquela mesma reunião foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, cuja finalidade seria estabelecer relação político-diplomática e cooperação econômica entre os países. Entretanto, a criação oficial da CPLP aconteceu somente sete anos depois, em 1996, em Lisboa e, integrado a ela, em 2000 realizou-se oficialmente a instalação do IILP (OLIVEIRA, 2013a).

Nessa segunda fase histórica, apesar da criação da CPLP e do IILP, o Brasil priorizou a integração com os demais países da América do Sul, cujo marco principal foi a criação do Mercado Comum do Sul, em 1991. De acordo com Zoppi-Fontana (2004, 2007 apud DINIZ, 2008) a configuração do Mercosul Sul foi um dos marcos mais significativos

para o início de um movimento de institucionalização do português brasileiro como língua estrangeira.

No início dos anos 2000, após 10 anos de grande projeção da língua inglesa como a triunfante no contexto global, o ataque aos EUA em 11 de setembro de 2001 foi um marco na história da economia mundial e, a partir desse acontecimento iniciou-se uma nova fase de reestruturação nas relações internacionais, abrindo espaço para outras línguas no âmbito internacional (OLIVEIRA, 2013).

A terceira fase, apontada por Oliveira (2013) como o período pós-2004, é por ele considerada a mais importante para o português no exterior, pois os países de língua portuguesa passaram a ter outro papel na economia mundial, com destaque para a emergência econômica do Brasil no contexto internacional contemporâneo.

De acordo com Oliveira (2010, 2013), o avanço da língua e a criação de políticas para difusão do idioma no exterior estão relacionados com o lugar do Brasil no contexto socioeconômico mundial e esse seria o ponto de partida mais adequado para criação de políticas de difusão do português no exterior, considerando a nova ordem econômica que abarca no mesmo nível de importância a produção e a comunicação.

Do ponto de vista das relações internacionais, a difusão da língua e da cultura de um país pode ser altamente eficiente no estabelecimento de relações comerciais no âmbito internacional. Dessa proposição decorre a relevância da diplomacia cultural nas relações comerciais, políticas e econômicas do Brasil com outros países.

A diplomacia cultural é um instrumento importante de aproximação entre os povos, contribuindo para abrir mercados para a indústria cultural e para o estabelecimento de vínculos culturais e linguísticos. É, também, ferramenta para estimular os diálogos político e econômico, pois fomenta o entendimento mútuo e cria confiança, interesse e respeito entre as nações. A diplomacia brasileira promove a divulgação da cultura e das artes brasileiras em suas múltiplas dimensões, procurando estimular a cooperação cultural e o ensino da língua portuguesa (MRE, DIPLOMACIA CULTURAL)<sup>31</sup>.

Essa proposição, ainda que sob outra perspectiva, reforça o ponto de vista apresentado por Oliveira (2010, 2013b), pois é possível observar o argumento de que existe um alinhamento entre as políticas externas e as políticas de difusão da língua e da cultura de um país.

---

<sup>31</sup> Disponível em:

[http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=698&Itemid=215&lang=pt-BR](http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=698&Itemid=215&lang=pt-BR). Acesso em 09 fev 2016.

Moutinho e Almeida Filho (2015) apresentam uma visão da diplomacia cultural de uma forma mais ampla, discutindo aspectos menos relacionados à visão política de diplomacia, cujo foco principal é o estreitamento de relações comerciais com outros países através da difusão da cultura do país, apartada de sua língua. Na visão dos autores, professores de PLE podem ser considerados peças chave na mediação entre culturas e países, pelo papel que exercem no processo de ensino de língua estrangeira. Eles são diplomatas culturais na medida em que

[...] provide learners a rich social-cultural awareness and living skills, rather than only linguistic training on the target language. This means that the instructor's task is no longer just teaching the language system itself, but teaching beyond language, incorporating the capacity to use the target idiom through topics related to the student's interests and needs<sup>32</sup> (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015, p. 85)

Sob a perspectiva do estudo dos autores, o ensino de língua estrangeira é uma prática privilegiada de diplomacia pública, pois os professores apresentam um novo espaço de comunicação e interação com a cultura do outro, com a finalidade de possibilitar ao aprendiz o desenvolvimento da habilidade de se comunicar amplamente, considerando os aspectos culturais relacionados à língua-alvo e, desse modo, estabelece amizade e harmonia (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015).

Os autores ressaltam aspectos relevantes sobre o papel do professor de PLE, principalmente porque em geral ele é visto como representante do Brasil pelos aprendizes. Entretanto, do ponto de vista de políticas externas elaboradas no âmbito oficial, tanto pelo Brasil quanto pelos demais países de língua oficial portuguesa, observamos medidas direcionadas à promoção do idioma, mas oficialmente não há menção ao papel do professor ou leitor do ponto de vista da diplomacia cultural que eles exercem no seu trabalho docente.

Cabe, portanto, trazer ao âmbito dessa discussão se e como são tratadas as especificidades de cada uma das variantes do português, o ensino do PLE, qual a visão sobre a língua e sobre o papel dos professores e leitores nas políticas exteriores brasileiras. Para isso, antes apresentamos ações do Estado brasileiro com vistas à promoção da cultura brasileira e da língua portuguesa no exterior.

---

<sup>32</sup> [...] providenciam aos aprendizes um enriquecimento da consciência socio-cultural e habilidades de vivência em vez de apenas um treinamento linguístico sobre a língua-alvo. Isso significa que a tarefa do professor não é apenas ensinar o sistema da língua, mas ensinar além da língua, incorporando a capacidade de usar a língua-alvo através de tópicos relacionados aos interesses e necessidades dos estudantes (Tradução livre).



## 1.1 Ações do Estado brasileiro para difusão do português no exterior no âmbito do MRE

Na sessão anterior verificamos que entre os anos 2003 e 2011 houve um aumento na criação de políticas para a expansão do português no exterior e nesse período de maior intensidade na difusão da língua e da cultura do Brasil houve ações do estado brasileiro com esse fim. Tais ações são listadas neste trabalho.

Tendo em vista que as políticas linguísticas para expansão do português se alinham diretamente à política externa brasileira, discutiremos o lugar do ensino da língua nas ações dos órgãos responsáveis pela divulgação da cultura brasileira no exterior.

As ações para difusão do português no exterior são responsabilidade direta do Departamento Cultural, que atua por meio da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), criada em 2003. Arelada a esse departamento funciona a Rede Brasil Cultural, composta por Centros Culturais Brasileiros (CCBs), programas de Leitorado e Institutos Culturais Bilaterais (ICs).

Definido como o principal instrumento de política cultural no exterior, as atividades principais dos CCBs estão relacionadas:

[...] ao ensino sistemático da Língua Portuguesa falada no Brasil; à difusão da Literatura Brasileira; à distribuição de material informativo sobre o Brasil; à organização de exposições de artes visuais e espetáculos teatrais; à co-edição e distribuição de textos de autores nacionais; à difusão de nossa música erudita e popular; à divulgação da cinematografia brasileira; além de outras formas de expressão Cultural Brasileira, como palestras, seminários e outros (DPLP)<sup>33</sup>

Conforme consta no site da DPLP, os CCBs são diretamente subordinados ao chefe da missão diplomática e, geralmente, se encontram alocados junto ao Consulado Brasileiro no país. Note-se que o primeiro objetivo dos CCBs é promover o ensino sistemático da língua portuguesa falada no Brasil. Entretanto, conforme discutido por Oliveira (2010, 2013b) e Diniz (2012a), a política linguística brasileira está inserida em um contexto de interesse maior que é a difusão de elementos culturais.

Este apelo à cultura [...] resulta em certo silenciamento da natureza política própria à promoção do português no exterior. Significativo, a esse respeito, é o fato de que a própria expressão “política linguística” não apareça nos discursos do Itamaraty, diferentemente do que ocorre com a designação “política cultural” (DINIZ, 2012a, p. 230).

---

<sup>33</sup> Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>. Acesso em 10 fev 2016.

Processo parecido acontece com a rede de Leitorados, composta por professores habilitados<sup>34</sup> em língua portuguesa e cultura brasileira, pré-selecionados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, posteriormente, selecionados pelas Instituições de ensino superior solicitantes. Os leitores, segundo apresentado por Diniz (2012a), têm sido considerados não somente docentes, mas representantes do Brasil no exterior. Conforme já apresentado nesta tese, Moutinho e Almeida Filho (2015) consideram o professor de PLE como um diplomata cultural e, segundo os autores, os professores realmente deveriam tentar estabelecer uma relação diplomática na sala de aula. Ao possibilitar ao estudante envolvimento com a língua e cultura-alvo, ele pode criar noções do Outro, “eliminando ou evitando estereótipos e generalizações sobre os falantes da língua-alvo<sup>35</sup>” (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015, p. 88. Tradução livre).

Conforme Diniz (2012a), ainda que os CCBs sejam especificados como principais instrumentos de difusão da cultura brasileira, os leitores estão inseridos em universidades e trabalham diretamente com o que se considera uma parcela mais qualificada da sociedade.

Entretanto, como os leitores tendem a ser considerados representantes do Brasil no exterior, em consequência disso chegam a exercer atividades variadas sendo uma delas o ensino da variante brasileira do português (DINIZ, 2012a). O autor apresenta discursos de leitores e ex-leitores relatando a realização de atividades não-concernentes ao que é definido pela DPLP como atribuições do trabalho do leitor, tais como coordenação e direção de departamentos.

Em relação à rede de leitorado, constatamos, a partir de análises dos perfis que acompanham os editais de seleção dos leitores, dos textos escritos por tais profissionais e das entrevistas que realizamos, que as atividades desenvolvidas no âmbito deste programa estão, frequentemente, muito além do que preveem as portarias de 1999 e 2006 da CAPES, que restringem sua atuação ao ensino das chamadas língua, cultura e literatura nacionais em universidades estrangeiras (DINIZ, 2012a, p. 119).

---

<sup>34</sup> Até o edital 029/2011 do Programa de Leitorado, era requisito obrigatório aos candidatos apenas o diploma de ensino superior e experiência no ensino de PLE. A partir do edital 039/2012, os candidatos devem comprovar formação acadêmica em nível de pós-graduação e experiência no ensino de linguística, linguística aplicada, literatura e cultura brasileira (BRASIL, Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira, edital DRI/CGCI n. 039/2012. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_039\\_Leitorado\\_2012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_039_Leitorado_2012.pdf). Acesso em 25 jan 2017).

<sup>35</sup> Eliminating or avoiding stereotypes and generalizations about the speakers of the target language.

A importância de se problematizar o lugar do ensino da língua portuguesa na criação de políticas linguísticas externas deve-se à necessidade de tratar com a devida atenção a sala de aula e o trabalho realizado pelo docente no exterior. Uma vez que ele é “tratado” como representante do Brasil, seu trabalho pode vir a influenciar a imagem do país no exterior, seja nos CCBs ou nas Universidades, por meio do leitorado. A inserção dos aprendizes no sistema de valores, modos de vida brasileiros é também viabilizada por meio do ensino sistemático da língua portuguesa e ao leitor e/ou professor dos CCBs é dada essa responsabilidade.

No caso dos Institutos Culturais Bilaterais (ICs), de acordo com a definição de suas funções no site de apresentação do Departamento Cultural (DC), não há menção direta ao ensino da língua portuguesa como meio de divulgação do Brasil no exterior, embora essa seja uma de suas atuações. De acordo com o DC,

Os Institutos Culturais Bilaterais são entidades sem fins lucrativos de direito privado e, embora autônomas, cumprem missão cultural em coordenação com as Missões diplomáticas e consulares da jurisdição em que estão sediadas (DPLP, INSTITUTO CULTURAL BILATERAL)<sup>36</sup>.

Essas entidades realizam atividades bastante diversificadas que abarcam não apenas a participação dos aprendizes de PLE, mas se estende à comunidade local. Segundo Diniz (2012a), assim como os CCBs, os ICs são espaços oficiais de divulgação da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior e, da mesma forma, o autor destaca a valorização dada aos eventos que promovem a apresentação de manifestações culturais em detrimento do ensino sistemático da língua. No caso do CCBAS, destaca-se o cinema, teatro e palestras sobre datas festivas, feriados, entre outros aspectos da cultura brasileira.

O autor exemplifica essa prioridade dada às manifestações culturais nos espaços de ensino de língua destacando trechos de apresentação nos sites dos ICs e CCBs, os quais, à época de seus estudos enfatizavam a divulgação de eventos relacionados à música, pinturas, cinema e outras formas de manifestação artísticas desenvolvidas no Brasil, enquanto o espaço para apresentação do ensino de língua portuguesa era mínimo. Entre os destacados por Diniz (2012a)<sup>37</sup>, selecionamos o Instituto Cultural Brasil-Itália (IBRIT) para verificar se a

---

<sup>36</sup> Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/institutos-culturais>. Acesso em: 10 fev 2016.

<sup>37</sup> Trecho 1 – IBRIT: Bem vindo à COMUNIDADE OFICIAL do IBRIT no Orkut. Fundado em 1997, o Instituto Brasil Itália de Milão é hoje o **principal centro de cultura brasileira do norte da Itália**. Com uma programação intensa de concertos, palestras, projeções cinematográficas, mostras, seminários e cursos, o IBRIT possui também uma ampla biblioteca com cerca de 9.000 livros de literatura, história e cultura, além de DVDs e

apresentação permanece a mesma ou se houve alguma alteração na ênfase dada ao papel do IC. Segue o trecho:

Fundado em 1997, o Instituto Brasileiro de Milão, Itália, é hoje o maior centro cultural do Brasil no norte da Itália. Além de um intenso programa de concertos, palestras, exibições de filmes, exposições, seminários e cursos, o IBRIT oferece a possibilidade de usufruir de uma vasta biblioteca com cerca de 9.000 livros sobre literatura, história e cultura, bem como DVD de filmes e CD de música brasileira. Para aqueles que estão interessados em aprender o português falado no Brasil, oferecemos cursos ministrados por professores brasileiros por meio de aulas em grupo, aulas particulares e programas especiais para empresas. Nós também oferecemos seminários de samba e outras danças populares, e português através da música e guitarra. Oferecemos oficinas de lazer e atividades recreativas destinadas às crianças cujos pais desejam manter vivo o contato de seus filhos com a cultura brasileira (COMUNIDADE IBRIT – LINKEDIN)<sup>38</sup>.

Numa breve comparação entre os textos apresentados em nota de rodapé e a citação anterior, verificamos que os ambos continuam praticamente iguais, e as poucas mudanças não demonstram que o ensino da língua portuguesa tenha recebido destaque se comparado à promoção de eventos culturais. Com relação ao leitorado, como apontado por Diniz (2012a), os professores podem realizar diversas atividades além do trabalho docente e uma delas é o de coordenador de eventos. O site da Rede Brasil Cultural dá especial ênfase ao trabalho cultural realizado na Universidade de Pretória, cujo leitorado teve início em 2015, evento posterior às pesquisas mencionadas, o que mostra que pode não ter havido mudanças significativas nos enfoques das ações dos órgãos oficiais responsáveis pela difusão do PLE no exterior.

O Leitorado Brasileiro na Universidade de Pretória, na África do Sul, chega ao segundo semestre de atividade com cerca de 30 alunos em disciplinas de português iniciante e intermediário. Além das atividades letivas, a Leitora Fernanda Kraemer motivou os alunos a conhecerem melhor o cinema brasileiro, com participação em exibições dos filmes "Lixo Extraordinário" e "Helena". Juntamente com a Leitora portuguesa, foi realizado o primeiro festival de filmes em português da universidade, entre setembro e novembro de 2015<sup>39</sup>.

---

cds de cinema e música brasileira. Nossa missão é a difusão da cultura brasileira na Itália e a reunião dos imigrantes brasileiros em torno de suas raízes culturais. Para isso trabalhamos em estreita colaboração com o Consulado Geral do Brasil em Milão. Venha nos conhecer. **O IBRIT é o Brasil perto de você!** O IBRIT tem sua sede no centro de Milão (Via Borgogna 3, perto da Praça San Babila, a duzentos metros do Consulado Brasileiro). (DINIZ, 2012a, p. 70, destaques do autor).

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/ibrit---stituto-brasile-italia>. Acesso em 10 fev 2016.

<sup>39</sup> Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/publicacoes/21-pretoria/726-leitorado-brasileiro-divulga-idioma-e-cultura-na-universidade-de-pretoria>. Acesso em 10 fev 2016.

Ressaltamos nessa chamada do site da Rede Brasil Cultural a ênfase nas realizações do novo leitorado no âmbito das manifestações culturais brasileiras, ao mencionar brevemente a existência de um trabalho de ensino da língua e apresentar não somente a apresentação dos filmes brasileiros, mas também a parceria com a leitora portuguesa na realização do festival de cinema.

Diniz (2012b, p. 455) aponta a ausência de políticas linguísticas que focalizem o ensino da língua como parte principal do projeto de difusão do idioma e afirma que há “necessidade de um protocolo de ações comum, que forneça diretrizes mais claras para a política de ensino de português [...], reconhecendo, evidentemente, as especificidades de cada contexto”. O que tem sido feito no âmbito do ensino do PLE são congressos e eventos realizados pela Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), que reúne profissionais que pesquisam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, tanto no Brasil quanto no exterior. Além da SIPLÉ, o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) tem servido de parâmetro para professores de PLE, uma vez que “é ponto de chegada para o aluno que faz o percurso de aprendizado do português, por isso ele norteia o caminho do estudante” e, conseqüentemente, do professor. (FARACO, 2015, p. 7)

Retomando as proposições de Oliveira (2010, 2013) sobre o papel das línguas no novo contexto socioeconômico global, as políticas linguísticas para promoção do português no exterior são parte de um projeto político maior, de diplomacia cultural, de políticas externas que visam inserção nessa nova ordem de mercado. Entre essas políticas o ensino da língua não tem o mesmo lugar de importância dos aspectos culturais do Brasil. Com base nesse lugar que o ensino da língua ocupa nas políticas e considerando a proposição de Oliveira (2013) sobre a relação entre os interesses do Estado brasileiro e a promoção do português, podemos inferir que o Brasil tem sido apresentado oficialmente aos estrangeiros a partir de seus atributos turísticos e econômicos (país emergente) em detrimento do ensino da língua.

Evidenciamos que as políticas mencionadas até este ponto do trabalho referem-se ao período entre 2002 e 2010. Com relação às políticas externas no período pós 2010, foram conservadas estratégias definidas no período anterior (2003 – 2010), mantendo-se a assessoria para assuntos internacionais, na figura de Marco Antônio Garcia e o secretário-geral do Itamaraty, Antônio Patriota. Entretanto, com o passar do tempo as diferenças entre os governos começaram a ser sentidas e as diferentes visões de política externa começaram a se sobressair (SARAIVA, 2014).

A vontade política demonstrada pelo Presidente Lula de articular visões favoráveis à projeção global do país [...] não teve continuidade. A Presidente Rousseff mostrou sua preferência pela solução dos problemas internos, junto com seu pouco interesse por temas externos, particularmente aqueles que apresentassem ganhos difusos, não tangíveis em um curto prazo (SARAIVA, 2014, p. 27).

De acordo com a autora, a relação entre a Presidente e o Itamaraty foi se distanciando a ponto de haver redução expressiva no número de vagas para carreira de diplomata, que de 100 foi para 18 em 2014. Além disso, a diminuição de orçamento e a diminuição do ingresso de novos diplomatas implicam participação brasileira menos significativa nas discussões de temas internacionais (SARAIVA, 2014).

Com relação aos demais blocos dos quais o Brasil faz parte, BRICS teve prioridade na agenda da Presidente, e no que diz respeito ao Mercosul, manteve-se a postura adotada no governo anterior, não como prioridade, mas como necessidade devido a sua importância para administrar as relações com os países vizinhos.

Em termos objetivos, o Brasil diminuiu seu peso na política internacional após os quatro anos do primeiro mandato de Dilma Rousseff. O papel proativo assumido durante o governo anterior e a participação em debates sobre diferentes temas da política internacional deram lugar a movimentos espasmódicos, sem uma continuidade, sem um projeto de inserção estratégica de mais longo prazo. No processo decisório, o papel de *agenda setting* que poderia ser da Presidência ou do Itamaraty, não ficou com nenhum dos dois (SARAIVA, 2014, p. 34).

Esse dado importa a este trabalho na medida em que, de acordo com Oliveira (2010, 2013b) e Diniz (2012a), as políticas para promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior são diretamente alinhadas ao lugar que o Estado brasileiro ocupa no âmbito internacional.

Com a mudança no cenário econômico mundial, o novo lugar que o Brasil tem assumido internacionalmente e a postura da presidente em relação à política externa, apontados por Saraiva (2014), e também com base no que consta nos sites oficiais, observamos que prováveis ações direcionadas à promoção do português não têm sido realizadas de forma sistemática e contínua.

Em busca de trabalhos acadêmicos que versem sobre a relação entre a política linguística e a política externa, encontramos pesquisas sobre PLE relacionadas ao período de 2002 à 2010. De acordo com o que vimos apresentando neste trabalho, o período do governo

Lula foi o de maior ascensão do Brasil no exterior e, conseqüentemente, maior investimento na promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira. Assim, observamos relação direta entre o momento de maior ascensão do idioma e a realização de estudos e pesquisas sobre políticas linguísticas sobre difusão do PLE no exterior.

## **1.2 Instrumentos para promoção do PLE**

A educação é um dos temas que diversificam as relações internacionais. Por essa razão, sua participação na política externa é também um modo de estreitar relações entre países, promovendo benefício mútuo e atuando na promoção dos idiomas dos países envolvidos em acordos de cooperação educacional.

Nesse sentido, em relação ao Brasil, verificamos que o site da Divisão de Temas Educacionais (DCE) do Itamaraty a educação é apresentada como instrumento estratégico na diversificação dos temas nas Relações Internacionais.

Por meio das ações de cooperação educacional, a Política Externa Brasileira age em pelo menos três vertentes:

- Economicamente, a educação, ao relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país, interfere no desenvolvimento econômico. No cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos. A cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades.
- Politicamente, a cooperação educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente cooperação entre países em desenvolvimento
- Culturalmente, a convivência, o aprendizado do idioma e a troca de experiências contribui para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma cultura de integração, de conhecimento mútuo das realidades de outros países, em meio a uma forte significação humanista. Como resultado, aumenta-se a compreensão mútua e a tolerância. (DCE, ITAMARATY)<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>. Acesso em: 11 fev 2016.

A DCE é responsável pelos temas ligados à educação no âmbito do MRE e, em parceria com o MEC, cria e coordena programas de cooperação educacional oferecidos pelo Brasil. No que se refere ao ensino do PLE no Brasil e no exterior, houve também ações realizadas pelo MEC, as quais apresentamos nesta seção.

De acordo com Diniz (2012a), as ações para promoção do PLE no Brasil e no exterior no âmbito do MEC em parceria com o MRE são: criação do Certificado de Proficiência para Estrangeiros (Celpe-Bras) em 1993; Constituição da Comissão para a Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP) em 2005; criação do Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G) na década de 1960 e do Programa Estudante Convênio Pós-graduação (PEC-PG) em 1981; fundação da TV Brasil internacional em 2010 e a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2010.

### **1.2.1 Celpe-Bras**

O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em PLE reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Para ingresso de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras, bem como validação de diplomas de profissionais estrangeiros que queiram trabalhar no Brasil é obrigatória a apresentação do certificado.

A criação desse exame tem relação direta com a efetivação do Mercosul, que era recente à época, e com a elaboração de políticas com enfoque na construção de um ambiente bilíngue. De acordo com Bizon (2013), pode-se inferir que a criação do exame foi decorrente da crescente demanda por cursos de graduação e pós-graduação no país e havia a necessidade de certificar candidatos a esses cursos, em relação à proficiência em língua portuguesa. Além disso, com o intuito de contribuir para elaboração de políticas de ensino de português no Brasil e no exterior, a criação desse instrumento de avaliação poderia impulsionar a produção de materiais didáticos e a abordagem de ensino, que seria focada na nova concepção de aprendizagem de línguas apresentada no exame.

Na primeira aplicação do exame, em 1998, 127 candidatos se inscreveram<sup>41</sup>. Naquele ano havia cinco postos aplicadores localizados nas seguintes universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade

---

<sup>41</sup> Acervo Celpe-Bras da UFRGS. Número de candidatos inscritos em 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/numero-de-examinandos-1/view>. Acesso em 11 fev 2016.



de Brasília. No exterior, os postos aplicadores eram: Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires (DINIZ, 2012b).

A cada aplicação do exame cresce o número de candidatos, o que evidencia seu reconhecimento e importância. Para efeito de comparação, no ano de 2016 se inscreveram 10946 candidatos nos mais de 90 postos aplicadores então existentes<sup>42</sup>.

De acordo com Nóbrega (2016), o Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), desenvolvido na Argentina, foi criado a partir dos pressupostos teóricos do Celpe-Bras, assim como o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras, organizado pelo MEC e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A obrigatoriedade do Celpe-Bras para ingresso em universidades brasileiras, bem como para revalidação de diplomas de algumas categorias profissionais o fortaleceu e evidencia sua relevância (BIZON, 2013).

O exame ganhou proporções no que se refere ao ensino de PLE e redimensionou o trabalho do professor, a elaboração de materiais didáticos e a preparação dos candidatos (CARVALHO; SCHLATTER, 2011). Além disso, a proposta do exame revela que o foco ultrapassa as fronteiras do conhecimento linguístico, mas avalia o quanto o examinando consegue se comunicar nessa língua, independentemente de onde e como ela foi aprendida. Ao focalizar principalmente a comunicação, o exame possibilita observar noções e/ou experiências do examinando sobre a cultura brasileira e verificar suas habilidades de interagir oralmente ou por escrito na língua portuguesa (BRASIL, 2013a). O exame também é obrigatório para quem queira estudar no Brasil, por meio dos programas PEC-G e PEC-PG, os quais apresentamos na sequência.

### **1.2.2 PEC-G e PEC-PG**

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) são tratados de cooperação internacional do governo brasileiro com países com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional e cultural. Esses programas estudantis têm como foco possibilitar que estudantes de países em desenvolvimento estudem em Instituições de Ensino Superior (IEs) brasileiras

---

<sup>42</sup> Acervo Celpe-Bras da UFRGS. Número de candidatos inscritos em 27.12.2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/numero-de-examinandos-1/view>. Acesso em 11 fev 2016.

em nível de graduação e pós-graduação (BIZON, 2013).

O convênio teve início em 1917, mas apenas em 1965 passou a ser operacionalizado por meio de um Protocolo de regulação de seu funcionamento. Dois anos depois, em 1967, o Protocolo passou por uma primeira atualização e, em 1973, ganhou uma terceira versão, que vigorou até recentemente. Em 12 de março de 2013, por meio de um decreto da presidente Dilma Rousseff, o documento recebeu algumas modificações. Desde sua criação, o programa já trouxe ao Brasil cerca de 25.000 estudantes (BIZON, 2013, p. 52).

Segundo dados da DCE, entre os anos 2000 e 2015 foram selecionados para o PEC-G 6761 estudantes do continente africano, 1939 da América Latina e 47 do continente asiático. Participam no PEC-G 57 países, sendo 25 da África, 25 das Américas e sete da Ásia (DCE, 2015)<sup>43</sup>. No que se refere ao PEC-PG, nos anos entre 2000 e 2013 foram selecionados 1625 candidatos das Américas, 465 da África e 76 da Ásia (DCE, 2015)<sup>44</sup>. Participam nesse programa 56 países, sendo 24 na África, 25 nas Américas e 7 na Ásia. Nos dados da DCE não constam quantos alunos foram selecionados em nível de mestrado e doutorado separadamente.

O convênio era gerido, inicialmente pelo MRE, mas em 1967 passou a compartilhar a responsabilidade por sua gestão com o MEC e, posteriormente, passou a dialogar também com as IES e suas pró-reitorias de graduação (BIZON, 2013).

Dos estudantes selecionados são exigidas algumas obrigações, como a obtenção do certificado Celpe-Bras, comprovação de que poderão manter-se no país durante o período do curso de graduação com recurso próprio, proibição de realização de trabalho remunerado, o estudante deve integralizar o curso nos prazos estipulados pela IES, deve se matricular em pelo menos quatro disciplinas por semestre e não pode reprovar duas vezes na mesma disciplina ou em mais de duas no mesmo período letivo (BRASIL, 2013b).

Com relação ao PEC-PG, o primeiro protocolo foi assinado em 1981 e atualizado em 2006. Esse programa já proporcionou a realização de curso de pós-graduação a mais de 1600 estudantes estrangeiros (DCE<sup>45</sup>, s/d). A proposta do PEC-PG é proporcionar a estudantes oriundos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação, a formação em nível de pós-graduação *strictu sensu* (Mestrado e Doutorado). Aos selecionados ao PEC-PG são oferecidos os seguintes benefícios:

---

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>. Acesso em 11 fev 2016.

<sup>44</sup> Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>. Acesso em 11 fev 2016.

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>. Acesso em 2 out 2016.

Vagas em IES brasileiras recomendadas pela Capes, sem custos de matrícula; Bolsa mensal no mesmo valor que a oferecida aos estudantes brasileiros, a saber: R\$1.500,00 para mestrado, com duração máxima de 24 meses, e R\$2.200,00 para doutorado, com duração máxima de 48 meses; e passagem aérea de retorno ao país do estudante estrangeiro (DCE<sup>46</sup>, s/d).

Dentre as obrigações dos estudantes selecionados estão a necessidade de obtenção do certificado Celpe-Bras e submissão às exigências da IES em que está matriculado. Em caso de não existência de posto aplicador do Celpe-Bras no país de origem do estudante, o exame pode ser feito no Brasil, após realização de curso de português em uma das IES credenciadas, o que nos leva a considerar a importância das questões relativas à formação de professores de português, que terão em suas salas de aula cada vez mais estudantes conveniados.

---

<sup>46</sup> Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PEC/PG.php>. Acesso em 2 out 2016.

### 1.2.3 Formação de professores de PLE

De acordo com Almeida Filho (2011), em 1957 aconteceu uma das primeiras movimentações para o desenvolvimento do PLE na variante brasileira, com a abertura de cursos de português na Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a criação do Material Didático *O ensino de Português para estrangeiros*. Na década de 60 houve a criação de cursos de português em universidades nos Estados Unidos. No Brasil, a criação desses cursos aconteceu em 1976, na USP e na Unicamp (IZAKI, 2013, p. 27).

Conforme Castro Neto (2013), as primeiras iniciativas de formação de professores de PLE foram realizadas a partir de seminários de atualização organizados em parceria com a Unicamp para diretores, professores dos CEBs e leitores. Esses seminários aconteceram nos CEBs de Barcelona, Montevidéu, Buenos Aires e Assunção em 1993 e em Roma em 1994.

No ano de 1990, foi criado o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas, na Universidade de Brasília (PEPPFOL), com o objetivo de fomentar o ensino de Português como segunda língua. Em 2012 as atividades do Programa foram encerradas e em seu lugar foi criado o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE).

Em 1997 foi criado o primeiro curso de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua na UnB. De acordo com Castro Neto (2013),

Trata-se de uma licenciatura plena em cuja organização curricular procura-se desenvolver a compreensão e produção linguísticas e interculturais bem como estudos contrastivos a fim de preparar profissionais brasileiros para ensinar a língua vernácula a falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais (indígenas e surdos, por exemplo) e internacionais (CASTRO NETO, 2013, p. 44).

No âmbito de ensino de graduação para formação de professores de PLE, destacamos também a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Criada em 2010, sua missão institucional é “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL” (BRASIL, 2010). A própria localização para instalação da Universidade foi escolhida estrategicamente, por se tratar da região da Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai).

A proposta de se criar uma IES na fronteira com países falantes de outras línguas implica diretamente a necessidade de um ensino que abarque, pelo menos, as línguas faladas nos países envolvidos. Dentre os princípios pelos quais a UNILA é regida está educação bilíngue: português e espanhol (UNILA, s/d, p. 2).

Essa instituição também oferece curso de Licenciatura em Letras – espanhol e português como línguas estrangeiras.

Além da UnB e da UNILA, outras IES têm consolidado grupos de pesquisa, além de projetos de extensão universitária visando à formação de professores de PLE, tais como a PUC-SP, por meio do Núcleo de Pesquisa e ensino em Português Língua Estrangeira (NUPPLE); a PUC-RJ, a UFBA através do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão de Português (PROPEEP); UFF, UFMG, UFPR através do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN); UFRJ, UFSC, UEL, Unipampa, UNESP, UFSCar, UFAM, USP e Unicamp (CARVALHO, 2011 e SCHLATTER, 2012).

No âmbito da formação continuada, Castro Neto (2013) afirma que a década de 90 foi marcada por várias ações foram realizadas em prol do desenvolvimento do PLE, mas foi interrompido e retomado na década de 2000, através do Programa de Formação Intensiva Continuada de Professores de PLE (PROFIC), que promove cursos de formação para professores de CCBs, ICs e Leitores no exterior.

Retomando a discussão de Zoppi-Fontana e Diniz (2008), com o ingresso do PLE como tema de pesquisa e como disciplina na pós-graduação, entre outros, o número de publicações de trabalhos acadêmicos também cresceu, o que demonstra interesse por estudos da área de PLE.

Em entrevista<sup>47</sup> à TV SALA (Sociedade de Linguística Aplicada, Cultura Digital e Educação), Viana comenta sobre a necessidade de profissionais com formação em graduação para a área de ensino de PLE/PL2/PLH, com a proposta de levar os professores a refletirem sobre sua prática e o modo como trabalham as competências dos aprendizes do idioma. De acordo com ele, esse profissional precisa reconhecer a sua própria língua na perspectiva do estrangeiro.

Além da formação de professores de PLE, Viana afirma ser importante que os docentes compreendam os processos envolvidos na promoção do idioma, principalmente as questões de ordem política e econômica, tais como a criação do Mercosul, o papel do Brasil

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dXUgbPZkmm0>. Acesso em 25 jun 2015.

na economia internacional – mais profissionais vindo ao Brasil para trabalhar, além das empresas – e o desenvolvimento educacional e científico do Brasil.

A importância da formação do professor, mencionada por Viana e Almeida Filho deve ser considerada pelas entidades que tratam da divulgação do PLE e esse olhar deve estar apontado não somente para o trabalho com as questões culturais do Brasil, mas também para questões linguísticas propriamente ditas, tal como afirma Diniz (2012a).

Além das medidas mencionadas, existem comunidades e portais na internet em que os professores de português e leitores podem compartilhar conhecimentos e trocar experiências. Entretanto, de acordo com Nóbrega (2016), por tratar-se de ferramentas recentes, poucos são os profissionais que as utilizam e, segundo ela, sem a possibilidade do compartilhamento de experiências e diálogo entre os profissionais, os professores realizam seu trabalho

“sempre ‘inventando a roda’. Exemplo disso é a tomada de decisão sobre ferramentas básicas de trabalho: cada leitor escolhe um livro didático para adotar nas aulas, desconhecendo a experiência de colegas com aquela publicação. Não se trata meramente de análise de material didático, pois sobre isso há muito trabalho publicado [...]. A questão é compartilhar narrativas de professores sobre o trabalho que a obra possibilitou em sala de aula. Na ausência de relatos de experiência com a obra, o material didático para o ensino de português para estrangeiros não se aprimora (NÓBREGA, 2016, p. 434).

A situação do leitor, em relação à do professor, é ainda mais delicada, considerando que está sempre em transição, pois o contrato com a IES tem duração de dois anos, que pode ser renovado por mais um ou dois anos, dependendo da necessidade e interesse da instituição. A transitoriedade do ofício pode prejudicar a relação do leitor com seu trabalho, promovendo menos aprofundamento profissional, possíveis estruturas e projetos que possam ter sido iniciados tendem a ser interrompidos ou adiados (NÓBREGA, 2016).

De acordo com Faraco (2015), o ideal seria buscar um ponto de harmonização didático-pedagógica e conceitual das atividades realizadas pelos leitores e também por professores nos CCBs, de modo que esses profissionais possam ter uma plataforma básica de ação. A proposta não seria homogeneizar o trabalho docente, pois cada leitor e cada CCB devem considerar o contexto específico de inserção, mas que o profissional possa encontrar direcionamento quanto a que material didático utilizar, como abordar conceitos e aspectos culturais variados, a própria questão da variedade linguística no Brasil, entre outros fatores.

#### 1.2.4 SIPLE

A criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira em 1992 é apresentada por Diniz (2008, 2012a) e Zoppi-Fontana e Diniz (2008) como um acontecimento com vistas à abertura de espaços de discussão e realização de pesquisas sobre o desenvolvimento da área de PLE. A SIPLE foi fundada por professores, pesquisadores, órgãos institucionais e estudantes e, assim, “realizou-se um antigo anseio dos profissionais de conferir à área um estatuto de profissionalização, seriedade e ampla divulgação”

Os objetivos da SIPLE são:

- a) incentivar o ensino e a pesquisa na área de PLE-PL2;
- b) promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área;
- c) implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE-PL2;
- d) promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; e
- e) apoiar a criação e melhoria dos cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2.

A SIPLE também promove eventos que possibilitam divulgação de trabalhos realizados pelos professores e pesquisadores da área de PLE, bem como ampliação de discussões que envolvem esse campo. Além disso, há também a Revista SIPLE, com publicações semestrais cujo foco é divulgar textos na área de PLE e PL2, em âmbito nacional e internacional. Na página da SIPLE é possível encontrar artigos científicos, relatos de experiências de professores no Brasil e no exterior, informações sobre eventos e cursos de formação.

### 1.2.5 COLIP

A Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa, criada durante a gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação, em 2005, apresenta 15 objetivos, dos quais importam à área de PLE os seguintes:

II - apresentar propostas de promoção internacional do Brasil por meio de políticas governamentais em coordenação com o Ministério das Relações Exteriores;

III - estruturar o projeto de criação do Instituto Machado de Assis, nos termos da Declaração Conjunta do Primeiro Ministro da República Portuguesa e do Presidente da República Federativa do Brasil, por ocasião da VIII Cimeira Luso-Brasileira, realizada na cidade de Porto em 13 de outubro de 2005 (BRASIL, 2004, p. 2)

Desses dois, destacamos a proposta de criação do Instituto Machado de Assis (IMA). Em princípio o IMA seria subordinado ao MEC e sua finalidade seria coordenar políticas linguísticas do PLE no Brasil e no exterior em quatro eixos: difusão e ensino; documentação; pesquisa e políticas. Seria também o responsável pela coordenação da Rede Brasil Cultural, atualmente sob encargo do Itamaraty. Os CCBs dariam lugar ao IMA, que também teria a incumbência de entrar nas Universidades, onde atualmente atuam os leitores, sob tutela direta do MRE, além de coordenar o exame Celpe-Bras e todo o processo envolvido em sua organização e aplicação (DINIZ, 2012a).

De acordo com a apresentação da proposta no portal do MEC,

A missão do Instituto Machado de Assis (IMA) é formular e coordenar as políticas de promoção da língua portuguesa no Brasil e no mundo; induzir, catalisar e organizar a pesquisa em língua portuguesa; ser referência em língua portuguesa para o ensino e formação de professores e promover atividades científicas e culturais visando à promoção e difusão da língua. Em consonância com as diretrizes político-pedagógicas de ensino, pesquisa e formação de professores em língua portuguesa, elaboradas pela Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (Colip), o IMA tem o objetivo de formular e coordenar as políticas para a língua portuguesa em quatro eixos: difusão e ensino; documentação; pesquisa e políticas. Em consonância com o Ministério das Relações Exteriores, o IMA difunde a língua portuguesa em quatro frentes: nos países não lusófonos; em colaboração com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); por meio de projetos e acordos culturais e em países estrangeiros onde vivem minorias brasileiras (BRASIL, MEC/COLIP, 2005).



Castro Neto (2013, p. 88) aponta que a criação do Instituto ainda não se concretizou por questões de interesse na coordenação, tanto por parte do MEC como do Itamaraty. No entanto, existem algumas opiniões controversas com relação à criação de uma entidade de promoção do PLE, exclusivamente brasileira, e também com relação aos objetivos dessa instituição. Almeida Filho considera que a entidade deva priorizar a elaboração de estratégias de ensino/aprendizagem para a área de PLE/PL2; Oliveira (2013b), considerando a existência do Instituto Camões para promoção do PE, defende que os países deveriam adotar a postura de trabalharem juntos. Segundo o autor, a criação de mais órgãos distintos com o desígnio de promover determinadas variantes do português, como o IMA, por exemplo, apenas conviria para limitar o trabalho de divulgação do PLE, uma vez que já existem outros órgãos com tal finalidade.

Sob o ponto de vista de Castilho (2013, p. 12), “o Instituto [IMA] morreu antes de nascer”, pois foi “bloqueado ainda no interior da COLIP pelo representante do Itamaraty, ministério que não abre mão de seus Centros de Cultura Brasileira”. Diniz (2012a, p. 255) afirma que a proposta de criação do IMA não está diretamente relacionada à necessidade de se complementar o trabalho de promoção do português realizado pelo IILP ou pelo Instituto Camões, e sua criação apenas evidenciaria “os litígios entre o Brasil, Portugal e a CPLP no que concerne à política linguística do português”.

Na perspectiva dos autores citados não se mostram tão positivas quanto à criação do Instituto Machado de Assis, por razões diversas, tais como o real sentido por trás da proposta, ou a divergência entre os órgãos que se responsabilizarão pela sua coordenação.

### **1.2.7 As Políticas Linguísticas e a proposta de pesquisa: algumas considerações**

Como parte da proposta desta pesquisa, propomos encaminhamentos para uma discussão sobre políticas linguísticas que abarquem questões de ensino do PLE no contexto mais específico da pesquisa (África do Sul) e de maneira geral, em contextos de outros países.

Apresentamos também breve reflexão sobre como as políticas linguísticas para difusão do português têm sido elaboradas, a partir de quais concepções e como são viabilizadas. Signorini (2013, p. 90) relata que, frente ao novo lugar do Brasil no cenário econômico internacional, as propostas e iniciativas do estado brasileiro para promoção do idioma estão diretamente relacionadas com “programas de desenvolvimento econômico e de expansão das zonas de influência geopolítica e geoestratégica do país, inclusive com países da CPLP que elegeram a variedade europeia como norma oficial”. A autora faz uma crítica ao

modelo de política linguística organizada no âmbito do IILP. Ainda que a proposta desse Instituto não seja centralizar a discussão e criação de políticas linguísticas, segundo ela, o instituto manifesta ações para a promoção da língua portuguesa seguindo o modelo de Portugal, cujo projeto ampara-se em um paradigma colonialista, que não considera a diversidade etnocultural, histórica, social e econômica dos países membros.

Sob a perspectiva apresentada por Signorini (2013), as políticas linguísticas para difusão do português no século XXI tendem a apresentar características de uma língua homogênea e diretamente relacionada com o estado-nação onde é falado (BORGES, 2015).

Moita Lopes (2013) seguindo a linha de discussão de Signorini (2013), também apresenta discordância em relação ao formato como vêm sendo elaboradas as políticas para difusão do português, que ainda mantêm bases colonialistas, relacionando a língua portuguesa principalmente a Portugal. Segundo esse autores, ainda existe uma herança colonial que permeia a criação de políticas que não refletem a realidade atual das línguas no mundo globalizado, em que a aproximação entre os povos, tanto fisicamente quanto no mundo virtual permite o contato com línguas diversas. Nesse cenário, temos diminuída a noção de língua-nação e, portanto, o português deve ser tratado/pensado numa dimensão internacional.

Além disso, os autores apontam um fator histórico que influencia os projetos linguísticos de promoção do idioma: a necessidade do Brasil de marcar a separação política de Portugal. Para Oliveira (2013, p. 67), “a história político-linguística do português no século XX é tributária da herança da separação entre o Brasil e Portugal”, que, segundo o autor, levou o Brasil a um processo de construção de identidade linguística própria. Temos, portanto, o que o autor chamou de “normatização divergente”.

Desde que língua passou a ser produto mercadológico e atingiu um lugar central no processo produtivo, a postura de políticas divergentes, principalmente entre a variante brasileira e a portuguesa, apenas servem para “encerrar seus falantes nas variedades normativas” e “emperrar o diálogo da lusofonia<sup>48</sup>” (OLIVEIRA, 2013, p. 68). O autor afirma ainda que essa divergência

vai se tornando mais e mais disfuncional na medida em que as línguas vão se tornando mais e mais centrais no processo econômico internacionalizado e

---

<sup>48</sup> Compreendemos que o termo lusofonia, como utilizado por Oliveira (2013), refere-se ao sentido mais amplo da palavra, cujo sentido geopolítico insere o grupo de países e povos cuja língua materna é o português (CPLP, 2008). Entretanto, vale destacar que o termo lusofonia, no seu sentido mais restrito, pode remeter a apenas uma nação, Portugal. No caso desta tese, ao mencionarmos os termos lusófono/lusofonia, o fazemos com o sentido mais amplo, conforme explicitado no document da CPLP (2008).

na medida em que a competição entre as grandes línguas vai aumentando (OLIVEIRA, 2013b, p. 69).

A proposta dos autores é que as políticas linguísticas sejam elaboradas a partir de uma concepção pós-moderna, pós-estruturalista e pós-colonialista, deixando para trás a referência nacionalista, que orienta para uma concepção monocultural e monoglótica (SIGNORINI, 2013). Oliveira (2013) afirma que pensar a língua em sua diversidade não implica a concepção de duas ou mais variantes de uma mesma língua ou na ideia de monolingüismo ligado a estado-nação. De acordo com o autor, o ideal seria que houvesse

criação de instancias comuns de gestão, que deliberarão, por consenso, sobre o espaço de variação necessário para que cada um dos países falantes se sinta representado e possa investir na promoção deste idioma comum, para seu próprio benefício e dos seus cidadãos, através dos seus recursos intelectuais, culturais e econômicos (OLIVEIRA, 2013b, p. 73).

Nesse sentido, as políticas linguísticas para difusão do português precisam ser pensadas a partir do ato político que representa, considerando que a diversidade da língua não é apenas uma “alteração na homogeneidade pressuposta como ‘exceção’ a ser apontada” (PINTO, 2013, p. 140). Não se trata de uma “homogeneidade variável”, em que uma mesma língua “apresenta diferenças regionais”, mas trata-se de um português que “esparrama-se e se ajunta em consonância com diferentes formas de diáspora e conexão entre as pessoas (PINTO, 2013, p. 141). A autora afirma que há necessidade urgente de abirmos os olhos não somente para o novo lugar do português brasileiro, mas também de darmos lugar à imaginação, de modo a pensarmos novas formas de lidar com esse idioma no mundo de hoje (PINTO, 2013, p. 143).

Entretanto, na tentativa de fomentar a independência linguística de Portugal, o estado brasileiro reforça aspectos nacionalistas em suas políticas, como apontado por Diniz (2012a) e Castro Neto (2013), enfatizando principalmente aspectos culturais em detrimento do ensino da língua. Vemos, portanto, que questões como formação de professores e processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa não têm tido a devida atenção. O ensino tem sido pouco focado nas políticas, sendo quase inexistente; a formação de professores para a área ainda é escassa, considerando a quantidade de pessoas que procuram aprender português tanto no Brasil como no exterior. Percebe-se, portanto, “que não há uma política de Estado consistente com foco no ensino da língua” (SILVA, 2015, p. 81). As atuais

políticas linguísticas brasileiras para o ensino do idioma referem-se ao projeto do leitorado, e projetos e programas pontuais de Universidades com foco na formação de professores.

Assim, além de considerar o mercado linguístico, quando da elaboração de políticas linguísticas deveria ser analisada a gestão da língua (que se concretiza nas ações oficiais), as percepções e práticas da comunidade linguística do referido idioma, o contexto social em que as políticas serão inseridas e os agentes atuantes no processo de promoção do PLE, que são parte dessas políticas, como os professores e gestores

Silva (2015) mostrou em sua pesquisa certo descontentamento por parte de professores e leitores sobre a falta de material didático e de apoio oficial em relação as suas demandas, que são grandes. Além disso, os participantes de sua pesquisa afirmaram sentir necessidade de ações comuns que direcionem o trabalho docente, tanto na esfera pública quanto na privada. A pesquisadora observou também que, ao comparar as políticas de Portugal (Instituto Camões) e do Brasil (DPLP), as ações do Instituto Camões são mais voltadas ao ensino e formação de professores, enquanto no âmbito da DPLP, o Estado brasileiro foca mais na divulgação cultural.

Não basta, portanto, ao Estado brasileiro assegurar a presença de Leitorados em diferentes regiões do globo, se não traduz o valor estratégico do idioma em ações consistentes e permanentes, em relação ao ensino de PLE. Nesse aspecto, enquanto cada Leitor tem seu trabalho pulverizado em diferentes âmbitos, em função de uma política de trabalho estabelecida pela universidade-parceira ou pela embaixada brasileira, o ensino de um português pluricêntrico é inviabilizado, conforme as exigências do atual mercado socioeconômico e político, em uma ação que se movimenta no contrafluxo das percepções de gestores e professores que representam as políticas implícitas relacionadas ao português (SILVA, 2015, p. 143).

Apontada por Diniz (2012a), há uma falta de alinhamento e parâmetros nas ações de promoção do português, principalmente para o leitor brasileiro, que permanece sujeito a fatores sociais, econômicos e políticos, uma vez que ações oficiais também são organizadas com base nesses fatores para tornarem-se executáveis.

Políticas de difusão do português que contemplem igualmente as dimensões política, cultural e linguística, a representatividade do ensino do idioma e suas particularidades, poderiam resultar na ampliação de seu alcance geopolítico. O atual foco na divulgação da cultura brasileira em detrimento da língua, e não como partes de um mesmo elemento que concretiza as manifestações de um povo pode implicar prejuízos para o PB, inviabilizando sua expansão.

No tocante a este trabalho, conhecer as políticas linguísticas para difusão do português no exterior e o seu alinhamento direto com as políticas externas do Estado brasileiro é imprescindível para que este estudo possa oferecer subsídios para novas propostas de implementação de políticas e estratégias que contribuam para ampliar as discussões sobre representações sociais de aprendizes de língua portuguesa, instrumentalizando professores e leitores, de modo que possam atuar criticamente, proporcionando aos aprendizes a ampliação de saberes relacionados à língua e à cultura do Brasil, permitindo-lhes, dessa forma, a possibilidade de analisá-los sob perspectiva reflexiva.

No capítulo seguinte apresentamos e discutimos o referencial teórico deste trabalho, a saber, a Teoria das Representações Sociais e a teoria bakhtiniana.

## CAPÍTULO 2

### A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

---

*Quando dois homens se encontram, cada um carregando um pão, e os trocam, cada um leva um pão apenas. Quando dois homens se encontram, cada um carregando uma ideia, e os trocam, cada um leva duas ideias (Provérbio chinês)*

O conceito de Representações Sociais foi proposto na tese de doutoramento de Serge Moscovici em 1961, quando, com a finalidade de compreender de que modo a teoria psicanalítica enraizava-se como conhecimento científico na consciência dos sujeitos e dos grupos sociais, na França, percebeu que havia uma polarização entre o que é conhecimento científico e conhecimento do senso comum. No entanto, não se tratava de um estudo da Psicanálise, mas de como os sujeitos se apropriam de determinado saber e o ajustam às representações anteriores elaborando, assim, uma nova representação social.

Para elaborar sua nova teoria, Moscovici (1978) tomou por base a teoria das Representações Individuais e Coletivas de Durkheim. Para este último, a Representação individual deveria ficar a encargo da Psicologia, pois tem por fundamento a consciência de cada um, e a Representação coletiva considera a sociedade em sua totalidade. No entanto, Moscovici considera que o sujeito também é parte do processo de gênese, manutenção e transformação das representações, não sendo somente o componente coletivo o responsável por esse processo, ao contrário do que acreditava Durkheim.

Segundo Guareschi (2013, p. 157), Moscovici tinha consciência da sociedade tradicional e estática em que Durkheim vivia. Tratava-se de uma sociedade “cristalizada em que as transformações ocorriam vagarosamente, o que difere da sociedade fluída e moderna de Moscovici, em que tudo acontecia muito mais rápido”. Ele se deu conta, a partir de dados empíricos de sua pesquisa, de que as representações eram formas mutáveis e não estáveis de compreensão coletiva, que abrangem determinada sociedade em sua totalidade. Era justamente a variação e diversidade das ideias em um grupo ou sociedade que Moscovici queria explorar, e, para estabelecer as devidas diferenças entre seu conceito e o de Durkheim, denominou sua teoria Representações Sociais.

Nas Representações Coletivas de Durkheim não existia preocupação com os conflitos existentes nos grupos sociais. As representações eram consideradas estáticas, ao

contrário das Representações Sociais de Moscovici (1978), que atentam justamente para o caráter dialético e dinâmico existente em toda sociedade.

De acordo com Farr

As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas (FARR, 2013, p. 39).

Durkheim sobrepuja a sociedade ao sujeito, e considerava o sujeito individual como um ser aquém da possibilidade de realizar qualquer mudança na estrutura social, pois, para ele, seus comportamentos e representações eram condicionados pelo grupo social. Sob outra perspectiva, Moscovici defendia que as representações coletivas não consideravam a existência e relevância dos detalhes e singularidades nas representações do sujeito, cujas ações e ideias interferem na maneira como o grupo age e representa a si e ao mundo que o cerca.

Um provérbio alemão diz que “o demônio está no detalhe”, e isso é também verdade com respeito às representações coletivas. Evidentemente, elas compreendem ideias ou crenças que são gerais e as relacionam a práticas e realidades que não o são. [...]. Apesar disso, porém, é aconselhável procurar por essas representações entre os aspectos mais triviais da linguagem ou comportamento, ou demorar-se sobre as interpretações mais obscuras ou metáforas mais fugidias, a fim de descobrir sua eficácia e seu sentido. Se alguém, pois, as examina como um todo, as representações devem se mostrar como contínuas e internas tanto à sociedade como à realidade e não como sua cópia ou reflexo. Nesse sentido, uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada que se manifesta não apenas no sentido das coisas que coexistem, mas também preenche as lacunas – o que é invisível ou está ausente dessas coisas (MOSCOVICI, 2013, p. 184, Grifo meu).

Assim, Moscovici postula não somente as transformações que ocorrem nas Representações Sociais em oposição ao modelo estático do conceito de Representações Coletivas de Durkheim, mas estabelece que para se compreender uma representação em sua totalidade, é importante que se observe cada detalhe do discurso, da comunicação, do comportamento, das práticas sociais. O que é invisível torna-se visível a partir das representações estabelecidas por determinado sujeito ou grupo social.

Por compreender que existe uma complexidade nesse fenômeno que ultrapassa o conceito de coletividade, Moscovici baseia-se em outros teóricos, tais como Lèvy-Bruhl, Jean Piaget e Lev Vigotski. Lèvy-Bruhl também investigava as representações coletivas, mas

compreendia que essas, além de serem comuns aos sujeitos do grupo social, geravam influências sobre cada um deles, sobre seus sentimentos, pensamentos e práticas sociais e, por isso, exprimiam sentimentos comuns. A isso o pesquisador denominou representações.

Os estudos de Piaget para compreender as representações no mundo da criança tiveram influência na construção da Teoria das Representações Sociais, doravante TRS. Sua investigação revelou que a interação da criança com seus pares e as experiências que ela vivencia desenvolvem representações.

Jovchelovitch (2013) ressalta a importância da teoria piagetiana no desenvolvimento da TRS de Moscovici, por descrever a conexão existente entre cognição, afetividade e relações sociais no desenvolvimento da criança. Duveen (2013), por sua vez, relata que a teoria de Vygotsky traz importantes contribuições para a teoria de Moscovici, por sua afirmação de que o desenvolvimento dos processos psicológicos da criança está relacionado às suas relações sociais e é dependente dela, por serem construídos através de mediação simbólica. Por meio dos signos a criança vai internalizando as práticas sociais do seu grupo.

A questão social é fator proeminente na TRS, considerado tanto por Piaget quanto Vygotsky. No entanto, este último atenta para a importância da linguagem no processo de desenvolvimento das representações das crianças.

Assim, Moscovici argumenta por que chamou sua teoria de Representações Sociais e não Coletivas:

(...) no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2013 p. 49).

Embora a Teoria das Representações Sociais seja ampla e não se encerre em conceitos pré-definidos, uma de suas definições é que se trata de

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função; primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo e; em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os



vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2013, p. 21).

Além disso, a TRS se compõe, ao mesmo tempo, de uma teoria geral dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos que defende:

o que as sociedades pensam de seus modos de vida, o sentido que conferem a suas instituições e as imagens que partilham constituem uma parte essencial de sua realidade, e não simplesmente um reflexo seu (MOSCOVICI, 2013, p. 173).

É importante destacar que na TRS parte-se do princípio de que o sujeito é um ser social, cujas ideias e ações intervêm nas formas de ser, pensar e agir do grupo e, assim, representa a si e ao mundo ao seu redor. Nesse sentido, não se trata de receber as informações tal qual foram repassadas, mas existe uma ação direta do sujeito nesse processo. Em outras palavras, o autor afirma que as Representações Sociais têm, basicamente, duas funções – convencionalizar e prescrever.

Elas convencionalizam o objeto, pessoas ou acontecimentos e lhes dão uma forma, de modo a forçar o que é novo e desconhecido a “assumir determinada forma, entrar em determinada categoria” e se tornar “idêntico aos outros” que já são conhecidos e decodificados (MOSCOVICI, 2013, p. 34).

De acordo com a proposta teórica do autor, cada experiência pela qual o homem passa soma-se a uma realidade que já é pré-definida por convenções e representações anteriores que, de algum modo, condicionam a mente humana. Vemos apenas o que as convenções nos permitem ver e permanecemos inconscientes dessas convenções e representações existentes. O autor afirma que isso se constitui, para nós, um tipo de realidade.

As representações são também prescritivas, ou seja, estamos envolvidos em estruturas sociais presentes antes mesmo de que iniciemos a nossa vida no mundo social. De acordo com Moscovici (2013), o que deve ser pensado já está pré-determinado e isso nos sobrevém como uma força à qual não podemos resistir. Há uma imposição sobre o sujeito, produto da elaboração de seu grupo social e que perpassa gerações.

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2013, p. 37).

Com base nessa definição, o autor apresenta as representações sociais articuladas em três dimensões: a) a informação, que se relaciona com a organização que determinado grupo tem sobre o objeto social; b) a imagem, que implica a ideia de modelo social, e, em outras palavras, se relaciona com o conteúdo concreto das suposições a respeito do objeto social em destaque e; c) a atitude, que reforça a orientação global sobre o objeto da representação social. Segundo Moscovici (2013) as representações sociais se consolidam a partir da terceira dimensão, uma vez que os sujeitos, primeiro adotam uma posição sobre o objeto, se informam e criam uma imagem sobre ele e, então, o representam em face do contexto social.

Entretanto, apesar da existência de estruturas sociais estabelecidas, em torno das quais o sujeito pode ser condicionado e, assim, tender a manifestar as representações do grupo ao qual pertence, há também a representação do sujeito, carregada de suas experiências pessoais e de seus afetos e, portanto, parcialmente desconectada das representações do grupo social. Essa distinção entre as formas de expressar as representações (individual e grupo social) reforça a compreensão de Moscovici sobre o papel relevante do sujeito na construção e/ou transformação das representações sociais.

Moscovici (1978) reconheceu nesse processo a dupla face das representações sociais, composta por estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, como ele denomina. As estruturas estruturadas são a face da representação que demonstra a tendência do sujeito de reproduzir as representações estabelecidas pelo grupo social ao qual pertence, pois, apesar de seu caráter de individualidade, trata-se de um ser inscrito em um contexto sócio-histórico específico e as representações que manifesta tendem a comprovar essa filiação ao contexto e ao grupo.

Por outro lado, as representações manifestadas pelo sujeito são também estruturantes daquelas manifestadas pelo grupo, uma vez que novos significados são produzidos quando o sujeito expõe o caráter intraindividual de suas vivências. Essas representações construídas a partir de novos sentidos que o sujeito produz modificam aquelas já existentes e estabelecidas e, assim, novas representações são construídas.

Sob essa perspectiva, encontramos uma relação intrínseca e de relevância entre a construção/ transformação das representações sociais e a linguagem conforme concebida por Bakhtin. Sendo a linguagem o elemento principal pelo qual os sujeitos e o grupo social manifestam as representações sociais, eles geram também novos sentidos que, em contato com os demais significados que circulam socialmente, criam e transformam representações sociais continuamente.

Essa relação entre a Teoria das Representações Sociais e linguagem, sob a perspectiva bakhtiniana, será apresentada ao longo do presente capítulo. Entretanto, ressaltamos a relevância da linguagem apresentada em ambas as teorias, que a consideram elemento central na formação dos sentidos. Estes, por sua vez podem influenciar na construção e transformação das representações que, conseqüentemente, culminam em práticas sociais que moldam a sociedade a que pertencemos.

Podemos observar a relação entre as teorias também quando Moscovici (2013, p. 41) considera que as representações sociais pressupõem interação e, portanto, não podem ser criadas por um sujeito isoladamente. Do mesmo modo, Bakhtin (2010) afirma que a interação com o Outro é elemento primordial para que o indivíduo se constitua como sujeito e construa, compreenda, modifique a sociedade ao seu entorno.

Nessa concepção, Moscovici (2013, p. 41) afirma que somente por meio da interação – que segundo Bakhtin (2010) pressupõe atuação da linguagem – as representações “adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem”.

Assim, essa articulação entre o individual e o coletivo previsto pela TRS nos mostra que os sujeitos são elementos ativos na produção de suas representações, e isso acontece no interior das interações sociais, seja interpretando, agindo ou refletindo sobre a realidade social. Nessa dinâmica que constitui as representações sociais dos sujeitos e do grupo social Moscovici (2013) reconhece dois mecanismos: ancoragem e objetivação.

No primeiro – ancoragem – o sujeito ou grupo procura colocar o objeto social desconhecido em um ambiente familiar e reduzi-lo a categorias e imagens comuns. É um processo que transforma tudo que é estranho, que não faz parte do paradigma do grupo social, em um sistema considerado apropriado por esse grupo. O segundo – objetivação – refere-se à necessidade do sujeito ou do grupo social de transformar o abstrato no mais próximo possível do concreto. Em outras palavras, é “transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

Para se ter uma compreensão mais clara das conseqüências da nossa tendência em objetivar, poderíamos analisar fenômenos sociais tão diferentes como a adoração de um herói, a personificação das nações, raças, classes, etc. Cada caso implica uma representação social que transforma palavras em carne, ideias em poderes naturais, nações ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas (MOSCOVICI, 2013, p. 77-78).

Destacamos que o processo de objetivar o subjetivo ou abstrato não é previamente idealizado pelo sujeito ou grupo social ao qual pertence. Na falta de uma ordem geral que atribua sentido e inteligibilidade ao mundo, as representações sociais cumprem a função de tornar familiar o que é não-familiar e, para isso, tendemos a buscar na memória as experiências, as imagens, a linguagem e os gestos que fazem parte de um arcabouço criado socialmente e elevado ao status de realidade aceitável pelo grupo. A ancoragem e a objetivação são mecanismos que nos ajudam a lidar com essa memória, e são eles que tornam possível o processo de familiarização e construção da representação social (MOSCOVICI, 2013).

[...] sugeri que a razão para se criarem representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não familiar. Toda violação das regras existentes, um fenômeno ou uma ideia extraordinária, tais como os produzidos pela ciência ou tecnologia, eventos anormais que perturbem o que pareça ser o curso normal ou estável das coisas, tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em que nos alarma. Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador (MOSCOVICI, 2013, p. 207).

A busca por organizar o mundo social a partir do que é familiar é, na realidade, uma tentativa de se construir uma ponte entre o estranho e o conhecido, socialmente aceito pelo grupo social. Não se trata, de fato, da procura de um acordo entre as ideias já estabelecidas e a nova realidade, evento ou fenômeno. A ancoragem é o processo que coloca em prática a busca por controlar uma ideia ou percepção estranhas (MOSCOVICI, 2013).

Jodelet (2002, p. 18) dá especial ênfase à ancoragem, pois, segundo ela, esse processo intervém de duas maneiras na formação das representações sociais, assegurando sua incorporação no social. Por um lado, “a ancoragem enraíza a representação e seu objeto em uma rede de significações que permite situá-las face aos valores sociais e dar-lhes coerência”, ou seja, a ancoragem tem um papel decisivo na inserção do objeto no sistema já existente. “Por um trabalho de memória, o pensamento constituinte apoia-se no pensamento constituído para incluir a novidade nos quadros antigos, já conhecidos”.

Por outro lado, em relação intrínseca com a objetivação, a ancoragem confere à interpretação e gestão do ambiente uma naturalização que lhe dá valor de realidade concreta, “legível e utilizável na ação sobre o mundo e os outros” (IDEM, p. 19).

Com base nas definições da autora, ponderamos que esses elementos, quando associados à interação dos sujeitos com os grupos, e à linguagem, seriam responsáveis por

levar o sujeito à criação de representações. Quando uma imagem, objeto ou pessoa se apresenta de forma distinta do que já está representado, geralmente tende-se à criação de uma nova representação com a finalidade de se explicar o que é desconhecido ou que não faz parte do paradigma com o qual se está habituado; que já seja parte do repertório familiar.

Esses processos geradores e funcionais, socialmente marcados, nos permitem a abordagem das representações em diferentes níveis de complexidade. Desde a palavra até a teoria que serve de versão do real; desde os conceitos, categorias, até as operações de pensamento que os ligam e à lógica natural característica de um pensamento orientado para a comunicação e a ação. Eles permitem, igualmente, considerar o caráter simultâneo de concreto e abstrato das representações e de seus elementos, os quais têm um estatuto misto de percepto e conceito (JODELET, 2002, p. 19).

Compreendemos, a partir dessas definições, que o sujeito busca em suas memórias e experiências individuais e coletivas, elementos em que possa ancorar o novo conhecimento, objeto, imagem, de modo a ‘encaixá-lo’ em seu contexto social específico. Com isso, afasta-se o estranhamento inicial e o novo passa a compor o conjunto de elementos já aceitos pelo grupo social. Podemos inferir que se trata de uma forma de se estabelecer identificação do sujeito/grupo social com o que é novo, não necessariamente aceitando as diferenças do que é desconhecido, mas criando uma nova representação social considerada coerente com a dinâmica do grupo.

Como esse processo de criação de representações se dá por meio de interação, da linguagem, dos símbolos que circulam nos mais variados meios sociais, como já ponderado por Moscovici e Jodelet, encontramos outro ponto de confluência entre a TRS e a teoria de Bakhtin (2010), pois este último defendia que a percepção do exterior e do interior de si mesmo somente é possível por meio da relação com o Outro, marcada principalmente pelo diálogo. Na busca pela familiarização do desconhecido, o sujeito recorre aos símbolos que circulam em seu grupo social e cria representações, constituídas, então, como a realidade social vigente.

Jovchelovitch (2013) afirma que essas construções sociais do homem e a busca pela familiarização do desconhecido se dá na alteridade e esta, por sua vez, é marcada pelo diálogo que, segundo a autora, é de grande importância na criação e transformação das representações sociais.

As relações sociais estão no cerne da TRS, assim como as práticas sociais decorrentes delas. Dessa forma, a teoria proposta por Moscovici tinha a finalidade de levar à

compreensão não somente do conhecimento, mas de que maneira este é produzido e os seus impactos nas práticas sociais dos sujeitos e dos grupos (OLIVEIRA, 2004).

Desse modo, podemos considerar que aquilo que o sujeito tem como conhecimento e compreende por realidade absolutamente verdadeira é o que se compartilha em sociedade. Alexandre (2004) afirma que as representações sociais, nesse contexto, se apresentam como forças que se formam a partir da realidade da vida cotidiana, para que os novos conhecimentos sejam tratados e reconhecidos pela sociedade e se estabeleçam como a realidade por excelência.

Com base nessa premissa de Alexandre (2004) e nas definições da TRS, compreendemos que a importância dada ao conhecimento de senso comum deve-se ao fato de que a atividade individual do ser humano, seja ela concreta ou do mundo das ideias, interfere no meio social e leva, tanto o sujeito como o grupo social ao qual pertence, à construção de representações.

Considerando que o sujeito e o grupo são responsáveis pela criação e (re)estruturação de representações sociais, concordamos com Jodelet (2002), quando afirma que a necessidade de nos compreendermos como sujeitos no mundo, de nos ajustarmos e localizarmos física e intelectualmente e de resolvermos problemas é o que nos leva à construção de representações.

Nessa perspectiva, as representações sociais são consideradas pela autora como de extrema importância na vida cotidiana, pois

[...] elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los, e se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la (JODELET, 2002, p. 1).

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais são uma forma de o sujeito se apropriar dos aspectos da realidade que o cerca, mas também reelaborá-la e expressar seus pensamentos.

O homem, ao tomar conhecimento de um dado objeto, cria uma representação individual e, nas relações sociais, ele transfere seus saberes e assimila outros, modificando, muitas vezes, sua concepção inicial (SIQUEIRA, 2013, p. 37).

Spink (1993) define Representações Sociais como conhecimentos práticos orientados para a compreensão do contexto social em que vivem os sujeitos. Essas formas de

conhecimento se manifestam como elementos cognitivos, compostos por imagens, conceitos, categorias e teorias. No entanto, a autora ressalta que não se trata apenas dos aspectos cognitivos, mas também de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado por meio da comunicação, e que tem por finalidade construir uma realidade comum no ambiente social. Por isso as representações sociais devem ser compreendidas a partir de seu contexto de produção, considerando as funções simbólicas e ideológicas e das formas de comunicação em que circulam.

Com base na orientação de Spink sobre a importância de se compreender as representações sociais considerando as funções simbólicas, ideológicas e as comunicações que circulam, bem como o contexto de produção, podemos inferir a existência de outro ponto de confluência entre a TRS e a teoria de Bakhtin, nesse caso, na relação entre linguagem e sociedade estabelecida por meio da interação verbal, e na presença da multiplicidade de vozes em ação na sociedade, com as quais o sujeito está em constante diálogo.

Essa confluência teórica entre o papel específico do diálogo na construção das representações sociais e a TRS é discutida mais profundamente por Marková (2006a, p. 313, grifo nosso, ao final deste parágrafo), que acrescenta à teoria proposta por Moscovici a importância do papel da linguagem na gênese das representações. A autora demonstrou interesse nos estudos iniciais de Moscovici, por meio dos quais buscou compreender as representações sobre a psicanálise, à época de seus estudos. Segundo ela, a segunda parte dos estudos no livro *La Psycanalyse* é a mais importante, porque “é ali que você explora a relação entre representações sociais e linguagem”, uma vez que essa é constitutiva e formadora de representações sociais.

Por seu interesse na linguagem no processo de gênese das representações, Marková (2006a, p. 18) relaciona a teoria de Moscovici com o conceito de dialogicidade, que ela define como a “característica ontológica da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais através do mútuo engajamento do *Ego* e do *Alter*, no pensamento e na comunicação”.

A autora defende que a dialogicidade é “a condição *sine qua non* da mente humana” e, nessa perspectiva, é fundamental a compreensão de que a presença do outro é a força que impulsiona o sujeito a buscar sua identidade no contexto social. Ademais, ela defende que “a relação dialógica é uma relação existencial” intrínseca à humanidade (MARKOVÁ, 2006b, p. 135).

Marková (2006b), ao incluir o conceito de dialogismo nos estudos das Representações Sociais, buscou na Filosofia a base para definição mais apropriada para sua

área de estudos, a saber, a psicologia social. Entretanto, nesta pesquisa não trataremos do percurso teórico que Marková realizou, mas nos ateremos à teoria à qual se filiou para tratar desse conceito nos estudos da TRS. Para ela, as representações sociais somente são possíveis de serem criadas ou compreendidas na troca simbólica entre os atores de um processo de comunicação, ou seja, somente na relação entre um Eu e um Outro é possível a construção de sentidos que significam o contexto social.

Com base nessa linha teórica de Marková, podemos inferir a sua relação com a concepção bakhtiniana de linguagem, pois, para Bakhtin (2011) ser é o mesmo que se comunicar. Na essência do dialogismo, portanto, está a relação de alteridade, ou seja, o outro possui um papel fundamental na constituição do eu. Assim, o ser só pode ser compreendido em sua relação com o outro.

No entanto, além dessa relação de alteridade, há mais um elemento que compõe o processo de criação e transformação das representações que é o objeto. Sob a perspectiva do autor, não há possibilidade de se compreender quaisquer desses elementos isoladamente. Segundo Moscovici (1978, p. 48), “[...] não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do sujeito (ou do grupo), [pois] o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum”.

De acordo com Marková (2006a), a linguagem, por essência dialógica, fornece aos sujeitos as ferramentas necessárias para uma (re)construção simbólica da realidade social, dando novos sentidos ao seu contexto de interação e é a partir da relação entre o sujeito, o seu Outro e o objeto que é possível a criação de representações sociais.

Jovchelovitch (2013, p. 59), a partir da compreensão da importância da alteridade no processo de formação do sujeito e do grupo social, afirma que é na expressão do diálogo, na comunicação que é possível reconhecer a dialética existente na relação Eu-Outro e ressalta a importância das relações entre sujeitos-outros e sujeitos-sociedade, pois são essas as relações que dão conta dos possíveis significados tanto na vida individual como em sociedade.

[...] a Teoria das Representações Sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais, sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o *seu* lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade do mundo de Outros (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 54)



Assim como os demais estudiosos da Teoria das Representações Sociais, mencionados nesta tese, Jovchelovitch mostra a importância da interação social na construção do fenômeno das representações. Da mesma forma, aponta para a inferência direta da relação entre o contexto social, o grupo e o sujeito, na criação e mudança das representações. No entanto, a autora traz uma discussão de extrema importância que, em nossa compreensão não é aprofundada pelos demais estudiosos que é o papel da relação alteridade/identidade social nesses processos formativos mencionados, uma vez que esse conceito é um dos principais elementos na constituição de determinado grupo social.

A autora apresenta um novo desdobramento à discussão da Teoria das Representações Sociais com a concepção de esfera pública, que ela considera o espaço que torna possível “o exercício do diálogo na vida comum” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 60). Para ela, esse espaço é o lugar da alteridade e a representação de determinado objeto, pessoa, acontecimento toma forma nessa interação.

Meu argumento central é de que a esfera pública, enquanto lugar da *alteridade*, fornece às representações sociais o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas e se estabelecer. Mas a alteridade é também a condição necessária para o desenvolvimento simbólico e para o desenvolvimento do Eu (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 55)

A autora enfatiza que a esfera pública é um espaço de expressão do diálogo e da ação comunicativa. Nesse espaço de interação sujeito-sociedade e sujeito-outro emergem os “possíveis significados da vida individual e da vida pública”. Daí a sua importância nos estudos das Representações Sociais (IDEM, p. 59). Para ela, não existe a possibilidade da compreensão de uma dada representação social e seus desdobramentos na vida cotidiana sem considerar a dimensão da alteridade.

Com base na compreensão de que a alteridade, o diálogo e a interação são conceitos relevantes para a construção das representações sociais, no tópico seguinte apresentaremos a teoria sobre a construção social da realidade e a relacionaremos com a construção/transformação das representações sociais, tendo por princípio a concepção de que representações levam o sujeito e o grupo de pertença a determinadas práticas sociais, as quais, em conjunto com a linguagem, produzem e (re)estruturam a sociedade.

## 2.1 A construção social da realidade a partir da criação de Representações Sociais

Segundo Berger e Luckmann (1978, 2013), o homem produz a sociedade e a sua ordem estrutural, por meio da atividade humana. Do mesmo modo, a vida cotidiana também tem origem no pensamento e na ação dos homens, que são compreendidos como formadores da realidade, organizada segundo padrões determinados que interferem na cultura humana. Qualquer elemento que não pertença a essa realidade pré-concebida no cotidiano, e que rompa com a organização estabelecida pela atividade humana, gera uma distorção da nova realidade apresentada, o que ocorre através da linguagem utilizada para interpretá-la, uma vez que esta se apoia nos campos de significação institucionalizados e adquiridos por meio da experiência do dia-a-dia.

A proposta do estudo desses autores foi discutir a construção da realidade da vida cotidiana na essência de sua constituição que se dá de forma dialética na relação homem e mundo, objetivo e subjetivo. Essa relação aconteceria da seguinte forma: o homem é constituído na interação com o mundo, de forma subjetiva, devido ao seu caráter comunicacional. No entanto, a realidade em que ele se constitui já aparece objetivada, ou seja, constituída e afirmada como real antes mesmo de sua presença.

Esse mundo comum é a realidade vivenciada e compartilhada pelos sujeitos e grupos sociais como pronta e não como produto da relação do próprio homem com o mundo. Contudo, o homem produz-se a si e produz o meio social do qual faz parte. Berger e Luckmann afirmam que essa constituição do eu não é uma questão de identidade, mas de uma construção que se dá na relação com o outro e, portanto, de alteridade.

A auto-produção do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens em *conjunto* produzem um ambiente humano, com a totalidade das suas formações socioculturais e psicológicas. (BERGER E LUCKMANN, 1978, 2013, p. 72, destaque no original)

No cerne dessa relação eu-meio social, para essa teoria, se encontraria o conhecimento, foco dos estudos de Berger e Luckmann, pois para os autores, “[...] o conhecimento do “senso comum” e não as “ideias” deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente esse ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir (1978, 2013, p. 29).

Considerando a importância dada pelos autores à atividade humana, compreendendo-a como produtora da estrutura social, à interação e alteridade, inferimos que os estudos de Berger e Luckmann sobre a construção da vida cotidiana dialogam com a teoria

de Moscovici, que compreende a interação social e a relação do homem com o mundo como o meio principal pelo qual as representações sociais são criadas, re-criadas e transformadas em conhecimento social compartilhado por um grupo.

Para Berger e Luckmann (1978, 2013), o conhecimento comum, socialmente estabelecido, limita as possibilidades de apreensão do mundo pelo próprio sujeito e determina não somente a sua constituição como ser social, mas também a produção da realidade cotidiana. Esse conhecimento é objetivado, ou seja, conforme definição de Jodelet (2002) sobre a objetivação, é quase palpável aos que o compartilham.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração [da realidade] e, por outro, à prática que produz a dita substância (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Assim como para Berger e Luckmann, para Moscovici (1961; 2012) todo ser humano é um ser social, e suas ideias, ações e percepções de mundo interferem diretamente na forma como determinado grupo social age e representa a si mesmo e ao ambiente social que o cerca.

De acordo com Jodelet (2002, p. 5), as representações sobre determinado objeto real são uma marca cultural que modifica a organização ou o sentido do objeto. Essas modificações, por sua vez, atribuem ao objeto um sentido de verdade e, portanto, merecem atenção, uma vez que o pensamento considerado “ingênuo” veicula significados.

Segundo a autora,

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais como sistemas de interpretação, regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente, intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 2002, p. 5)

Desse modo, as representações, além de serem construídas nas relações sociais e na interação do homem com o ambiente, têm também papel fundamental na reordenação das atividades cognitivas do homem, bem como na das estruturas sociais.

Nesse contexto de reordenação de mundo, de acordo com Berger e Luckmann (1978, 2013) a linguagem tem papel fundamental, uma vez que é por meio dela que se constroem os campos semânticos que determinam os acervos sociais de conhecimentos. A linguagem é tanto decorrente do processo de estruturação social como promove reordenação de experiências e exteriorizações humanas.

Do mesmo modo, Moscovici (2013) aponta a importância que a comunicação tem nos processos de construção e análise das representações sociais. Para ele, a comunicação social é fundamental para a realização das trocas e interações sociais, pois ela é portadora das representações.

De acordo com o autor

Não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado: as palavras não são tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca reflexões imediatas das posições sociais (MOSCOVICI, 2013, p. 219).

Portanto, a comunicação é fundamental na formação e disseminação das representações sociais, uma vez que ela incide sobre aspectos formais do pensamento social, e abarca processos de “interação social, influência, consenso, disseminação e polêmica” (JODELET, 2002, p. 13).

Nesse tópico verificamos que representações sociais, construção social da vida cotidiana e linguagem estão interrelacionados, e dependem um do outro para se constituírem. Na medida em que, por meio da linguagem, o homem interage e cria a sociedade ao seu redor, ele o faz partindo daquilo que compreende como parte de seu contexto. Aquilo que não lhe for familiar não fará parte de sua realidade cotidiana, a não ser por meio das representações que ele constrói sobre tal objeto/prática social.

Com base nessa relação, constatamos a importância de mostrar o papel da linguagem como o elemento principal do processo de construção das representações sociais que, por sua vez, são parte da constituição da sociedade. Para isso, encontramos nas teorias de Bakhtin sobre a linguagem alguns conceitos teóricos, como a Ideologia do Cotidiano e o Dialogismo que, em confluência com a TRS, se apresentam como possibilidades significativas de compreensão e análise das representações sociais dos aprendizes de português no CCBAS sobre o Brasil, os brasileiros e a língua/cultura. Além disso, no cerne dessas teorias de Bakhtin e Moscovici está o conceito de alteridade, muito relevante para a

construção das representações, conforme defendido e apresentado também por Marková e Jovchelovitch, como apresentaremos a seguir.

## **2.2 Bakhtin e Moscovici: confluências**

Bakhtin (1929, 2010), em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, defende a concepção de uma psicologia do corpo social, pois, para ele, nada se dá na esfera do interior, individual apenas. Toda representação, discurso, signo são produtos das interações sociais.

Bakhtin (2012) criticou a psicologia da época de seus estudos (1927), que analisava o homem à parte do seu mundo social. O autor afirmava que “nós pensamos, sentimos e queremos com o auxílio das palavras” (p. 17) e, para ele, a psicologia do homem deveria ser socializada; suas “respostas” não poderiam ser analisadas do ponto de vista fisiológico, pois “a formação das respostas verbais só é possível nas condições do meio social” (p. 19).

As concepções e visões de mundo do homem vêm do exterior, a partir da palavra do outro. Dentre todas as formas de linguagem, a palavra é a mais importante, pois ela “é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Sob esse mesmo ponto de vista, a linguagem é considerada uma prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre os sujeitos falantes. Esse sujeito se constitui como tal, na medida em que vai ao encontro do outro, ou seja, para o autor, o outro é imprescindível na construção do eu.

A relação com o outro não é apenas de interação, mas ele é necessário para que se complete a percepção do exterior e do interior de si mesmo, impossível de ser compreendida apenas pelo sujeito. Além disso, Bakhtin discute a formação da consciência nessa relação eu-outro. “Inicialmente eu só tomo consciência de mim mesmo através dos outros: é deles que recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo” (BAKHTIN, 2011, p. 148).

A interação a que Bakhtin se refere não se dá apenas no âmbito de palavras, mas das palavras carregadas de ideologias. “[...] se perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica assim reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação” (BAKHTIN, 2010, p. 50).

Segundo Ponzio,

Por isso um papel fundamental é atribuído à palavra *outra*, que é também a palavra tal qual é originariamente, antes de ser palavra própria. Justamente porque é do outro antes de ser minha, a palavra não é nunca palavra neutra, palavra ideologicamente vazia, mas possui já desde sempre uma orientação avaliativa, um sentido, uma ideologia (PONZIO, 2013, p. 229).

Bakhtin deu especial valor à palavra, por considerá-la “o material mais privilegiado da comunicação”. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam (BAKHTIN, 2010, p. 37).

Para ele, “qualquer palavra, qualquer texto, qualquer enunciado só tem vida na relação com o outro enunciado, com outra palavra, com outro texto” (MIOTELLO, 2013, p. 8). Isso significa que, na concepção bakhtiniana, a palavra é compreendida como “um elemento de feitura ideológica” e “o falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores” (STELLA, 2005, p. 178).

Na concepção de Bakhtin, a palavra tem uma carga ideológica que a torna capaz de revelar valores e mudanças sociais. Por meio dela é possível observar as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas e constroem sua realidade social. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro, que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2010, p. 42).

É importante observar a definição de ideologia no Círculo de Bakhtin. Partindo da concepção marxista de ideologia, “vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência de contradições e da existência de classes sociais [...]”, Bakhtin e o Círculo reconstróem essa compreensão e passam a discutir a existência de uma ideologia oficial que existe paralelamente a uma ideologia do cotidiano (MIOTELLO, 2013, p. 168).

A ideologia oficial propõe a propagação de uma concepção monológica de sociedade, o que ficou denominado como ideologia dominante, cujo discurso é o das estruturas oficiais. Por outro lado, a ideologia do cotidiano se constitui nas conversas de corredor, nos contatos do dia-a-dia, os quais Bakhtin valorizava, pois nessas instâncias há uma vasta troca de informações sobre temas diversos e, na medida em que esses discursos

penetram no grupo social, mais se revelam seus conteúdos sógnicos nos contatos e atividades cotidianas, na interação e troca de informações (BAKHTIN, 2010).

Em outras palavras, há um conjunto de signos que se constitui em determinado grupo social e nesse contexto é que ele representa a realidade a partir de um lugar valorativo, valores esses que são criados no interior da esfera das relações humanas. (MIOTELLO, 2013, p. 170).

Bakhtin considerava a comunicação da vida cotidiana como o lugar mais apropriado para a constituição da ideologia. Segundo ele,

[...] existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da *comunicação na vida cotidiana*. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rica e importante. Por um lado, ela [comunicação] está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas (BAKHTIN, 1929, 2010, p. 37)

Desse modo, a psicologia do corpo social, que Bakhtin defendia em contraponto com uma psicologia “da alma”, se manifesta nos processos comunicativos através da enunciação nas diferentes formas discursivas. Esses discursos são sempre vinculados aos contextos sócio-históricos. Por isso, nenhum discurso é neutro, mas sempre carregado de ideologia, através das palavras veiculadas por determinado grupo social. Para Bakhtin, é a ideologia do cotidiano que promove alterações na infraestrutura, pois ela se infiltra nas instituições sociais, tais como imprensa, literatura, artes e outras formas de organização social, e se renovam, renovando também o contexto social.

Miotello (2013, p. 176) define a ideologia, na visão de Bakhtin como sendo “[...] o sistema atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados”.

Em confluência com a concepção de Bakhtin, Moscovici (1978, 2013) afirma que é objetivo da Psicologia Social o estudo da ideologia e da comunicação, pois, por meio do primeiro é possível compreender as dimensões de ética, valores e críticas da condição humana.

Porque são sempre ideológicas, as representações sociais consistem num processo de classificar e nomear o que existe organicamente, mas não está ainda ordenado categoricamente, formando um conhecimento da realidade

acessível a todo o conjunto social que participa de uma realidade comum, incluindo a cultura, os valores, pensamentos, etc. (SIQUEIRA, 2013, p. 44).

As teorias de Bakhtin e Moscovici apontam para a conclusão de que nenhum discurso é neutro e, ainda que a neutralidade seja imposta artificialmente (esta seria a única forma de um discurso ser neutro), a fala cotidiana é sempre crítica, avaliativa e orientada para a criação de novos significados, pois as palavras são sempre orientadas em direção ao outro e para o outro e as interpretações sempre podem ser diferentes, considerados os contextos sócio-históricos de interação (MARKOVÁ, 2012).

Segundo Marková (2008, p. 482), Moscovici considerava, em seu estudo sobre Psicanálise, que o diálogo é uma forma de interação entre perguntas e respostas que expressam opiniões “pró” e “contra”, moldando ideias controversas e diminuindo e aumentando a distância entre os falantes.

Sendo a linguagem o ponto principal de confluência entre as concepções dos dois teóricos, observamos que Moscovici apresenta o diálogo como elemento essencial na criação de representações sociais. Bakhtin, por sua vez, afirma que a linguagem é essencialmente dialógica. Para ele, sempre que falamos, nos reportamos a um outro, que assume uma posição ativa responsiva no diálogo.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

No entanto, não se trata de uma interação recíproca apenas, mas de uma multiplicidade de vozes em ação na sociedade, sempre permeada por conflitos de ideias. O diálogo é, na verdade, uma forma de negociação constante entre os pontos de vista dos envolvidos e a base essencial do dialogismo é justamente a impossibilidade de um consenso.

Bakhtin (2011) aponta duas concepções de princípio dialógico: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Para o autor, todo discurso concreto se constitui a partir dos discursos alheios, que o antecederam ou sucederão, ou seja, os discursos dialogam entre si. Em outras palavras, todo discurso concreto (enunciado) se encontra em constante diálogo com o que já foi dito sobre o objeto do discurso, inclusive com tudo o que lhe seguir nessa “corrente evolutiva ininterrupta” da língua (BAKHTIN, 1929, 2010, p. 93).



(...) todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1993, p. 86).

O ouvinte constrói sentidos a partir do enunciado e assume diante dele uma posição responsiva ativa, ou seja, em relação à enunciação que foi exposta, ele pode concordar, discordar, complementar, interromper, desqualificar, etc. Por isso, Fiorin (2006) afirma que as relações dialógicas são construídas a partir de uma tensão de vozes, tanto na díade enunciador/enunciado como nas demais vozes que circulam socialmente, advindas dos mais diversos grupos sociais. Bakhtin (1929, 2010, p. 67) já havia atentado para a existência das tensões sociais perceptíveis por meio da palavra. Segundo ele, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais”.

Nesse sentido, a partir da compreensão de que a linguagem é essencialmente dialógica, Bakhtin afirmava que os sujeitos vivem “no mundo das palavras do outro” e, por consequência, no pensamento do outro. Isso é parte do desenvolvimento mental humano (BAKHTIN, 1986, p. 143). Todas as atividades humanas são simbólicas e encontradas no diálogo entre as diferentes consciências.

No âmbito da teoria das Representações Sociais, Marková relaciona a teoria de Moscovici com a concepção de dialogismo de Bakhtin. A autora afirma que

o dialogismo é uma epistemologia da cognição humana e da comunicação e é, de maneira mais generalizada, parte das ciências humanas que estão preocupadas com o estudo dos pensamentos simbólicos expressados na linguagem (MARKOVÁ, 2006, p. 125).

As representações sociais refletem a percepção sociocultural dos sujeitos e dos grupos sociais. A comunicação, para Moscovici, e as práticas discursivas, para Bakhtin, são pontos fundamentais na constituição dos sujeitos e dos grupos sociais que, por sua vez, são basilares na construção das representações.

## Na perspectiva de Marková, a teoria das Representações Sociais

Concebe o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários. Em contraste ao pensamento científico, que tenta se aproximar do *conhecimento científico*, o pensamento de senso comum traduz as *representações sociais* dos fenômenos naturais e sociais. A ciência busca a verdade através do poder da *racionalidade individual*. As representações sociais buscam a verdade através da confiança baseada em crenças, no conhecimento comum e através da racionalidade dialógica. As representações sociais não surgem do raciocínio absoluto ou do processamento de informações. Elas estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições, na linguagem (MARKOVÁ, 2006a, p. 12, destaques no original).

A autora defende que a linguagem e o pensamento deveriam ser preocupações centrais da psicologia social, por que considera que esses elementos são essencialmente sociais. Seu propósito era encontrar teorias que pudessem estabelecer o elo entre a dialogicidade<sup>49</sup> e o pensamento, e foi na Teoria das Representações Sociais que encontrou a base principal para discutir o papel central desses elementos na Psicologia Social (MARKOVÁ, 2006a, p. 12).

A autora une-se às ideias de Bakhtin ao afirmar que a existência se dá na comunicação, e que somos para o outro e a partir do outro, para nós mesmos, ou seja, ela concorda que a existência do Eu é dependente da relação com o Outro.

Os humanos fazem o mundo de acordo com os outros e toda existência do Eu é orientada de acordo com a linguagem do outro e com o mundo do outro. Nós começamos nossa vida aprendendo as palavras dos outros, o mundo multifacetado dos outros se torna parte de nossa própria consciência e todos os aspectos da cultura preenchem nossas próprias vidas e orientam nossa existência em relação aos outros (MARKOVÁ, 2006b, p. 126).

Assim, a autora traz para a área da Psicologia Social os elementos estudados pelo Círculo de Bakhtin e incorpora a compreensão de que existe uma produção simbólica em todas as interações humanas e, nessa dinâmica das relações sociais, os signos sofrem transformações e são constantemente reelaborados pelos sujeitos.

Nessa concepção, a dialogicidade é que gera os diversos tipos de pensamento e de comunicação, pois linguagem e pensamento, para Marková (2006b, p. 129) “são processos

---

<sup>49</sup> Marková (2006, p.125-126) define dialogicidade como a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar sobre a realidade social em termos do Alter. ‘Dialogicidade’ e ‘dialogismo’ são, às vezes, usados sem distinção; às vezes há distinções conceituais. Bakhtin usou o termo ‘dialogismo’ para referir-se à epistemologia das ciências humanas (Destaques no original. Tradução Livre).

e produtos dialógicos”. É nessa troca simbólica que se constroem os sentidos do mundo comum aos indivíduos e/ou aos grupos, incluindo as representações sociais.

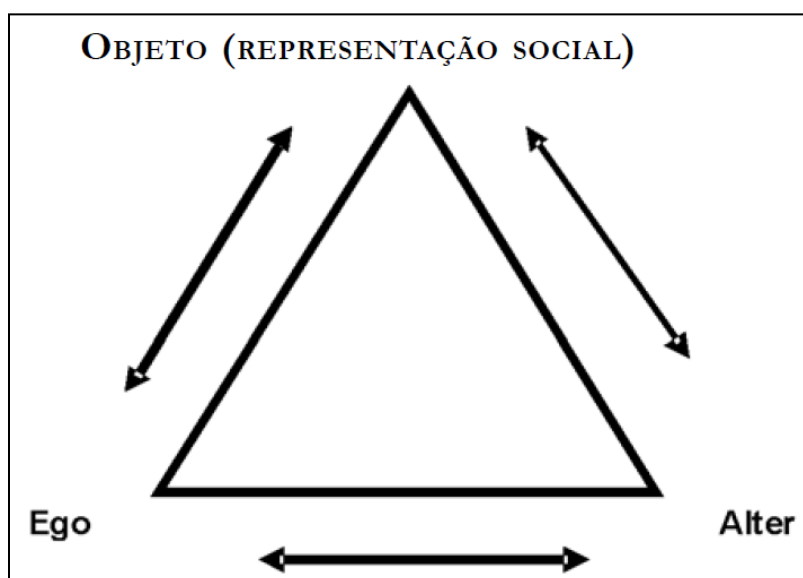
Guareschi, ao mencionar a epistemologia da dialogia bakhtiniana, afirma que

Nos limites dessa nova epistemologia podemos retomar a categoria inicialmente proposta afirmando que não existe diálogo, sem que exista relação. Tendo assim a relação como categoria básica e a dialogia como princípio, podemos afirmar que na história da Psicologia Social a teoria das Representações Sociais é um exemplo de epistemologia dialógica (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 72).

A partir do conceito de Bakhtin, o autor considera que o diálogo e a relação eu-outro são permeados de conflitos e tensões entre os discursos que circulam socialmente. Com base na concepção bakhtiniana, Marková (2006a, p. 212) afirma que a tensão é inerente à relação Alter-Ego e, portanto, à comunicação e à Teoria das Representações Sociais. “Não pode haver ação social alguma – a menos que as oposições em tensão se confrontem, sejam negociadas, avaliadas e julgadas”.

Moscovici (1988) também atribuiu um papel central à tensão, pois a considerava fator preponderante nas mudanças sociais. Podemos observar que Moscovici dava atenção a essa questão dos conflitos e tensões na interação quando ele formula a tríade alter-ego-objeto.

**Figura 3: Relação Alter-Ego-Objeto, de Moscovici**



Fonte: MARKOVÁ, 2006a, p. 213

Na perspectiva de Moscovici, o triângulo que representa a tríade alter-ego-objeto apresenta a tensão intrínseca do diálogo. A partir dos estudos do Alter-Ego, em consonância com a TRS, Marková (2006a) observou que a dialogicidade vai além da relação eu-tu, mas envolve um terceiro elemento essencial para que ocorra o fenômeno da representação: trata-se do objeto, o qual precisa fazer parte da prática social cotidiana para que seja investigado como um objeto passível de representação social. Assim, a dimensão Alter-Ego, objeto de estudo da Psicologia, passa a ser analisada considerando a presença do objeto, que pode ser uma ideia, opinião, concepção sobre algo ou alguém, um acontecimento, um evento (MARKOVÁ, 2006a).

Na tríade, os elementos estão internamente relacionados e funcionam como uma unidade na elaboração das representações sociais e, como parte da engrenagem que compõe a unidade da teoria do conhecimento social, não podem ser separados.

Nesse sentido, o Alter constitui heranças sócio-culturais dos sujeitos, que as recebem ao longo da vida; o Ego corresponde à manifestação individual e o Objeto é o instrumento, base da construção da representação social (MARKOVÁ, 2006a). A tríade Alter-Ego-Objeto seria, portanto, a unidade dinâmica do conhecimento social.

Segundo Marková (2006a, p. 218), “cada situação dialógica envolve tipos diferentes do Alter-Ego”, que podem ser compostos por Eu-grupo específico, Eu-outra pessoa, Eu-nação, grupo, comunidade. Nesse sentido, as relações dialógicas do Alter-Ego podem entrar em conflito muitas vezes em um único encontro, pois cada participante dialógico traz para o diálogo suas experiências presentes e passadas, além das expectativas para o futuro.

Segundo Marková, Bakhtin

[...] considerava a existência de um diálogo interno entre o eu e o outro, entre o discurso próprio e o discurso do outro e, além disso, apontava a existência de um diálogo externo, em que os enunciados de um diálogo são determinados pela alternância e sequências dos turnos de fala dos interlocutores. O diálogo interno não é um monólogo, mas um diálogo com o Alter que pode ou não estar presente. O autor apontava a presença de outras vozes no diálogo interno que poderiam representar o grupo social ao qual o autor pertence; o diálogo interior pode representar um conflito entre o autor e o grupo; o eu pertencente a dois grupos sociais distintos e pode tentar decidir qual posição tomar; ou a segunda voz pode não representar estabilidade, mas pode consistir em reações incoerentes determinadas a partir do momento (MARKOVÁ, 2006b, p. 136).

Em meio a todas essas tensões e conflitos entre o Alter-Ego através dos diálogos externo e interno é que se dá o processo de construção de sentidos. Toda enunciação completa, que é resultado da interação verbal, é constituída de um sentido, que não está no sujeito, nem na palavra e nem nos interlocutores, mas é efeito da relação locutor-receptor. O locutor enuncia em função da existência real ou virtual de um interlocutor, de um outro de quem ele requer uma antecipação responsiva, ou seja, o locutor (ego) se projeta no lugar de seu ouvinte (alter).

No entanto, os sentidos são infinitos e passam por modificações à medida que circulam nos contextos sócio-históricos. A sociedade muda, as interações mudam e, portanto, os sentidos se refazem, se desfazem, se renovam e se tornam outros no universo dos discursos que já passaram e no dos que ainda estão por vir.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascido no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento do diálogo subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2011, p. 410)

Nessa concepção dialógica de linguagem, os sentidos são infinitos, mas dependem inteiramente da relação Alter-Ego e do contexto sócio-histórico em que acontecem. Para Bakhtin, a interação verbal, a alteridade e o diálogo são bases para a compreensão dos discursos e da situação social mais imediata. O reconhecimento e as transformações sociais são possíveis quando compreendemos os discursos, a palavra que circula nos meios sociais.

Para Moscovici (1988), a tríade Alter-Ego-Objeto é a base mais importante para compreensão das representações sociais. Elas dependem dessa relação e do contexto social em que os discursos circulam. De acordo com o autor, as representações sociais são sempre dirigidas a um outro, apontam algo para alguém e geram significados através de símbolos que são mediados pelo sujeitos na interação.

A respeito da TRS, Moscovici utiliza um pensamento bakhtiniano para mostrar que as representações sociais são um meio de construção da realidade e estão diretamente relacionadas com os processos de comunicação.

The Russian literary critic Bakhtin (1987, p. 162) uses the dichotomy: ‘thought about the world and in the world’. When we move from representations as means of recognizing things to representations as means of constructing reality, we move from thought about the world to thought in the world. In these dimensions, a representation leaves its mark both on languages and practices<sup>50</sup> (MOSCOVICI, 1988, p. 229).

Além disso, o autor afirma que, ao que é representado e como é representado é dado um significado em termos da posição da pessoa que enuncia. Quando um sujeito ou grupo tem uma posição claramente definida e valores firmes os conceitos e imagens que constituem uma representação se tornam verdade absoluta (MOSCOVICI, 1988).

Em resumo, em ambas as teorias – representações sociais e dialogismo – considera-se a comunicação como o traço distintivo e destaca-se a importância da linguagem na interação verbal, que conduz à determinadas práticas sociais de acordo com o contexto sócio-histórico.

Marková mostra que, apesar de não terem conhecido os trabalhos um do outro, as teorias de Moscovici e Bakhtin convergem no que se refere à concepção da linguagem como produto da interação humana e também como transformadora/ geradora das representações sociais e das práticas sociais por meio da interação entre os falantes.

When Moscovici was working on *Psychoanalysis*, he did not know the work of Bakhtin’s Circle, which was still awaiting its resurrection that took place in the late 1960s and 1970s. Nevertheless, we can observe remarkable similarity between the ways Moscovici and Bakhtin express their ideas about language. Thus Moscovici writes about social representations: “The fact that they generate specific languages is one of the signs of their specificity<sup>51</sup>. (Moscovici, 2008, p. 162) (MARKOVÁ, 2008, p. 482).

Além disso, ambos, Moscovici e Bakhtin, postulavam que o conhecimento de senso comum e o discurso do cotidiano são de extrema relevância para a compreensão da sociedade, sendo que, para Moscovici, a criação das representações sociais dos sujeitos e dos grupos deve ser compreendida na força da palavra, que segundo Bakhtin, é o elemento mais

---

<sup>50</sup> O crítico literário russo Bakhtin (1987, p 162) utiliza a dicotomia: "pensamento sobre o mundo e no mundo". Quando passamos do conceito de representações como meio de reconhecer coisas para representações como meio de construção da realidade, passamos do pensamento sobre o mundo ao pensamento no mundo. Nessas dimensões, uma representação deixa a sua marca tanto na linguagem como nas práticas (Tradução livre).

<sup>51</sup> Quando Moscovici estava trabalhando em *Psicanálise*, ele não sabia do trabalho do Círculo de Bakhtin, que ressurgiria no final dos anos 1960 e 1970. No entanto, podemos observar notável semelhança entre as formas de Moscovici e Bakhtin expressarem suas ideias sobre linguagem: “O fato de que elas [representações] geram línguas específicas é um dos sinais de sua especificidade (MARKOVÁ, 2008, p. 162). Tradução livre e destaques no original.

marcante das transformações sociais. A compreensão de como os grupos e os sujeitos trocam informações no cotidiano e produzem sentido é fundamental para ambas as teorias.

Os sujeitos interagem e trocam experiências, o que contribui para a conscientização e, conseqüentemente, para reflexão de cada um sobre um assunto ou fato específico, tanto no nível individual como coletivo e essa reflexão leva à (trans)formação das ideologias, valores e interesses. Esse processo permite que as pessoas instituem, linguisticamente, representações de si, dos outros, dos fatos e das coisas (DE CONTO, 2012).

Sobre a relação entre as duas epistemologias, tanto a bakhtiniana quanto a proposta por Moscovici, Marková faz a seguinte afirmação:

To my mind, these two epistemological approaches, the one stemming from Moscovici and the other arising from Bakhtin, enrich one another and provide potential, in the Theory of Social Representations, for a more focused study of relation between knowing, believing, language and speech. In both epistemologies, the Ego and the Alter transform one another's representations in and through dialogical and symbolic interactions. The concept of transformation in both approaches is characterized by tension and by multifaceted and heterogeneous relationships between the Ego and Alter<sup>52</sup> (MARKOVÁ, 2012, p. 492)

A noção de dialogismo permite novas possibilidades para os estudos da linguagem e, em confluência com a TRS de Moscovici encontramos uma possibilidade significativa de análise de dados, compreendendo que os participantes estão em diálogo, seja com outros falantes ou com outros discursos. Considerando a teoria bakhtiniana, não existem monólogos, por que todo enunciado está duplamente direcionado. Juntamente a essa perspectiva, a ideologia do cotidiano igualmente dialoga com a TRS de Moscovici no que se refere ao estudo e busca de uma profunda compreensão do conhecimento de senso comum dos sujeitos de determinado grupo social.

Neste capítulo do texto nos propusemos a apresentar e discutir a Teoria das Representações Sociais em confluência com as teorias de linguagem de Bakhtin, principalmente a concepção de Alteridade, Ideologia do Cotidiano e Dialogismo. No capítulo seguinte apresentamos o referencial teórico-metodológico desta pesquisa.

---

<sup>52</sup> Em minha opinião, essas duas abordagens epistemológicas, a originada de Moscovici e a outra, provinda de Bakhtin enriquecem uma à outra e potencializam a Teoria das Representações Sociais na direção de um estudo mais focado das relações entre o saber, as crenças, a linguagem e o discurso. Em ambas as epistemologias, o Ego e o Alter transformam as representações um do outro em e através de interações dialógicas e interações simbólicas. O conceito de transformação em ambas as abordagens é caracterizado por tensões e por relações multifacetadas e heterogêneas entre o Ego e o Alter (Tradução livre).

## CAPÍTULO 3

### O PERCURSO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

---

---

*A sutileza do pensamento consiste em descobrir a semelhança das coisas diferentes e a diferença das coisas semelhantes. (Montesquieu)*

#### 3.1 Fundamentação teórico-metodológica

As pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada, por seu caráter de buscar a compreensão das questões relativas à linguagem em diversos contextos, considerando o ambiente social, histórico e cultural, têm recorrido à abordagem qualitativa, tanto para produção dos dados, quanto para análise. Essa escolha não é casual, mas estabelecida de acordo com os objetivos propostos no estudo, as implicações da relação entre pesquisador e pesquisados (participantes/objeto de estudo), e pressupostos teóricos que delineiam a pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 19), a abordagem qualitativa “auxilia o pesquisador a compreender a sua metodologia em contexto histórico”, pois essa abordagem enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e os estudos das percepções pessoais.

Considerando essas premissas e os objetivos desta pesquisa, o modelo qualitativo se mostrou apropriado pois, nesse tipo de abordagem, o pesquisador concebe o seu objeto de estudo como um dado da realidade que se constitui social e historicamente. Nesse modelo, busca-se compreender e analisar o homem no conjunto das relações e tramas sociais, que são sempre carregadas de sentidos e significados para quem as produz.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características principais da abordagem qualitativa a serem consideradas pelo pesquisador: i) a produção dos dados se dá no contexto de convívio dos participantes; ii) trata-se de uma investigação descritiva e, por isso, aspectos do contexto social dos participantes e do ambiente em que se dá a produção dos dados também devem ser analisados; iii) o pesquisador não pretende confirmar hipóteses iniciais, pois o conhecimento é construído durante o processo de produção de dados, das observações, das análises e; iv) os significados e perspectivas dos participantes são preocupações centrais na investigação.



Na perspectiva deste trabalho, que tem a Teoria das Representações Sociais como fundamento teórico, buscamos base para confirmação dessa abordagem como a mais apropriada, em pesquisadores que abordem a metodologia de pesquisa em TRS. De acordo com Spink (2013, p. 103)

A pesquisa sobre Representações Sociais, estando comprometida com situações sociais naturais e complexas – requisito imprescindível para que sejam acessadas as condições de sua produção –, é necessariamente uma pesquisa qualitativa (SPINK, 1995, p. 103).

Na definição dessa autora, abordagem qualitativa de pesquisa tem a finalidade de compreender um fenômeno e, para isso, é necessário o uso de metodologias que abram espaço à interpretação e que possibilitem a “emergência dos significados, da esfera simbólica, do desvelamento das intencionalidades”.

No entanto, pesquisa em Representação Social exige uma compreensão mais profunda sobre a complexidade do objeto ou fenômeno a ser estudado, para que posteriormente se defina a metodologia a ser aplicada na produção dos dados. Em outras palavras, o planejamento para a realização da investigação deve contemplar a constatação do fenômeno que se pretende estudar e as práticas sociais que ele desencadeia.

Sobre isso, Wagner afirma que

[...] a representação social é concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, e principalmente no que se relaciona ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupos ou sociedades (WAGNER, 2013, p. 119).

Quanto à escolha dos métodos e instrumentos de produção de dados no campo da TRS, o autor afirma que as representações podem “pertencer tanto ao nível individual quanto social” e isso depende dos métodos que o pesquisador utiliza na pesquisa empírica. Por isso a importância da escolha dos métodos e da definição clara dos objetivos, bem como do objeto de estudo das Representações Sociais. De acordo com Wagner (2013, p. 145) “[...] métodos de avaliação têm implicações cruciais para o tipo de conclusões teóricas que se pode extrair de uma investigação e para os tipos de explicação que podem ser oferecidos”.

No entanto, o autor deixa claro que não existe separação entre os níveis individuais e sociais, pois há uma relação entre ambos, por meio de dinâmicas interacionais,

posicionais ou de valores e crenças gerais. Esses estudos relacionais são realizados por meio de métodos qualitativos.

Segundo Jodelet (2002, p. 71) as Representações Sociais são “definições partilhadas” nos processos e produtos simbólicos dos sujeitos, construídas como uma “visão consensual da realidade”. Nesse sentido, a autora defende que as Representações são de cunho processual e, por isso, os métodos tanto de produção dos dados quanto de análise devem seguir o paradigma qualitativo. A autora sugere que como a pesquisa em representações sociais é processual, os instrumentos mais apropriados são a entrevista, o questionário, o grupo focal, análise documental, fotografias, desenhos, imagens.

A definição de Representações Sociais de Moscovici, reafirmada por Jodelet (2002) é a que mais se aproxima da realidade de nosso estudo, que prevê a abordagem de aspectos culturais relacionados às representações sociais de cada um dos participantes, individualmente, mas que são, da mesma forma, partilhadas entre o senso comum mais imediato do grupo pesquisado, o que nos dá elementos concisos para a compreensão do mesmo fenômeno, tanto no nível individual quanto no coletivo, tal qual prevê e propõe a TRS.

Dentre as abordagens investigativas dos pesquisadores mencionados há um consenso quanto ao uso de múltiplos instrumentos de produção de dados, sendo os mais recomendados a entrevista semi-estruturada, a observação, grupos focais, levantamento de contexto social e histórico da comunidade a ser estudada, análise documental. Não se trata de escolher um ou outro instrumento, mas de uma junção de vários procedimentos para que se possa compreender o fenômeno em foco em sua totalidade, ou o mais próximo disso.

Segundo Spink (2013), a decisão pela multiplicidade de procedimentos de produção de dados permite a observação de pontos diferentes do mesmo objeto de estudo e, assim, há um enriquecimento da compreensão do mesmo fenômeno.

Para Moscovici (1961; 2012), as representações sociais têm o propósito de familiarizar o não-familiar, e essa deve ser a primeira tarefa de um estudo científico. A finalidade é que se possa compreender o fenômeno por meio de técnica metodológica que se mostre como mais adequada à circunstância específica da produção dos dados. O autor afirma que a teoria das Representações Sociais providencia referencial interpretativo para que as representações se tornem visíveis e inteligíveis como prática social.

Spink (1995) afirma que o pesquisador deve acessar os diálogos – internos ou externos – que permeiam as representações sociais, e o uso de material espontâneo se apresenta como um dos métodos mais eficazes para essa finalidade. Segundo a autora, o

material espontâneo pode ser induzido por entrevistas com roteiro semi-estruturado, por meio de questionários ou podem ser encontrados já cristalizados em livros, documentos, memórias, material iconográfico ou matérias de jornais e revistas.

Dentre as possibilidades de produção de dados por meio de material espontâneo, destacam-se três formas: técnicas verbais, técnicas não-verbais e observação. Segundo a autora, as técnicas verbais são as mais comuns para acessar as representações, sendo os principais instrumentos o questionário e a entrevista.

A entrevista se sobressai devido à possibilidade de dar voz ao entrevistado, o que permite ao pesquisador eliciar um vasto material de análise. O questionário apresenta-se como instrumento mais viável quando há grande quantidade de sujeitos participantes e, mesmo sendo menos flexível, é capaz de acessar os diálogos que nos permitem conhecer as representações. A autora sugere que esse instrumento seja complementado com as entrevistas (SPINK, 1995).

Além da importância dada à entrevista, a autora aponta a observação como um dos principais instrumentos no estudo das Representações Sociais. Não se trata apenas de observar o contexto específico da pesquisa, mas de se colocar na posição de observador constantemente.

Estar no campo significa prestar atenção aos inúmeros pequenos incidentes do cotidiano que estão associados ao tema de pesquisa. Portanto, recomendo aos alunos que andem com uma cadernetinha na bolsa ou no bolso. Assim, se aparece um programa de televisão, você o registra em seu caderno de campo; se sair uma matéria na mídia, você a recorta e arquiva; se ouvir uma conversa sobre o tema, você a anota. Em suma, registra tudo que tem a ver com o tema. Trata-se de uma atitude de pesquisa: a curiosidade que dá vida e cor à pesquisa mais do que o delineamento e execução do projeto propriamente dito. Ser pesquisador é estar em campo o tempo todo; estar atento às coisas que estão acontecendo e que podem trazer pistas valiosas sobre o problema de pesquisa (SPINK, 2010, p. 55).

A importância da observação também foi apontada pelo próprio Moscovici:

[...] a observação – estimulada pela teoria e armada de métodos analíticos sutis – [...] nos dará os meios de entender a gênese e a estrutura das Representações Sociais *in situ* (MOSCOVICI, 1988, p. 241 apud Spink, 1995, p. 103).

De acordo com Souza Filho (1995), a observação é importante devido ao fato de que no início da investigação não é possível falar de causa e efeito, mas apenas de

interação entre os sujeitos da realidade a ser pesquisada. Ele afirma que a observação é pré-requisito para os passos seguintes no processo da investigação. Além disso, o autor destaca a importância de se utilizar uma linguagem mais próxima da realidade onde ocorre o fenômeno, pois isso facilita tanto a expressão como a interação observada e relatada, e possibilita o acesso do pesquisador à realidade dos sujeitos e seus objetos de representação. Nesse caso, ele sugere a observação participante e a entrevista com roteiros abertos.

De acordo com a afirmação de Moscovici (2012) sobre os propósitos da pesquisa científica em Representações Sociais, e considerando a importância atribuída por Spink, Souza Filho, Wagner e Jodelet ao procedimento da observação, ao questionário e à entrevista, ponderamos que esses seriam os instrumentos/ procedimento metodológicos mais adequados ao desenvolvimento deste trabalho.

Antes de darmos continuidade à apresentação dos passos para o desenvolvimento da pesquisa, consideramos relevante descrever as definições do procedimento de observação e os instrumentos para a produção de dados desta pesquisa: notas de campo, questionário e entrevista.

### **3.2 Instrumentos de produção de dados**

Conforme apresentado no tópico anterior, a observação é considerada o primeiro e mais importante procedimento no início da pesquisa qualitativa. De acordo com Cunha (2007, p. 64), “observar é o ato primeiro de fazer ciência”, pois ela é que permite a identificação do problema e a elaboração das questões de pesquisa. Para a autora, a observação pode ser sistemática e assistemática. O primeiro tipo de observação, além de não prever a participação do pesquisador em nenhum momento da pesquisa, os aspectos a serem observados são pré-selecionados pelo pesquisador. O segundo tipo pode ser participante ou não-participante. Esse último não implica envolvimento do pesquisador com o grupo observado, mantendo-se na postura de espectador.

Na observação participante, o pesquisador não somente participa da comunidade como assume um papel em seu interior. “Esse tipo de observação nos permite transitar entre os olhares de interioridade e alteridade no conhecimento da vida dos sujeitos observados, ou mesmo de aspectos dessa vida” (CUNHA, 2007, p. 65). Outro aspecto importante da observação participante, apontado pela autora, é que esse tipo de procedimento pode ser natural, quando o pesquisador é membro da comunidade, e artificial, quando ele passa a tomar parte na comunidade para investigá-la.

Considerando o contexto desta pesquisa, a observação das aulas foi do tipo participante, embora não fosse essa a proposta inicial. A observação tornou-se participante na medida em que as relações de confiança foram se estabelecendo entre a pesquisadora e os participantes. Isso provavelmente ocorreu devido ao fato da pesquisadora ser brasileira, assim como a professora do grupo. Em momentos de dúvidas na ausência momentânea da professora, os aprendizes sentiam-se confiantes em saná-las com a pesquisadora.

Na definição de Vieira-Abrahão (2006, p. 226), a observação participante é aquela em que o pesquisador “torna-se membro do contexto pesquisado” e, ao mesmo tempo que observa o grupo, observa-se. A autora afirma que a natureza da pesquisa em contexto de aprendizagem implica um pesquisador participante. Com base também na afirmação de Vieira-Abrahão (2006), inferimos novamente que esta pesquisa iniciou-se com a observação não-participante, mas em face do contexto de sala de aula, e o possível fato da pesquisadora ser professora e também falante nativa de português, a interação com os aprendizes e com a professora do grupo se tornou mais próxima.

Essa mesma autora, ao discorrer sobre os tipos de observação, afirma que normalmente esse procedimento é acompanhado, entre outros instrumentos, por notas de campo. Esse instrumento é utilizado nas pesquisas qualitativas, pois são formas de registrar “relatos de informação não-verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registro de conversas e interações” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226).

Bogdan e Biklen (1994, p. 163) propõem um roteiro para registro das informações em notas de campo, que são divididos em duas modalidades: Descritivas e Reflexivas. Segundo os autores, as notas descritivas devem contemplar os seguintes aspectos:

1. Retrato dos sujeitos: Descrição física e comportamental; aspectos particulares das pessoas; reações diante de determinadas situações.
2. Reconstrução dos diálogos: Inclui o cuidado no registro escrito das falas dos participantes e do pesquisador, separando-as umas das outras e respeitando o que for fala literal do que o pesquisador se lembra de ter escutado. Gestos e expressões também devem ser registrados.
3. Descrição do espaço físico: Implica descrição detalhada do ambiente de pesquisa.
4. Relatos de acontecimentos particulares.
5. Descrição das atividades desenvolvidas em aula;
6. Descrição do comportamento do observador.

Esses itens são sugeridos pelos autores para orientar o pesquisador a registrar os dados objetivamente. A proposta é que o investigador, seguindo essas diretrizes orientadoras, possa ser preciso, considerando as limitações e objetivos da investigação. Sobre isso, os autores afirmam:

Sabendo que o meio nunca pode ser completamente capturado, ele ou ela [pesquisadores] dedicam-se a transmitir o máximo possível para o papel, dentro dos parâmetros dos objectivos de investigação do projecto (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 163).

No que tange à parte reflexiva, as notas devem conter as seguintes informações:

1. Reflexão sobre o método adotado para realização do estudo: nesse tópico os autores sugerem que o pesquisador anote as estratégias e procedimentos estabelecidos para prosseguir com o estudo. Essa também é a parte em que devem ser anotados comentários sobre a relação com os sujeitos; avaliar o que foi realizado e o que ainda deve ser feito.
2. Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, se houver.
3. Reflexões sobre o ponto de vista do observador: Ainda que devam ser evitados, os autores afirmam que os pesquisadores começam os estudos com pressupostos, crenças, ideologias, estereótipos sobre o objeto de estudo, sobre os sujeitos, que podem ser confrontadas com a realidade que emerge durante a observação e produção dos dados.
4. Simples comentários que clarifiquem alguma nota confusa, correção de erros sobre as informações anotadas, etc.

Nas notas de campo desta pesquisa buscamos seguir as diretrizes sugeridas por Bogdan e Biklen com a finalidade de registrar a maior quantidade de informações do modo mais objetivo possível.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi o questionário elaborado com questões abertas e questões fechadas. Conforme discutido no tópico anterior, o questionário é um instrumento bastante importante para a pesquisa em Representações Sociais, principalmente quando acompanhado de entrevista.

Vieira-Abrahão (2006) afirma que o questionário é um instrumento que, embora fácil de aplicar, requer tempo e cuidado consideráveis durante a elaboração. Os

questionários podem conter itens fechados, itens em escala e itens abertos ou, até mesmo a combinação desses elementos. A escolha por um ou mais itens depende dos objetivos do estudo. Segundo a autora, a vantagem desse instrumento é a facilidade de aplicação, o fato de ser possível aplicar a um grande número de participantes e a possibilidade de obtenção de dados quantitativos. No entanto, as nuances das respostas dos respondentes não são possíveis de serem analisadas, mesmo no caso de questões abertas, em que o participante deveria responder com suas palavras.

A descrição do questionário como instrumento de pesquisa, de acordo com Cunha (2007), converge com a definição dada por Vieira-Abrahão. Segundo ela, os questionários podem ser elaborados com questões abertas, fechadas ou relacionadas. As questões fechadas permitem ao pesquisador obter respostas pontuais e objetivas, uma vez que o participante tem opções limitadas de escolha de resposta. As perguntas relacionadas “amarram” uma resposta à outra e podem tanto ser abertas como fechadas. Por exemplo, um respondente precisa ter respondido sim ou não na pergunta anterior para responder a seguinte. Cunha (2007) enfatiza ainda que os questionários, apesar de serem práticos e permitirem obtenção de grande quantidade de informações, podem ser limitados e precisar ser complementados com entrevista.

De acordo com Vieira-Abrahão (2007, p. 222), em pesquisas que têm por objetivo explorar percepções pessoais e opiniões dos participantes, que precisam de respostas mais detalhadas, os questionários são, geralmente, elaborados com itens abertos. Os questionários mistos, como o aplicado nesta pesquisa, têm sido utilizados com a finalidade de levantar informações pessoais, profissionais e “até mesmo crenças”.

Nesta pesquisa utilizamos questionário com questões abertas, fechadas e relacionadas. Associada ao questionário e às notas de campo, utilizamos a entrevista com roteiro semi-estruturado como instrumento de produção de dados. Desse modo, além de complementarmos as informações obtidas utilizando mais de um instrumento de produção de dados, nos certificamos da validade da pesquisa, por meio da triangulação dos dados.

Bogdan e Biklen (1994) definem a entrevista como uma conversa intencional, cuja finalidade é a obtenção de informações sobre o entrevistado e/ou o objeto de estudo. A vantagem da entrevista na pesquisa qualitativa é a possibilidade de produzir dados descritivos na linguagem do participante. Vieira-Abrahão (2006) destaca três tipos de entrevista: estruturadas, semi-estruturadas e livres.

As entrevistas estruturadas assemelham-se ao questionário, pela característica das questões que, segundo a autora, são “especificadas com antecedência e apresentadas na

mesma ordem no momento de interação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223). A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por ser mais flexível, apesar da estrutura geral que apresenta. Nesse tipo de entrevista, as questões são orientadoras do trabalho do pesquisador. Por fim, há ainda a entrevista livre, que é baseada em tópicos orientadores da investigação, mas tem características de uma conversa livre. O foco é obter o maior número de informações e ter uma visão ampla do contexto e do objeto de estudo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Essa autora aborda os instrumentos de pesquisa sob a perspectiva da investigação de crenças e defende que a entrevista constitui um instrumento privilegiado, pois é por meio dele que os respondentes têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas respostas.

Cunha (2007, p. 72) apresenta um elemento que não havia sido mencionado pelos outros autores referidos neste tópico: a emoção. Segundo ela, “a entrevista é um procedimento que permite a obtenção de informações sobre assuntos complexos e, até, emocionalmente carregados”. No momento da entrevista o pesquisador tem a possibilidade de verificar os sentimentos atrelados às opiniões dos entrevistados. Para a investigação em Representações Sociais a possibilidade dessa constatação nos dados tem bastante relevância.

A autora também classifica o instrumento em três tipos: estruturada, semi-estruturada e informal. A definição de entrevista estruturada vai ao encontro da perspectiva de Vieira-Abrahão (2006). A semi-estruturada parte de um roteiro pré-estabelecido, e permite ao entrevistador alterar perguntas ao longo da interação, caso seja necessário. A entrevista informal é assim denominada, pois pode ocorrer sem que o entrevistador marque hora ou dê algum aviso ao entrevistado, e acontece como conversas informais (CUNHA, 2007).

Além dessas mesmas características da entrevista, Bogdan e Biklen (1994, p. 136) fazem outros apontamentos sobre a atuação do entrevistador e a relação com os entrevistados. Eles afirmam que a “boa entrevista caracteriza-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista” e “um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas”.

Nesta pesquisa utilizamos a entrevista com roteiro semi-estruturado, o que nos permitiu modificar e/ou retirar questões, o que foi necessário em alguns momentos, considerando a história e as experiências do participante em relação à pergunta.

Para produção dos dados para esta pesquisa utilizamos três instrumentos: notas de campo, com base na observação participante; questionário misto, com questões abertas, fechadas e relacionadas, e entrevista com roteiro semi-estruturado. Os três instrumentos foram



elaborados a partir do objetivo da pesquisa, do contexto sócio-histórico dos participantes, e também a partir das falas dos aprendizes durante as aulas ou, até mesmo, nos corredores do Centro Cultural e da Embaixada do Brasil.

No tópico seguinte apresentaremos o Centro Cultural Brasil-África do Sul, contexto de realização desta pesquisa e os procedimentos para a produção dos dados.

### **3.3 O contexto da pesquisa e os procedimentos para a produção dos dados**

Os dados foram gerados no Centro Cultural Brasil-África do Sul (CCBAS), localizado na Embaixada Brasileira em Pretória. Com a finalidade de divulgar a cultura brasileira, o CCBAS, além das aulas de língua portuguesa, promove diversos eventos culturais, como apresentações de teatro e principalmente cinema, cujo foco é apresentar o Brasil a partir do ponto de vista dos brasileiros.

Como estamos tratando do contexto da pesquisa, vale observar todos os seus aspectos, não apenas sua proposta de trabalho ou espaço físico. O CCBAS, assim como todo CCB, é um lugar oficial e, apesar de encontrar-se em posição de representante da cultura brasileira e da língua portuguesa no exterior, de modo geral não consegue retratar toda a diversidade linguística e cultural do Brasil. Compreendemos que a proposta dessa instituição também não está encerrada em apresentar todo o Brasil, encargo que seria bastante complexo. Além disso, não podemos deixar de mencionar o papel dos materiais didáticos e o enfoque que dão a certos aspectos da cultura em detrimento de outros. Contudo, conforme discutido no capítulo 1, a proposta básica dos Centros Culturais é apresentar o Brasil aos estrangeiros, ao abordar sua diversidade cultural e ensinar a língua portuguesa, mas como se trata de um lugar que representa oficialmente o Estado brasileiro, a visão de cultura brasileira que veiculam pode estar relacionada basicamente com o que circula oficialmente.

Não apenas a proposta de trabalho é oficial, mas a própria localização do CCBAS, que encontra-se situado no mesmo prédio da Embaixada do Brasil, na cidade de Pretória, cujo espaço físico é composto de duas salas de aula equipadas com lousa branca, televisão, aparelho de DVD e um computador sem conexão à internet. À época da produção dos dados, somente uma sala de aula era utilizada, pois havia apenas uma professora e 20 alunos, distribuídos em oito grupos distintos, conforme apresentado na tabela 2.

A pesquisadora permanecia todo o dia no local, acompanhando todas as aulas e constatou que o material didático utilizado era o mesmo para todos (Avenida Brasil), ajustado

apenas quanto ao enfoque do conteúdo, dependendo dos interesses e necessidades específicas dos alunos.

Além dos ajustes quanto ao conteúdo, a professora também reorganizava o período de duração das aulas à agenda do aluno; por exemplo, o grupo B 1 e 2 (ter/qui 16:30 – 18:00) teve o curso reduzido de um semestre para três meses, pois alguns alunos tinham data para viajar ao Brasil. O mesmo aconteceu ao grupo B1 (seg/qua 8:00 – 10:00), cujos alunos viriam ao Brasil para trabalhar por um ano e meio.

Sob perspectiva geral, não havia enfoque em conteúdos ou materiais didáticos distintos entre os grupos. Entretanto, observamos que a quantidade de alunos por grupo era bastante reduzida, e em dois horários a professora ministrava aula para um único aluno, caracterizando aula particular, o que poderia acarretar diferentes práticas na condução das aulas.

**Tabela 2: Cronograma de aulas do CCBAS de Janeiro a Junho de 2014**

<b>Quadro de horário das aulas de janeiro a junho de 2014</b>			
<b>Nível</b>	<b>Dia</b>	<b>Horário</b>	<b>Qtde de alunos</b>
Básico 1	Seg/Qua	12:00 - 14:00	1
Básico 1	Seg/Qua	8:00 - 10:00	2
Básico 1	Ter/Qui	14:00 - 16:00	1
Básico 1 e 2	Ter/Qui	16:30 - 18:00	3
Básico 2	Ter/Qui	18:00 - 19:30	3
Básico 2	Sexta	15:00 - 18:00	3
Básico 4	Seg/Qua	18:00 - 19:30	3
Intermediário 1	Seg/Qua	16:30 - 18:00	4

Os horários e datas das aulas eram estabelecidos conforme necessidade do aprendiz, e por isso a quantidade de horas/aula semanais era diferente de um grupo para outro. Esse quadro não sofreu alterações até maio de 2014, quando as aulas foram finalizadas e os alunos mudaram de nível. Todos os grupos foram observados e os 20 aprendizes participaram desta pesquisa. Entretanto, após avaliação dos dados, selecionamos apenas os participantes sul-africanos nativos e os que residem no país desde a infância, resultando em 15 participantes, apresentados na tabela 3.

Antes do início das observações das aulas entramos em contato com a Diretora do Centro Cultural via e-mail explicando a intenção de realizar um estudo no CCBAS. Nesse primeiro contato, solicitamos que fosse marcado um horário para explicar a proposta da pesquisa e pedir autorização para realizá-la. O e-mail foi enviado no final do mês de dezembro de 2013 e prontamente respondido pela diretora que me pedia para comparecer logo na primeira aula do semestre, 13 de janeiro de 2014.

Apresentamos nossa proposta de pesquisa, cuja realização foi autorizada verbalmente naquele momento. Após essa primeira aula a diretora enviou uma carta solicitando autorização de seu chefe imediato, que, por sua vez, solicitou ao embaixador. Concedidas as devidas autorizações, a diretora forneceu uma carta formal que se encontra anexada a este trabalho.

Com a autorização para realizar a pesquisa no CCBAS, demos início aos procedimentos para solicitação de autorização do comitê de ética para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse processo foi necessário, uma vez que esta investigação envolve seres humanos, e incluiu aplicação de questionários, realização de entrevistas gravadas e observação de dinâmica de sala de aula com notas de campo. Como a produção dos dados seria realizada na África do Sul, a proposta de pesquisa foi submetida ao *Human Science Research Council*<sup>53</sup>, em respeito à legislação do país.

Conforme regra dessa instituição, para a realização de todos os procedimentos, tanto alunos como a professora assinaram Termos de Consentimento conforme o modelo exigido por esse órgão à época da produção dos dados. Em conformidade com o *Human Science Research Council*, os nomes dos participantes não serão divulgados. Porém, para que a pesquisadora possa identificá-los durante o processo de análise dos dados, convencionamos dar-lhes nomes fictícios criados aleatoriamente, mas respeitando a nacionalidade (para o caso dos não sul-africanos) e a comunidade a que pertence (para o caso dos sul-africanos). Procedemos do mesmo modo com relação à professora, e para que sua identidade fosse preservada, pois alguns participantes a mencionam pelo nome durante as entrevistas, convencionamos chama-la Débora.

Em relação à professora, ela é brasileira, bacharel em Comunicação Social – Relações Públicas pela Universidade de Caxias do Sul, Mestre em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Sociolinguística pela Universidade de Witwatersrand, África do Sul. Débora trabalhou como professora de

---

<sup>53</sup> <http://www.hsrc.ac.za/en>

português – variante brasileira – no Departamento de Língua Portuguesa na Universidade de Witwatersrand e, além de atuar como professora, também é diretora do CCBAS.

Explicada a trajetória de Débora, retomamos a descrição dos procedimentos para a produção dos dados. Na primeira aula de cada grupo a pesquisadora explicou o estudo que pretendia realizar e qual seria seu papel durante as aulas, além de esclarecer que faria anotações durante as observações. Outro ponto fundamental explicado aos aprendizes/participantes era que não haveria nenhum tipo de avaliação ou julgamento com relação ao nível de português de cada um, o que era uma dúvida frequente.

Explanada a proposta da pesquisa, passamos três meses apenas observando as aulas. Como explicado no tópico anterior, propusemos inicialmente que a observação seria não-participante. Entretanto, na primeira aula a professora dos grupos envolveu a pesquisadora nas atividades, que ora fazia papel de aluna, ora de professora, dependendo da atividade proposta. Com isso, a observação passou a ser participante.

Após aprovação do *Human Science Research Council* para aplicação dos questionários e realização das entrevistas, os participantes (alunos e professora) assinaram um Termo de Consentimento e demos início aos procedimentos seguintes à observação. No quadro a seguir apresentamos os participantes:

**Tabela 3: Apresentação dos participantes**

Participante	Idade	Nível	País de origem	Língua materna	Profissão	Outras línguas faladas
BARBARA	60	Básico 1	Zimbábue	Afrikaans	Professora de inglês	Inglês
MEYER	22	Intermediário 1	África do Sul	Afrikaans	Assistente Administrativo	Inglês, Espanhol
NADINE	19	Intermediário 1	África do Sul	Inglês	Estudante - Ensino Médio	Afrikaans
NAOMI	27	Intermediário 1	África do Sul	Inglês	Intérprete	Afrikaans
KAMER	44	Intermediário 1	África do Sul	Afrikaans	Oficial da Marinha Sul-africana	Inglês
LUMKA	37	Básico 2	África do Sul	Xhosa	Contadora	Inglês, Zulu
EUGENE	31	Básico 2	África do Sul	Sepedi	Estudante de Direito	Inglês, Francês, Alemão, Sotho, Venda, Tsonga, Zulu, Xhosa, Sindebele, Afrikaans
JASON	29	Básico 4	Taiwan	Mandarim	Consultor S. A. P.	Inglês
LWAZI	29	Básico 4	África do Sul	Xhosa	Produtor de filmes	Inglês, Xhosa, Sotho, Zulu
LINDIWE	25	Básico 4	África do Sul	Xitsonga	Consultora Bancária	Inglês, Northern Sotho, Zulu, Isiwati, Afrikaans
EMMA	27	Básico 2	África do Sul	Inglês	Pesquisadora de Petróleo	Afrikaans
AMAHLE	18	Básico 2	África do Sul	Zulu	Estudante - Ensino Médio	Inglês, Afrikaans
BERN	31	Básico 1	África do Sul	Inglês	Médico	Afrikaans, Alemão, Holândes
ANDE	24	Básico 1	África do Sul	Inglês	Engenheiro Elétrico	Afrikaans
KAYLA	26	Básico 1	África do Sul	Afrikaans	Engenheira Química	Inglês

Fonte: Dados da pesquisadora.

Os dados apresentados na tabela mostram informações pessoais dos aprendizes participantes desta pesquisa. Vale ressaltar que tais dados foram oficialmente produzidos a partir dos questionários aplicados, mas a pesquisadora já tinha essas informações de modo não-oficial, uma vez que durante a observação os aprendizes conversavam dentro e fora da sala de aula, e assuntos relativos à vida cotidiana foram tema de conversa em alguns momentos do curso.

Freire afirma que o pesquisador

precisa levar em conta a influência da sua conduta no momento da coleta de dados; para isso, o pesquisador deve perseguir o *rapport* – palavra francesa que poderia ser traduzida por “empatia” e que ressalta a capacidade de gerar confiança e compreensão entre duas ou mais pessoas (FREIRE, 2010, p. 56).

Além disso, é preciso que o pesquisador compreenda que ele se encontra “no país do outro” e é aquele que pretende ser acolhido pelo outro, com a finalidade de “construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”. Trata-se da construção de uma relação de interação entre pesquisador e participante (AMORIM, 2004, p. 26).

A proposição desses autores nos mostra que a relação entre o pesquisador, o ambiente e os sujeitos deve contemplar também confiança e empatia, pois, desse modo, os pesquisadores conseguem obter mais facilmente e com mais espontaneidade as informações que necessita para a produção de seus dados de pesquisa.

Com base em Freire (2010) e Amorim (2004) inferimos que a proximidade com os aprendizes gerou empatia e confiança entre a pesquisadora e os participantes, o que provavelmente facilitou o processo de produção dos dados, pois além dos participantes aceitarem responder ao questionário e a participarem da entrevista no horário das aulas, dois deles vieram em outro horário para não deixar de participar.

Com relação à produção de dados qualitativos, além da escolha dos instrumentos, o pesquisador precisa se organizar também com relação ao tempo de que dispõe para realizar as tarefas propostas (FREIRE, 2010). No caso deste estudo, dispúnhamos de um semestre letivo (janeiro à maio/2014), de acordo com a organização do CCBAS. A proposta inicial era realizar o estudo durante dois semestres letivos. Entretanto a pesquisadora deveria voltar definitivamente ao Brasil ao final do primeiro semestre. De acordo com Freire (2010), no caso de um período curto, o pesquisador pode optar por ferramentas simples e realistas.

Durante o processo de observação foram feitos registros na modalidade notas de campo, considerando as sugestões de Bogdan & Biklen (1994, p. 163) apresentadas no tópico anterior: descrição dos participantes, os diálogos (formais – durante a aula e informais – fora da sala de aula), as atividades realizadas pela professora e alguns de seus diálogos com os aprendizes, expressões corporais e faciais, as discussões políticas e socioeconômicas que aconteciam entre a professora, os alunos e, às vezes, a pesquisadora (que era chamada a participar).

Na etapa seguinte foi aplicado o questionário misto, elaborado com base nas observações realizadas, no discurso dos alunos durante as aulas, bem como em expressões corporais e faciais enquanto falavam sobre algo relacionado ao Brasil e à língua Portuguesa. Os principais temas observados constam no questionário, tais como imagens escolhidas, constantes comparações com a língua falada em Portugal e no continente africano, questões gramaticais que apareciam durante as aulas, relacionamento com outros brasileiros, entre outros itens como é possível ser verificado nos anexos deste trabalho.

O questionário foi elaborado em inglês, por ser a língua comum a todos os estudantes. A dúvida de alguns dos alunos era se as questões seriam em português, devido à natureza da pesquisa e a nacionalidade da pesquisadora. Compreendemos que o questionário na língua de domínio de todos promoveria mais detalhes nas informações das respostas.

Além disso, esse instrumento foi composto por 14 perguntas, sendo que as de número 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12 e 13 se subdividem em novas questões complementares, totalizando 34 questões. Dessas, 13 são abertas e 21 fechadas. Como as questões focam temas distintos e variados, consideramos relevante agrupá-las por perguntas que remetiam ao mesmo tema. Desse modo, obtivemos cinco partes compostas da seguinte forma:

- Parte 1: Referente às questões de 01 a 07;
- Parte 2: Questão 08 (Composta por 18 itens);
- Parte 3: Questões 09 e 10;
- Parte 4: Questões 11 e 13
- Parte 5: Questão 14

A parte 1 foi constituída por perguntas que visaram o levantamento de dados pessoais dos participantes, sobre a língua materna de cada um e os demais idiomas falados (caso houvesse), com o propósito de conhecer o perfil desses aprendizes. Os dados referentes

a essas questões estão organizados na tabela 3. Buscamos também saber se já haviam estado no Brasil e se procuravam informações sobre o país em geral (contemplando aqui os brasileiros, sua cultura, seus costumes) e a língua portuguesa, além da sala de aula.

A segunda parte compõe-se de uma única questão, a de número 08. Essa questão subdivide-se em 18 imagens retiradas da internet, escolhidas com base nas conversas de sala de aula com os alunos. A partir dessas conversas selecionamos palavras-chave, usadas pelos próprios participantes, para realizar a busca. Tais palavras/expressões encontram-se na tabela 8, junto às imagens correspondentes. A proposta de apresentar imagens aos participantes partiu da intenção de observar se relacionariam o que demonstraram conhecer, com a imagem do elemento que mencionaram.



















Com relação às imagens selecionadas, compreendemos que existe a possibilidade de algumas delas apresentar aspecto de estereótipo e reconhecemos que, justamente pela presença desses aspectos, algumas imagens podem reforçar estereótipos e representações prévias dos participantes, muitos dos quais já são amplamente propagados pela mídia. Entendemos também que cada escolha vem precedida de pressupostos subjetivos e a pesquisadora não está isenta de representações.

Entretanto, ressaltamos que as imagens não foram trabalhadas pela pesquisadora em sala de aula, apenas apresentadas no questionário. Desse modo, os aprendizes só tiveram contato com elas no momento em que responderam às perguntas.

Os instrumentos de pesquisa foram enviados ao *Human Science Research Council* para ser avaliados. Após aprovação para o desenvolvimento da pesquisa, quaisquer alterações realizadas em quaisquer dos instrumentos e/ou procedimentos deveriam ser notificadas e o instrumento deveria passar por nova avaliação antes de ser aplicado. Em respeito à instituição, os instrumentos foram utilizados após aprovação, mas não houve tempo para a realização de um piloto com o questionário. Portanto, caso fosse necessário fazer alterações, não haveria tempo hábil para a finalização da produção dos dados necessários à pesquisa. Por isso, optamos por manter o questionário da forma como havia sido elaborado inicialmente e as imagens selecionadas na organização do questionário foram mantidas. A seguir apresentamos as figuras:



**Tabela 4: Imagens do Brasil - questão 08**

<p>Avenida Paulista</p> 	<p>Baianas</p> 	<p>Brasília</p> 	<p>Pão de açúcar</p> 	<p>Capoeira</p> 	<p>Carnaval Pernambuco</p> 
<p>Desfile das escolas de samba do RJ</p> 	<p>Indígena brasileiro</p> 	<p>Diversidade étnica</p> 	<p>Diversidade étnico/racial</p> 	<p>Sul do Brasil</p> 	<p>Santa Catarina</p> 
<p>Foz do Iguaçu</p> 	<p>Amazonas</p> 	<p>Salvador</p> 	<p>Praia do litoral sul de SP</p> 	<p>Neymar</p> 	<p>Futebol de rua</p> 

A parte 3 do questionário apresenta perguntas referentes ao contato dos participantes com os falantes da língua portuguesa fora da sala de aula, independentemente de serem falantes de PB ou de outras variantes do português. Além disso, a partir das questões buscamos saber também que tipo de informações sobre os brasileiros os participantes tinham à época da pesquisa.

A quarta parte é composta de perguntas sobre a língua portuguesa, quais habilidades da língua eram de mais interesse dos participantes, os desafios no processo de aprendizagem (o que, na visão deles como aprendizes, é mais difícil e o que é mais fácil) e a comparação com a língua falada principalmente em Portugal, Moçambique e Angola.

Por fim, a questão número 14 compõe a quinta parte do questionário e refere-se ao impacto das aulas de português no Centro Cultural, na opinião dos alunos sobre a língua portuguesa, sobre o Brasil e os brasileiros. A pergunta era aberta e, portanto, os participantes responderam com suas próprias palavras.

Apresentado o questionário, continuamos com os procedimentos para sua aplicação e demais passos para a produção dos dados. Após o consentimento dos alunos em participarem e a devida formalização por meio da assinatura do Termo de Consentimento, Débora concedia os 30 minutos finais da aula para que os questionários fossem respondidos.

O procedimento para as entrevistas foi praticamente o mesmo: as questões foram elaboradas em inglês e os estudantes deveriam responder, também, em inglês. No entanto, duas entrevistas foram feitas em espanhol, por preferência de dois falantes nativos desse idioma e uma foi realizada parcialmente em português, por escolha de uma entrevistada que fala essa língua com a família, que é Moçambicana.

A elaboração das questões para a entrevista seguiu o mesmo princípio da elaboração do questionário, mas não acompanhou a mesma proposta de divisão por temas. As perguntas seguiam um roteiro semi-estruturado, mas para cada participante seguia um fluxo distinto, dependendo sempre de suas respostas. O roteiro foi estruturado a partir das observações, do relacionamento diário com os participantes e das respostas aos questionários, que era realizada durante o período de aula. Com o consentimento dos participantes e autorização da professora, saíamos da aula e íamos para uma sala separada, onde ficávamos aproximadamente 30 minutos. Cada entrevista foi realizada individualmente (pesquisadora e participante), gravada em aparelho digital e, posteriormente, transcrita de acordo com as convenções de transcrição constantes no início deste trabalho. Os questionários foram aplicados um mês e meio antes do final do semestre e a entrevista nas duas últimas semanas de curso.

De acordo com Moscovici (2012), a combinação entre questionário e entrevista permite ao pesquisador das Representações Sociais abordar, de maneiras diferentes, as mesmas questões. O questionário possibilita produzir informações de maneira uniforme, enquanto a entrevista permite destacar aspectos difíceis de serem discutidos por meio de uma pergunta precisa. Como já mencionado, além da importância desses instrumentos, o autor dá valor especial à observação, pois a partir dela é possível compreender o contexto social de interação dos participantes da pesquisa. Como afirma Spink (2013, p. 98), não conhecer o contexto implica não compreender as “construções que dele emanam e nesse processo o transformam”.

Nesta pesquisa, buscamos produzir os dados de acordo com a proposta da Teoria das Representações Sociais que, por tratar-se de uma teoria cujo foco principal é a compreensão da gênese e das implicações das representações sociais como orientadoras das ações no cotidiano e na construção social da realidade, pressupõe um direcionamento investigativo holístico sobre o objeto de estudo. Desse modo, um único instrumento de produção de dados não seria suficiente para produzir dados variados sobre o mesmo tema e contemplar as possibilidades de compreensão da realidade construída pelo grupo social a partir das representações sociais elaboradas. A aplicação simultânea de diferentes técnicas implica “uma unificação subjacente” (MOSCOVICI, 2012, p. 32) para análise dos dados.

O autor propõe codificar os dados produzidos por meio dos instrumentos em categorias e temas, de acordo com a frequência com que determinadas expressões e/ou palavras aparecem nas falas dos participantes. Considerando a proposição do autor, os dados, neste estudo, são organizados a partir de eixos temáticos, que apresentamos no tópico 3.4, a seguir.

### **3.4 Procedimentos para análise dos dados**

Neste tópico apresentamos a forma de seleção e organização dos dados para procedermos às análises. À priori, a organização se deu por instrumento de pesquisa, iniciando pelo questionário e, em seguida, as entrevistas. Por fim, convencionamos as notas de campo para citação no texto, da seguinte forma: NC data GR (nível)<sup>54</sup>.

Iniciamos a organização dos dados pelos questionários, por serem mais objetivos, o que nos permite ter uma visão mais geral a respeito dos participantes, seu

---

<sup>54</sup> NC = Nota de Campo; Data de elaboração da nota; GR = Grupo; Nível = Básico 1 (B1), Básico 2 (B2), Básico 4 (B4) e Intermediário 1 (Int. 1). Por exemplo: NC 17/01/14 GR B2.

conhecimento sobre o Brasil, o quanto reconhecem de algumas das principais imagens que circulam na mídia internacional como representativas do país; se buscam ou não informações sobre o Brasil e sua língua além do espaço de sala de aula; quais são os desafios encontrados no processo de aprendizado da língua quanto às habilidades (compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral) e aos aspectos estruturais (gramática e léxico), e se estabelecem alguma relação entre o português falado no Brasil e o dos demais países cuja língua oficial é a portuguesa.

No processo de organização dos dados, verificou-se que categorizá-los por eixos temáticos seria relevante e válido. Na primeira categorização observamos três temas principais, os quais configuram-se como eixos temáticos: Brasil, os brasileiros e a língua portuguesa/cultura brasileira. Compreendemos que ao tratarmos de quaisquer um dos temas, estamos conjuntamente tocando nos demais. Portanto, ao falarmos de Brasil, estamos simultaneamente falando de língua portuguesa e de brasileiros. Entretanto, para organizar e discutir o corpus desta investigação, nos baseamos nas propostas para codificação de dados de pesquisa qualitativa de Bogdan e Biklen (1994) e também na de Moscovici (2012).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 223), os códigos de codificação são aquelas palavras, termos, frases, expressões, que aparecem com mais frequência nos dados, sendo basicamente comum a quase todos eles. A proposta dessa forma de organização dos dados é observar as perspectivas partilhadas pelos sujeitos sobre determinado objeto e que, “muitas vezes são reveladas nas frases que os sujeitos usam”. Segundo os autores, as ideias partilhadas são as que usamos para tornar código. Para isso, deve-se

percorrer os dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Moscovici (2012) também explica o procedimento de codificar os dados antes de proceder às análises. Embora o autor trate principalmente da codificação de dados obtidos a partir de entrevistas, observamos que, para o tipo de questionário utilizado, com questões abertas que permitem ao participante apresentar livremente suas ideias, opiniões, representações, a codificação também se aplica. Nas palavras do autor,

O emprego simultâneo de técnicas diferentes pede uma unificação subjacente. As entrevistas livres, as quais dou tanta ou mais importância que aos questionários, são codificadas segundo certas categorias e certos temas

que permitem apreender sua relação e sua apresentação estatística (MOSCOVICI, 2012, p. 32).

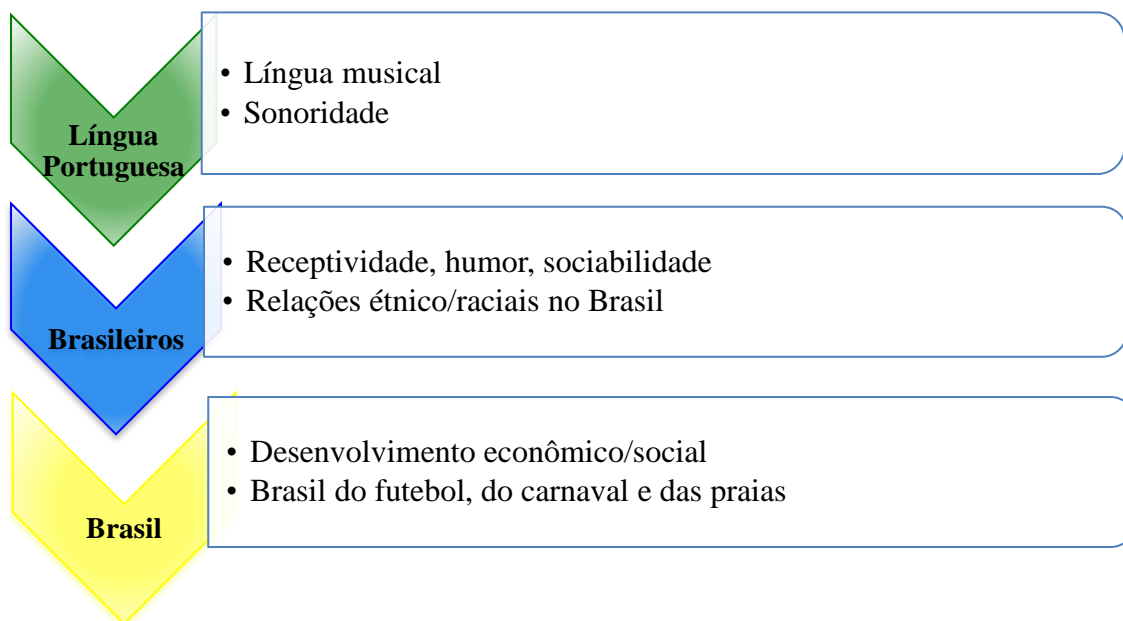
O autor propõe que a codificação seja centrada em duas partes principais: uma observando o grupo, de modo a definir as modalidades de expressão do grupo sobre o objeto (se o objeto é pensado de modo abstrato ou concreto, se a visão que se tem dele é real ou ideal, etc.) e uma codificação orientada para o conteúdo, em que se separam “os temas mais frequentes que se mostram pertinentes ao nosso problema”. A codificação e divisão em categorias permite ao pesquisador abstrair e generalizar. Além disso, o autor afirma também que “a interpretação dos resultados e a definição da amostragem implicam escolha de variáveis que devem explicar as tendências constatadas”.

Com base nas proposições dos autores, buscamos nas entrevistas e nos questionários as falas que foram mais recorrentes, as definições e representações partilhadas pelo grupo. De acordo com a TRS, são as representações partilhadas que podem promover transformações sociais. Embora as representações individuais tenham papel forte no processo de mudança social, uma vez que elas compõem a estrutura estruturante da representação, ou seja, ela pode mexer com a estrutura já estruturada das representações do grupo, tornando-se representação compartilhada, em nosso trabalho nos propusemos a observar e tratar das definições já compartilhadas entre o grupo de aprendizes de português que participou desta pesquisa.

Desse modo, a primeira categorização geral, que partiu das falas dos participantes, gerou três eixos temáticos principais: Brasil, Brasileiros, Língua Portuguesa/Cultura Brasileira. Ressaltamos que temos a compreensão de que essa divisão é apenas para fins de organização tanto dos dados como das demais categorias que serão discutidas e das análises geradas a partir dos eixos propostos, pois nos está claro que uma nação é formada por sua língua, cultura e povo, inseparavelmente.

Após a primeira codificação, verificamos que os discursos dos participantes apresentavam temas muito parecidos a respeito de cada uma das três primeiras categorias. A partir delas, realizamos uma segunda codificação, apresentada na tabela a seguir:

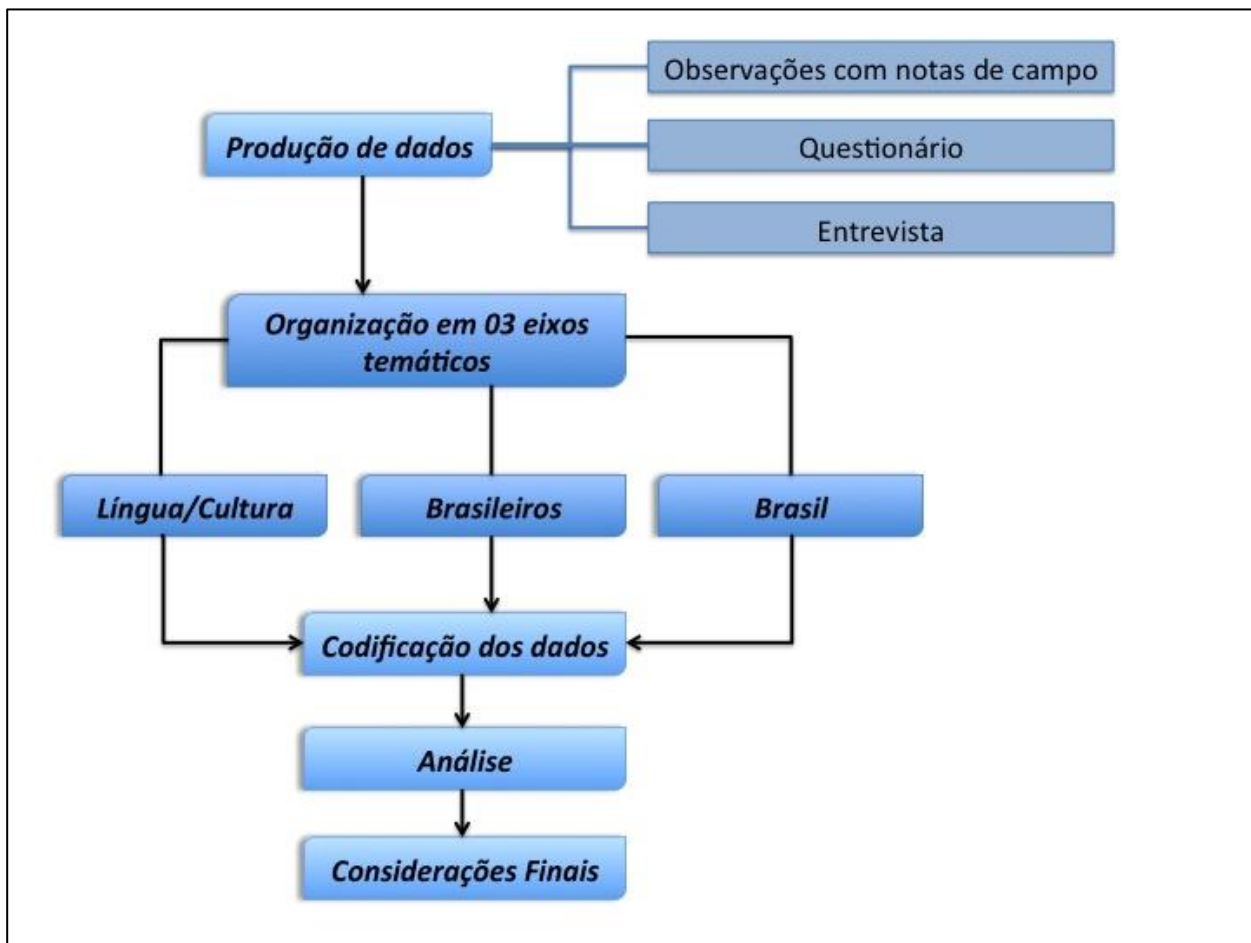
**Figura 4: Categorias de codificação para análise de dados**



Os eixos temáticos e as categorias a eles subjacentes foram organizados considerando dados das perguntas livres dos questionários, as entrevistas e as notas de campo, os quais comporão a segunda parte das análises, no capítulo 4, a seguir. Os dados relacionados às questões fechadas, que geraram informações com teor estatístico, mais objetivas, serão apresentados e discutidos na primeira parte do capítulo 4.

A seguir apresentamos também o fluxograma em que são mostrados os caminhos percorridos para a condução da pesquisa a partir da produção dos dados:

**Figura 5: Fluxograma de produção e análise de dados**



Neste capítulo, discorremos sobre a fundamentação teórico-metodológica que se mostrou apropriada a essa investigação. Por tratar-se de pesquisa de base qualitativa, focando na compreensão do processo de criação de representações sociais, buscamos autores cujas concepções teóricas se fundamentassem na TRS. Além desses, nos guiamos também pelas propostas de produção, organização e codificação de dados de Bogdan e Biklen (1994).

No próximo capítulo, retomaremos alguns conceitos teóricos que fundamentam a construção de representações sociais que nos apontarão caminhos para compreensão e análise das respostas dos aprendizes de PLE do CCBAS, tanto dos questionários quanto das entrevistas.

## CAPÍTULO 4

### REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS APRENDIZES DE PLE DO CCBAS

---

*Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último (Mikhail Bakhtin)*

Para melhor sistematização da análise dos dados, partimos do princípio de que a familiarização é o primeiro passo na construção de representações sociais e em sua gênese está o propósito de “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2013, p.54). Conforme pontua o autor,

Não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas (MOSCOVICI, 2013, p. 60)

Os mecanismos aos quais se refere o autor são a ancoragem e a objetivação, explicitados no capítulo 2 deste trabalho. Para tornar algo familiar, o sujeito e/ou o grupo social ao qual pertence ancora-se em paradigmas já estabilizados, ou seja, em estruturas estruturadas que são marcadas por representações já estabelecidas sobre determinado objeto, pessoa, informação, entre outros, que não façam parte do contexto familiar ao sujeito ou ao grupo. Por fim, ancorado, entra em ação o segundo mecanismo, que é a objetivação, ou seja, trata-se do processo de tornar o objeto, ainda abstrato, em algo quase concreto, que se aproxime de algo já existente em seu mundo e que conseqüentemente seja possível compreender ou, até mesmo, controlar.

Com o intuito de trazer o objeto da representação para seu mundo, já construído e estruturado, cada sujeito ou grupo social o relaciona e ancora em sua própria visão de mundo, estereótipo e experiências passadas, presentes e nas expectativas para o futuro (MARKOVÁ, 2006a). Por isso, Moscovici (2013) esclarece que o processo de familiarização não se dá de forma simples; ao contrário, acontece em meio a tensões na interação Alter-Ego-Objeto, pois as experiências pessoais de cada sujeito ou do grupo entram em conflito entre si (Alter-Ego) e também com o objeto da representação. Essa é uma característica inerente ao diálogo, inerente às relações humanas e à construção da sociedade (BAKHTIN, 1929, 2010; MARKOVÁ, 2006a).



Com base na concepção de construção de representações sociais apresentada, neste capítulo discutimos os dados gerados no Centro Cultural Brasileiro na África do Sul e analisamos representações dos aprendizes de PB sobre a língua portuguesa/cultura brasileira. Para isso, nos pautamos nas seguintes perguntas já apresentadas na introdução desta tese:

1. Que representações sobre o português brasileiro e aspectos culturais do Brasil são evidenciadas por aprendizes do idioma, em contexto sul-africano?
2. Que relação pode ser estabelecida entre essas representações e as razões apontadas pelos aprendizes para o interesse no estudo do idioma?
3. Que evidências podem ser verificadas em relação às variáveis contextuais (material didático, professor, ambiente sócio-cultural), como possíveis agentes de (trans)formação/movimento dessas representações?

As questões apresentadas geraram o seguinte objetivo geral: Identificar e analisar as representações de aprendizes de português como língua estrangeira em contexto sul-africano. Desse, foram gerados os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar representações sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira e analisar as suas principais características, visando categorizá-las e; 2. Investigar suas possíveis origens e (trans)formações/movimentos ao longo do curso e qual o papel do professor, do material didático e do contexto de sala de aula nesse processo.

Durante organização dos dados verificamos alguns temas que se destacaram, os quais foram identificados como eixos temáticos, a saber: língua portuguesa/cultura brasileira; Brasil e brasileiros. Entendemos que esses três elementos são inseparáveis, e embora nos objetivos específicos não tenhamos sinalizado identificar representações sobre esses assuntos separadamente, os temas Brasil e brasileiros foram bastante mencionados pelos participantes durante a entrevista. Desse modo, aspectos relacionados à cultura brasileira englobam também as representações sobre o Brasil e os brasileiros.

Com o intuito de situar o leitor, consideramos relevante retomar a informação de que a análise dos dados acontecerá em duas partes, sendo a primeira a apresentação e discussão de dados quantitativos, que foram verificados nos questionários aplicados aos participantes, e a segunda parte das discussões será dos dados qualitativos, gerados a partir das questões abertas do questionário, da entrevista e notas de campo. Apesar da inserção de dados quantitativos, as discussões serão baseadas no paradigma qualitativo, observando os fundamentos teórico-metodológicos apresentados no capítulo 3.

#### 4.1 Representações sociais e imagens do Brasil: associações

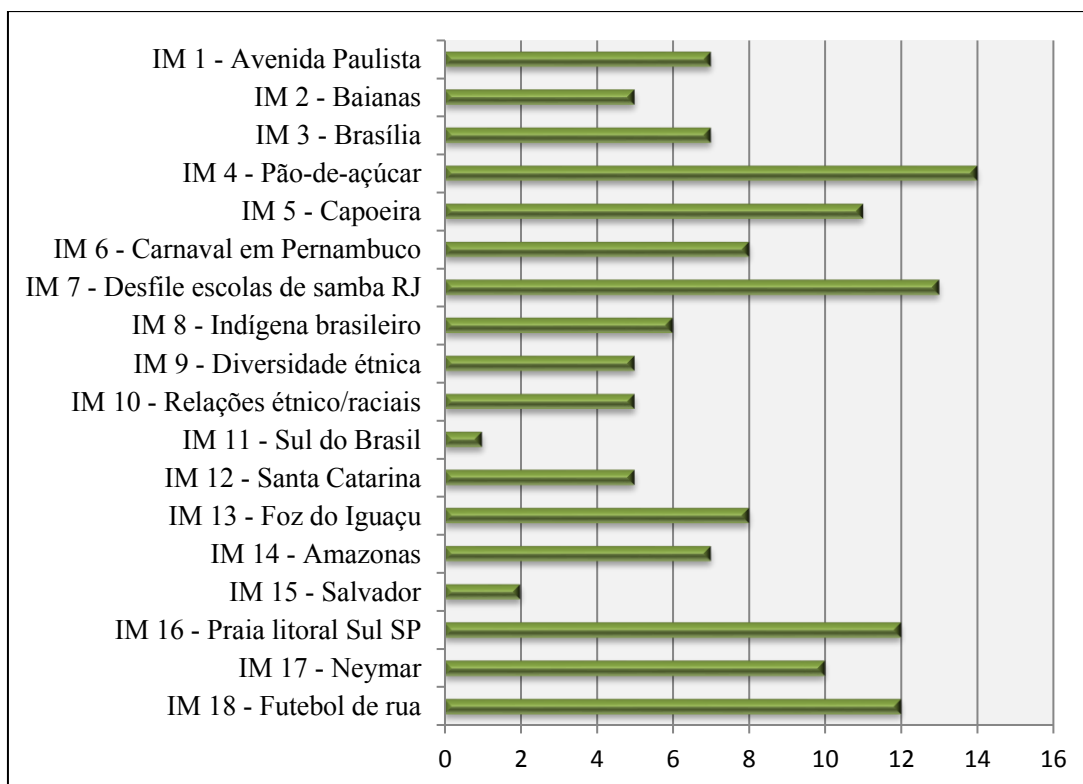
Nessa primeira parte da análise de dados estatísticos, a questão de referência é a número 08, seguida das questões 12, 12.1, 12.2. Assim como já exposto no capítulo 3, a questão 08 foi elaborada com o propósito de verificar se os participantes estabeleciam relação entre as imagens apresentadas no questionário e as ideias sobre o Brasil, que expuseram em sala de aula. Selecionamos imagens extraídas da internet usando termos e palavras empregadas pelos participantes durante as aulas. Algumas são mais correntes na mídia em relação a outras. A seguir, apresentamos a pergunta referente:

8. Look at the following images. Have you seen them before? Which of them do you associate with Brazil? (*Observe as imagens a seguir. Você já as viu antes? Qual (is) delas você associa com o Brasil?*)

Cada participante deveria marcar com um X a imagem que, para ele, estaria associada ao Brasil. Os participantes não tiveram acesso à informação sobre como as imagens foram selecionadas e nem sobre o fato de todas elas serem de algum lugar do Brasil. Desse modo, eles poderiam relacioná-las a qualquer outro lugar do mundo.

Além do espaço para assinalar a imagem, o participante também tinha um espaço para escrever algo sobre ela, caso quisesse se manifestar. O questionário se encontra no apêndice 1 desta tese. Os dados estatísticos obtidos a partir dessa questão estão apresentados no gráfico a seguir e serão interpretados e discutidos juntamente com as respostas escritas pelos participantes sobre as imagens e as falas registradas em notas de campo, quando houver.

**Gráfico 1: Imagens associadas ao Brasil**



No gráfico exibimos a quantificação em relação aos participantes que apontaram cada uma das imagens como sendo brasileiras. Não havíamos elaborado uma hipótese inicial de pesquisa, mas presumíamos que as imagens mais reconhecidas e comentadas seriam aquelas que mais circulam na mídia internacional e que representam, principalmente, uma visão turística do Brasil. Nossa hipótese se confirma quando verificamos o número de participantes que assinalaram as imagens (IM) números 4, 7, 16 e 18. No caso da IM 4, apenas um não associou a figura do Pão-de-açúcar ao Brasil. Entretanto, comentários de alguns participantes sobre a imagem nos revelam que nem todos têm certeza que se trata do Pão-de-açúcar, ou até mesmo do Rio de Janeiro.

Have seen. Associated with Brazil through travel brochures. Rio de Janeiro/São Paulo – Not sure (*Já vi. Associo com o Brasil através de folhetos de viagem. Rio de Janeiro/São Paulo – não tenho certeza*). (Ande)

I associate it with the statue of Christ, which I saw in one of the tourist catalogues in the Embassy (*Associo com a estátua do Cristo, que vi em um dos catálogos turísticos na Embaixada*). (Eugene)

I have seen a picture before. Sugarloaf mountain? (*Eu vi a imagem antes. Pão-de-açúcar?*) (Bern)

Seen on TV (*Vi na TV*). (Lindiwe)

Could it be the Christ the Redeemer statue (*Poderia ser a estátua do Cristo Redentor*). (Lumka)

I think it's Rei Jesus (*Acho que é o Rei Jesus*). (Naomi)

Na IM 7 – Desfile das escolas de samba do RJ – também podemos observar que a maioria dos participantes apontou ser brasileira, como era esperado, assim como o caso da IM 4. O mesmo reconhecimento é observado com relação à IM 16 – praia SP:

Beach life is very popular in Brazil (*A vida na praia é muito popular no Brasil*). (Kamer)

Copacabana beach comes to mind (*A praia de Copacabana vem a mente*). (Meyer)

Temos consciência de que as imagens discutidas até o momento são muito divulgadas no exterior, principalmente em relação a outras regiões, e era esperado que os participantes as associassem ao Brasil sem muitas dúvidas. Nos comentários apresentados sobre a IM 4, observamos que a TV e folhetos de viagem foram as fontes apontadas pelos participantes. Destacamos que durante as observações em sala de aula, não houve comentários da professora sobre esses lugares específicos e nem o material didático utilizado durante o período da pesquisa trazia imagens ou apontamentos sobre eles. Entretanto, observamos que havia cartazes, folhetos e outros materiais impressos no CCBAS que ilustravam principalmente as imagens apresentadas.

Nesse caso, o ambiente social do Centro Cultural promovia aos aprendizes acesso às mesmas imagens veiculadas em outras fontes, como TV, folhetos de viagens, etc. Esse dado nos remete aos estudos de Diniz (2012a), quando afirma que os Centros Culturais Brasileiros tendem a ser significados como representantes culturais do Brasil. Nesse papel, os CCBs têm como principal finalidade ser um órgão de divulgação sobretudo através do apelo à cultura brasileira e também do enfoque turístico.

O que observamos com esses dados é uma continuidade nas representações sociais sobre o Brasil. Sabe-se que Rio de Janeiro é uma das mais importantes referências turísticas do Brasil e o Pão-de-açúcar é considerado cartão-postal, além de ser uma das imagens mais propagadas no exterior. Tratam-se, portanto, de lugares que se tornaram referências quando se fala em Brasil. Em outras palavras, tais referências tornaram-se representação de Brasil.

As representações sociais são definidas por Moscovici e Jodelet como conhecimentos mutáveis na medida em que novos objetos/conhecimento/informação apareçam e novas representações sejam criadas. Para Moscovici (2013, p. 41), “elas adquirem vida própria, circulam, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem”. Sob essa perspectiva, as representações sociais são estruturas dinâmicas, permeáveis e flexíveis que se constroem e se modificam na interação e na comunicação, considerando a íntima relação entre linguagem e ação.

Entretanto, existem representações que se mantêm ao longo do tempo e, a essas, Moscovici (1988, p. 218) denominou representações hegemônicas. Essa forma de representação social “está estabelecida na comunidade onde é homogeneamente compartilhada por todos os membros”. De acordo com o autor, a representação hegemônica não é criada pelo grupo, mas circula e se reproduz nele, podendo manter-se estáveis temporal e estruturalmente. Nesse sentido, as representações sociais também podem ser a “expressão de permanências culturais” revelando a existência de “conteúdos mais estáveis”, que “circulam numa determinada sociedade sob as formas mais variadas: iconografia, literatura, canções, provérbios, mitos”. (SPINK, 1993, p. 305).

Considerando a afirmação de Spink (1993), acima referida, ao contrastarmos a quantidade de participantes que assinalaram cada uma das imagens apresentadas, observamos que há uma espécie de representação geral, consensual e hegemônica na associação Brasil - Rio de Janeiro - Carnaval (RJ) – Praia - Futebol. Quando observamos as demais imagens referentes a lugares, como Avenida Paulista, Sul do Brasil, Amazônia, Foz do Iguaçu, por exemplo, verificamos que elas não são associadas ao Brasil como as figuras anteriormente mencionadas.

O imaginário de Brasil representado majoritariamente por Rio de Janeiro, praias e carnaval é amplamente disseminado e acreditamos ser sustentado pela difusão de estereótipos que conferem ao país uma imagem de paraíso tropical e exótico.

As escolhas dos participantes, mais inclinadas a associar Brasil a esses lugares mencionados, embora outras regiões do país, como o Sul e o Amazonas também tenham sido citados durante as aulas, mostram-nos uma visão não somente estereotipada do que é o Brasil, mas também reflete o enfoque dado ao país no exterior.

Essa visão também aparece no âmbito do ensino de PLE, discutida principalmente quanto à configuração dos materiais didáticos de maior circulação. Barizon (2010), ao investigar como o brasileiro e o Brasil são retratados em quatro materiais didáticos

mais comumente utilizados no ensino de PLE, verificou fortes traços de estereótipo nas imagens que compõem os livros didáticos selecionados para sua pesquisa. Entre as conclusões a que chegou com sua investigação, destacamos a visão do Brasil como o país das paisagens tropicais e do exotismo.

Barbosa (2015) também analisou dois materiais didáticos de PLE e constatou que as imagens apresentadas nos livros são, em geral, as mesmas associadas aos aspectos turísticos do Brasil.

No que se refere a regiões brasileiras, o manual apresenta locais típicos, com imagens de praia, mar, barquinhos e outras ilustrações que mais se assemelham a cartões postais (BOLOGNINI, 1991) e reforçam a ideia de paraíso tropical, explorado, com frequência, pela publicidade ligada ao turismo brasileiro. (BARBOSA, 2015, p. 228)

A autora afirma ainda que existe um enfoque em determinadas regiões do Brasil em detrimento de outras, principalmente do Rio de Janeiro e São Paulo, o que pode implicar um apagamento das demais regiões do Brasil, pouco ou nada presentes nos livros didáticos.

A continuidade da sobreposição de algumas regiões do Brasil em relação a outras, na difusão, seja na mídia ou no âmbito do ensino de PLE, em livros didáticos, pode ser o fator que promove manutenção de representações sociais hegemônicas, os quais refletem uma visão homogênea do país.

Esses dados nos mostram o quão importante é o trabalho dos professores dos Centros Culturais Brasileiros e dos leitores no tratamento à cultura brasileira, à geografia do país, entre outros aspectos, nas aulas de PLE, pois livros didáticos tendem a apresentar questões culturais e regiões já amplamente divulgadas. Para tratarmos desse tema, tomamos como base novamente os estudos de Moutinho e Almeida Filho (2015) sobre o papel do professor como diplomata cultural. Do ponto de vista dos autores, o ensino e aprendizagem da língua-alvo a partir da diplomacia cultural pode possibilitar aos estudantes aproximação a uma forma positiva da cultura da língua-alvo e facilitar o processo de aprendizagem da nova língua, além de favorecer uma relação amigável entre “pessoas e países, criando laços pacíficos e duradouros”. (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015, p. 88). Os autores defendem a necessidade de investimento na formação dos professores a partir da perspectiva de que o ensino de uma língua estrangeira é um ato de diplomacia cultural, pois isso exerceria forte influência no modo como esse professor ensina, nos materiais que seleciona para seus

cursos, nas estratégias que usa em sala de aula e nas expectativas em relação aos alunos quando os avaliam. (IDEM, p. 88)

Alguns materiais didáticos atuais, conforme verificamos em pesquisas como as mencionadas anteriormente (BARIZON, 2010 e BARBOSA, 2015) revelam um Brasil homogêneo, turístico, de cartão-postal. Em ambas foram investigados os mesmos volumes de um livro didático em comum, embora com datas de impressão distintas: Avenida Brasil 1 e 2.

Com relação ao CCBAS especificamente, um dos materiais utilizados era o livro Avenida Brasil. Durante as aulas, a pesquisadora observou pouca abordagem de conteúdos do livro cujas atividades se referiam a aspectos culturais do Brasil. Temas com esse enfoque surgiam em outros momentos, sem relação direta com o material. Entretanto, apesar dos dados apontarem representações sociais hegemônicas com relação às imagens regionais do Brasil, vale destacar falas de dois participantes que mostraram traços de reflexão sobre o reducionismo do Brasil ao ser representado por algumas regiões.

Rio is not Brazil /.../ Rio is a lot of different from the rest of Brazil (*O Rio não é Brasil /.../ O Rio é muito diferente do resto do Brasil*). (Kamer, entrevista).

We know a lot about Rio de Janeiro, the sugar loaf and the carnival but you don't really know about the other cities. You sometimes hear about São Paulo, but I think it's only because is near Rio de Janeiro. (*Nós sabemos muito sobre o Rio de Janeiro, o Pão-de-açúcar e o carnaval, mas não muito sobre as outras cidades. Às vezes ouvimos sobre São Paulo, talvez porque seja perto do Rio de Janeiro*).

[...]

If you want to know more about Brazil you can go through internet and you find there, but it's not really out there /.../ you know? It's only about Rio de Janeiro and nothing else (*Se quisermos saber mais sobre o Brasil é só acessar e internet e você pode encontrar, mas não está realmente lá /.../ Sabe? É apenas sobre o Rio de Janeiro e nada mais*).

[...]

Entrevistadora: Why do you think Rio de Janeiro is more out there? (*Por que você acha que está mais em destaque?*)

[...]

Because of they advertise it /.../ everybody knows about it. /.../ I think Brazil could do a lot more of itself (.) advertise other areas, other than Rio. (*Porque é mais anunciado /.../ todo mundo sabe sobre ele. /.../ Eu acho que o Brasil poderia fazer mais por si mesmo (.) anunciar outros lugares, além do Rio*). (Barbara – entrevista)

Essas falas se destacaram, principalmente, pelo caráter reflexivo sobre a generalização do Brasil quando associado somente ao Rio de Janeiro. Outras duas participantes afirmaram que passaram a conhecer mais do Brasil depois das aulas no CCBAS:

[...] as coisas que eu aprendi aqui eu não sabia, eu só sabia que tinha Rio de Janeiro, São Paulo, e as coisas turísticas. (Nadine – entrevista. Resposta em português)

[...] Débora teaches us a lot about Brazil, as well. And about the culture. (*Débora nos ensina muito sobre o Brasil, também. E sobre a cultura*). (Naomi – entrevista)

Vemos que a representação social expressa nessas respostas também se apresenta como hegemônica entre os participantes da pesquisa, e reflete a visão divulgada oficialmente, mas não é um imaginário intocado. A consciência de generalização do Brasil explicitada por alguns participantes nos leva a compreender que a representação social sobre o Brasil pode (deve) ser ressignificada.

Outro dado que nos pareceu inesperado refere-se à IM 2 (Baianas). Ao contrário do que esperávamos, elas não foram associadas ao Brasil/cultura brasileira pela maioria dos participantes. Embora saibamos que também se trata de um aspecto da cultura brasileira amplamente divulgado, apenas cinco dos 15 aprendizes do CCBAS associaram a imagem ao Brasil. A seguir apresentamos os comentários referentes a essa imagem:

I saw this in a Brazilian novela. It's some kind of a ceremony (*Eu vi em uma novela brasileira. É algum tipo de cerimônia*). (Naomi)

I am not 100% sure, but they are from Bahia. It is a traditional dress (*Não tenho 100% de certeza, mas elas são da Bahia. É um vestido tradicional*). (Kamer)

I learnt in class that Goiás has very cultural differences (*Aprendi na aula que Goiás tem muitas diferenças culturais*) (Nadine)

Because candomblé is part of Brazilian culture (*Porque candomblé é parte da cultura brasileira*). (Lwazi)

Verificamos, assim, que nem todos os aspectos culturais mais explorados pela indústria do turismo são associados ao Brasil, pelos participantes da pesquisa. No que concerne às imagens que não apresentam regiões do Brasil, observamos que, depois da imagem do carnaval do Rio de Janeiro, já discutida, apenas o futebol foi relacionado ao Brasil pela maioria dos aprendizes, seguido pela capoeira.

As figuras 9 e 10 apresentam a diversidade étnico/racial existente no Brasil. A IM 10, especificamente, mostra uma família composta por uma mulher branca e um homem negro. Famílias formadas por pessoas negras e brancas era um assunto bastante recorrente entre os participantes e os aprendizes se mostravam curiosos sobre o tema, pois na África do



Sul é relativamente raro encontrar essa formação de casal, o que, na visão deles, se difere do Brasil.

[...] in South Africa wouldn't be so "popular" (*ele faz um gesto com as mãos para representar as aspás*) a black man marrying a white woman and in Brazil this is possible if they are in the same social class (*Na África do Sul não seria tão popular um homem negro se casar com uma mulher branca, e no Brasil isso é possível se eles forem da mesma classe social*). (Kamer – entrevista)

Multidiversity and interracial mixing. Very common in Brazil (*Multidiversidade e mistura inter-racial. Muito comum no Brasil*). (Jason – questionário – IM 10)

Extreme multiculturalism and melting pot races (*Multiculturalismo extremo e grande mistura de raças*). (Meyer – questionário – IM 10)

Pelo fato de ter sido tema de discussões em sala de aula, nossa hipótese era de que os participantes associariam a diversidade apresentada nas figuras à cultura brasileira. Entretanto, a hipótese não se confirmou, pois apenas 1/3 dos aprendizes assinalaram as figuras, associando-as ao Brasil.

Como afirmamos no capítulo 3, reconhecemos que as imagens podem conter traços de estereótipo por parte da pesquisadora; algumas delas já são amplamente divulgadas e, portanto, conhecidas, enquanto outras foram pouco associadas ao Brasil. Esses dados são relevantes, pois corroboram informações a que já tínhamos acesso, como exemplo o amplo conhecimento de algumas regiões do Brasil, enquanto outras foram reconhecidas por apenas um participante, como o caso da IM 11. Entretanto, esses dados também nos mostram que imagens com relativo apelo turístico não foram reconhecidas pela maioria dos participantes, como era esperado.

Com relação às representações sobre o Brasil relacionadas às regiões mais divulgadas pelo mercado do turismo e exploradas em livros didáticos, não se trata de um estereótipo negativo. Ao contrário, a visão do Brasil como paraíso tropical, terra do carnaval e do exotismo é uma visão positiva. Entretanto, concordamos com Barbosa (2015) quando assinala que centralizar determinadas regiões do Brasil implica restringir a visão dos aprendizes quanto ao conhecimento sobre a diversidade do Brasil em termos de regiões. A visão dos estrangeiros fica reduzida à apenas uma parte do país.

Aproveitamos essa afirmação da autora para problematizar o tratamento dado aos demais aspectos da cultura brasileira no âmbito do ensino de PLE. A cultura brasileira é muito vasta, mas do modo como é abordada em alguns materiais didáticos, promove-se uma

visão do Brasil distante do real, o que não contribui para um aprendizado intercultural e o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz de PLE.

As reflexões desenvolvidas nesta parte do trabalho, com base nos dados quantitativos que se destacaram, nos proporcionam percepções que podem orientar a discussão sobre políticas linguísticas, o trabalho de professores e leitores, o material didático e orientar para novas considerações sobre o ensino de PLE no exterior. Através dessas informações pudemos observar que as representações sociais sobre o Brasil são, de certa forma, estereotipadas e, portanto, ainda existe um longo caminho a ser percorrido rumo a uma proposta de ensino e a materiais didáticos que abordem de forma mais realista o Brasil e a cultura brasileira.

#### **4.2 Representações sociais sobre aspectos estruturais do PB.**

Neste tópico apresentamos e discutimos dados referentes às questões 12, 12.1 e 12.2, a partir das quais também obtivemos dados quantitativos. A proposta ao elaborá-las foi compreender quais aspectos da língua portuguesa os participantes apontaram como mais ou menos desafiadores quanto ao aprendizado, e também quais aspectos tinham mais interesse em desenvolver. Os alunos poderiam assinalar mais de um aspecto em cada pergunta. Para melhor visualização, os dados referentes às três questões são apresentados no gráfico 2. A seguir, apresentamos as questões de referência:

12. Which of the following aspects of the language is a challenge for you?  
(*Quais dos seguintes aspectos da língua é um desafio para você?*)

Grammar  Vocabulary  Pronunciation  Writing  Speaking  Reading  Listening

12.1 Which of them is easier for you to learn? (*Quais deles é mais fácil de aprender para você?*)

Grammar  Vocabulary  Pronunciation  Writing  Speaking  Reading  Listening

12.2 Which of these aspects are you interested most? (*Em quais desses aspectos você é mais interessado?*)

Grammar  Vocabulary  Pronunciation  Writing  Speaking  Reading  Listening

A partir das respostas dos 15 participantes selecionados, geramos o gráfico 2. A organização dos dados em um único gráfico nos permite estabelecer mais facilmente

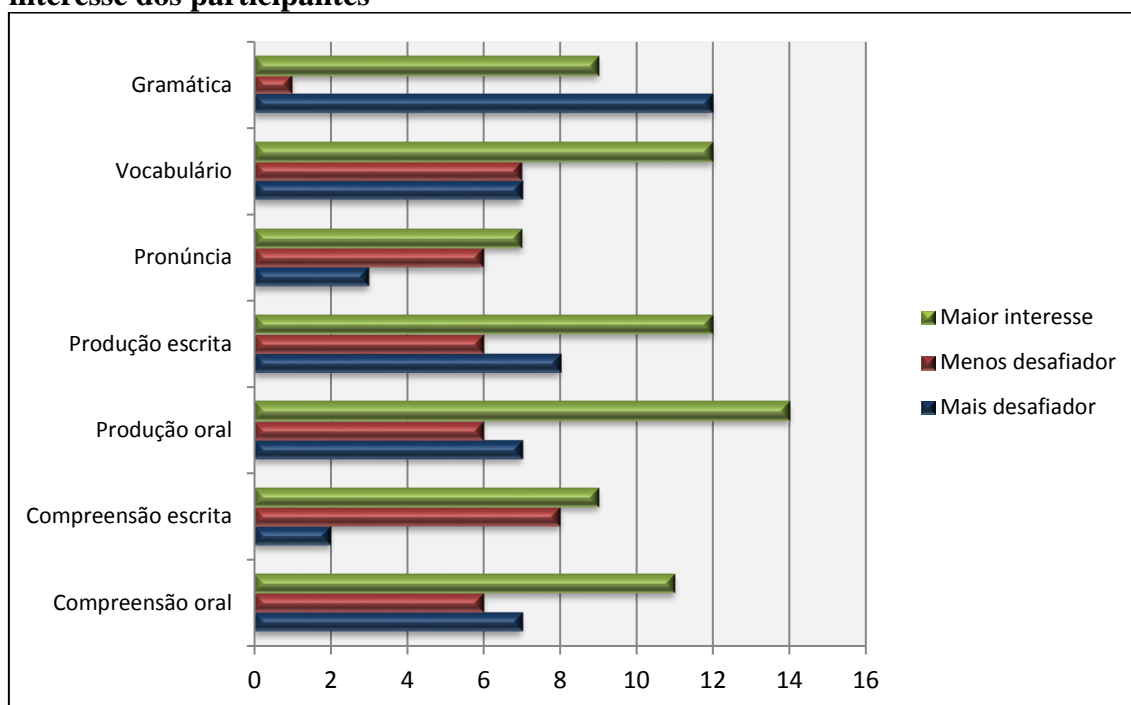
comparação entre as respostas dos alunos, compreender quais seus maiores interesses e desafios durante o processo de aprendizado do PB.

Apesar dos dados estatísticos não apresentarem características evidentes de representações sociais, acreditamos ser relevante apresentá-los e discuti-los, considerando que nossa pesquisa também propõe discutir subsídios para políticas de promoção e reflexão sobre o ensino do PB no exterior. Assim, com base nas informações que esse tipo de dado nos fornece, o professor de PB pode refletir sobre o trabalho que realiza e guiar-se, em parte, ao enfoque de interesse do aprendiz, principalmente se esse aspecto que lhe é mais interessante (ou necessário, dependendo do que o levou a estudar o idioma), se revelar em posição de conflito com suas dificuldades.

Ressaltamos ainda que não se verifica como possível esgotar possibilidades de análise de cada um dos elementos, mas buscamos apresentá-los e discuti-los, à luz da TRS, considerando o contexto em que foram gerados, o material didático utilizado e o trabalho docente realizado no CCBAS.

Os aspectos de maior interesse dos aprendizes do CCBAS estão representados pelas barras verdes; os de maior dificuldade no aprendizado estão representados pelas barras azuis e, por fim, as barras vermelhas representam os aspectos que os participantes apontaram como menos desafiadores para aprender.

**Gráfico 2: Aspectos mais e menos desafiadores no aprendizado de PB, e os de maior interesse dos participantes**



Quanto aos resultados que observamos no gráfico, apenas um aprendiz apontou a gramática como um elemento menos desafiador ao aprendizado de português. Não havíamos elaborado uma hipótese inicial, mas esperávamos que a gramática fosse aparecer na posição de item que mais receberia marcações que o revelariam como sendo o mais difícil aos aprendizes, pois observamos durante as aulas que era o elemento mais comentado pelos alunos como o mais difícil de compreender. Apresentamos, a seguir, algumas anotações de campo relacionadas ao ensino/aprendizagem da gramática durante o período de observação:

Percebo que os alunos têm dificuldade com o uso de preposições e acentuação. Durante a aula, a professora trabalhou verbos no presente do indicativo e apareceu o verbo reflexivo “sentar-se”. Como o exercício era de conjugação, o pronome “nós” gerou uma discussão, pois um dos alunos não conseguia compreender a razão de um pronome na frase ser acentuado (nós – pronome pessoal) e outro não (nos - pronome oblíquo átono). “Nós nos sentamos”, era a frase: “It doesn’t make any sense”, ele diz, e troca olhares com os colegas, que parecem concordar com ele (NC 17/01/2014 GR B2 6ª feira).

Compreender a diferença entre a conjugação de “ver” e “vir” parece difícil ao grupo – veem/vêm (NC 07/02/2014 GR B4).

Os alunos falantes de inglês parecem ter bastante dificuldade em compreender os artigos e as preposições da língua portuguesa (NC 14/02/2014 GR B2 3ª e 5ª feira).

Observamos que, ancorados na língua inglesa (comum a todos os participantes), os alunos demonstram dificuldade quando não têm elementos para estabelecer comparação, como a presença do artigo masculino e feminino relacionados à objetos inanimados, inexistente em Inglês.

Alguns grupos tinham mais aulas de gramática que outros. Geralmente, os grupos cujos alunos não tinham prazo específico para terminar o curso tinham uma carga gramatical maior, como é o caso do GR B1/2, que precisava terminar o curso em apenas um semestre para atender às necessidades de viagem dos alunos, em relação ao GR B4, que já estava cursando há mais de um ano, à época da produção dos dados.

Destacamos que a professora trabalhava os aspectos gramaticais de forma associada ao uso, e estabelecia comparação entre o uso formal e coloquial da língua, expressões idiomáticas e regionais, como no caso que relatamos em nota de campo:

Ande e Kayla estão aprendendo verbo ser/estar no presente do indicativo, mas quando Débora e eu conversamos, eles notam que não pronunciamos como está escrito (estou/está). Débora aproveita a dúvida para falar sobre o modo como falamos na maior parte do estado de São Paulo e na região onde morou no Rio Grande do Sul: “tô e tá”. Pude perceber o quanto lhes pareceu confuso quando falamos sobre isso. Eles parecem ter dificuldade com a quantidade de vocabulários novos e os coloquialismos da língua portuguesa (NC 05/05/2014 GR B1 2ª e 4ª).

A diferença entre MIM e EU causou espanto em Emma, que fez uma expressão de susto e disse: “português é difícil” (NC 11/04/2014 GR B2 6ª feira).

Ainda no que se refere à gramática, em relação aos demais elementos, foi o mais apontado pelos aprendizes como um aspecto difícil de aprender. Entretanto, apesar desse dado, observamos que esses participantes a consideram importante no aprendizado de uma língua, ainda mais que a pronúncia, que aparece como aspecto de menor interesse no gráfico.

A pronúncia, neste caso, foi apontada como o aspecto de menor interesse dos aprendizes, enquanto a produção oral apareceu como a habilidade que os aprendizes têm maior interesse em desenvolver. Compreendemos que desenvolver a pronúncia está relacionado ao desenvolvimento da produção oral, embora os participantes não tenham estabelecido essa aproximação, conforme observamos a partir dos dados no gráfico.

Esse lugar de interesse dado à gramática nos revela que se trata de um aspecto percebido não somente como mais importante que o desenvolvimento da pronúncia das

palavras, mas também que está bem próximo de outros aspectos de interesse dos participantes, como a compreensão oral, por exemplo.

Quanto aos aspectos mais ou menos desafiadores, não verificamos relação direta com representações sociais, pois as respostas dos participantes revelam dados mais objetivos (mais ou menos difícil de aprender). Entretanto, ao apontarem determinados aspectos da língua que consideram de maior interesse aos seus propósitos de aprender um idioma, os participantes podem ter sido guiados por representações sociais sobre o que compõe o aprendizado de uma LE. A isso se relaciona também a concepção de língua desses participantes.

Sabemos que a gramática tem lugar de destaque no ensino de línguas e, sob essa perspectiva, podemos inferir que existe uma representação social dos participantes sobre seu papel no aprendizado da língua estrangeira, que pode dialogar com a concepção de que “falar bem” implica dominar as estruturas dessa língua.

De acordo com Moscovici (2013, p. 37), as representações sociais, além de buscar familiaridade com o novo, podem ser estabelecidas a partir de estruturas sociais pré-determinadas e “implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior”.

Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e a clareza peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe (MOSCOVICI, 2013, p. 37)

Moscovici (2013, p. 37) aborda a relevância de experiências passadas na formação de representações sociais, que passam a ser estruturas estruturadas, controlando “a realidade de hoje através da de ontem”. Em outras palavras, as representações sociais podem ser construídas ou também ser reforçadas, mantidas e perpetuadas.

As escolhas dos participantes em desenvolver determinadas habilidades da língua em detrimento de outras também denota presença de representações, que podem estar ancoradas nas aulas de português do CCBAS, compreendendo nesse contexto o material didático, ou em experiências anteriores com aprendizado de LE.

No entanto, com base nas observações das aulas, destacamos que o material didático<sup>55</sup> utilizado, bem como a abordagem da professora durante as aulas demonstram enfoque maior em noções de uso da língua nos diferentes contextos sociais. Portanto, não associamos diretamente a importância dada à gramática, especificamente em relação à pronúncia, ao trabalho realizado em sala de aula. Consideramos possível que os participantes já tivessem essa representação ao iniciarem o curso de português. Essa inferência deve-se à realidade já conhecida sobre os participantes, todos falantes de duas ou mais línguas.

Compreendemos que, no caso dos participantes desta pesquisa, apesar de todos falarem duas ou mais línguas, os contextos de aprendizado podem ser diversos. Por isso, não ousamos afirmar que todos passaram por ensino sistematizado de LE, seja na escola, curso superior ou curso livre. No entanto, à luz da afirmação de Moscovici, entendemos que as representações dos participantes sobre aprender uma língua estrangeira podem ter sido construídas também a partir de experiências com o aprendizado de outra(s) língua(s).

Jodelet (2002) e Moscovici (2013) atribuem lugar importante à memória na construção de representações sociais. De acordo com Jodelet (2002), o papel da memória relaciona-se à organização do pensamento constituinte da representação, a partir do pensamento constituído. A memória está diretamente relacionada à ancoragem e objetivação, pois “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória” e relacionar-se com ele. A ancoragem busca na memória o conhecimento previamente estruturado e, portanto, socialmente aceito; e a objetivação direciona esse conhecimento “[...] para fora (os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi- los no mundo exterior” (MOSCOVICI, 2013, p. 63).

Entendemos, a partir da concepção de Moscovici e Jodelet sobre o papel da memória na criação de representações sociais, que cada escolha dos participantes, não apenas sobre o interesse na gramática, mas também quanto aos demais aspectos apresentados no gráfico, está permeada de “paradigmas estocados” em suas memórias. Nessa teoria, essa é a premissa do ato de escolher e categorizar o objeto.

Retornando ao gráfico 2, observamos outra escolha dos participantes que se destacou: o interesse na produção escrita em relação à compreensão oral. Em nosso entendimento, compreensão e produção oral, pronúncia e vocabulário estão diretamente relacionados, mas observamos, a partir do gráfico, que os participantes não estabelecem essa

---

<sup>55</sup> Avenida Brasil 1. Destacamos que além do livro didático, a professora utilizava partes de outros materiais didáticos, materiais da Internet (conteúdos de jornais, músicas, revistas, entre outros).

relação. Produção escrita e vocabulário aparecem como aspectos de maior interesse dos participantes em comparação à compreensão oral.

Uma vez que a produção oral é o item que apresenta maior número de marcações, pois de 15 participantes, 14 o assinalaram, esperávamos que a compreensão oral acompanhasse esse número, assim como vocabulário e pronúncia. Entretanto, o que vemos no gráfico é um menor interesse em desenvolver pronúncia que produção escrita e vocabulário, que aparece com o mesmo número de marcações.

Durante as aulas observadas, constatamos que o enfoque era bastante intenso no desenvolvimento da compreensão e produção oral tendo em vista situações de uso da língua portuguesa. No caso dos níveis básicos, compreensão e produção escrita eram trabalhadas em situações em que o aprendiz precisasse entender textos específicos, como bilhete de viagem, placas e sinalização de aeroporto, cardápios de restaurante, entre outros. Nos registros de nota de campo verificamos a descrição de uma aula que mostra um exemplo de ensino focado em compreensão e produção oral nos níveis básicos, em que a professora fazia simulações de situação de viagem.

O tema da aula é: no aeroporto. Débora escreve alguns vocábulos na lousa, como “passaporte, passagem, bilhete, portão de embarque, cinto de segurança, etc. Após isso, fizemos uma atividade interativa simulando um momento em que o estudante deveria fazer check-in e tudo o que poderia acontecer nesse momento, em um aeroporto. (NC 14/03/2014 GR B2)

Quanto à compreensão e produção escrita, verificamos que eram aspectos mais focalizados com vistas ao direcionamento de discussões e debates sobre o tema do texto, conforme podemos verificar na descrição de uma aula do Intermediário 1:

A aula de hoje foi sobre o livro “As cinco linguagens do amor”, de Gary Chapman. Débora propôs que cada aprendiz lesse um capítulo do livro e depois compartilhassem o que entenderam. Eles poderiam apresentar em slides ou somente explicar aos colegas. Cada um falou sobre seu capítulo e depois revelou aos colegas qual a sua própria linguagem de amor, segundo as descrições do livro. (NC 11/03/2014 GR I 1)

A proposta de leitura de textos mais longos parecia proporcionar aos alunos temas de conversação. Logo, a compreensão escrita era mais focalizada em relação à produção de textos. Entretanto, a produção escrita foi assinalada como um dos aspectos de maior interesse dos participantes.



Neste caso, não podemos inferir que se trata de uma postura por parte dos participantes firmada na prática da professora, pois observamos que as habilidades de produção e compreensão oral, e compreensão escrita eram trabalhadas de forma agregada, embora a produção escrita tivesse menos ênfase em relação à compreensão. Podemos considerar, a partir desses dados, que variáveis contextuais além do momento em sala de aula podem ter levado mais participantes a apontarem maior interesse na produção escrita em relação à compreensão oral, como em situação de trabalho, por exemplo, em que os participantes necessitem da produção escrita.

Além disso, dependendo do gênero textual, a escrita é o momento que requer conhecimento da norma padrão da língua, o que geralmente se associa ao domínio da gramática. Notamos no gráfico que, imediatamente em seguida à gramática, a produção escrita foi o aspecto da língua considerado como mais desafiador aos participantes. Observamos, também que, ainda que ambos aspectos tenham sido assinalados como mais desafiadores, a produção escrita aparece como segundo aspecto de maior interesse entre os participantes.

Temos, portanto, correlações não esperadas entre os aspectos da língua, de maior interesse dos participantes. Enquanto a maioria tem mais interesse em desenvolver a habilidade de produção oral e vocabulário, a pronúncia e a compreensão oral aparecem com menor destaque, quando comparados aos aspectos de maior interesse, ainda que estas habilidades estejam diretamente relacionadas.

Conforme já mencionamos neste capítulo, as aulas de português apresentavam características de abordagem comunicativa, com foco principal no desenvolvimento da habilidade de produção e compreensão oral, sempre observando as possibilidades reais de uso da língua. Nos materiais didáticos utilizados durante as aulas observadas pela pesquisadora em campo, e nos registros feitos nesse período, notamos que a gramática era trabalhada, em alguns momentos, através de exercícios estruturais, seguida de aplicação oral ou escrita.

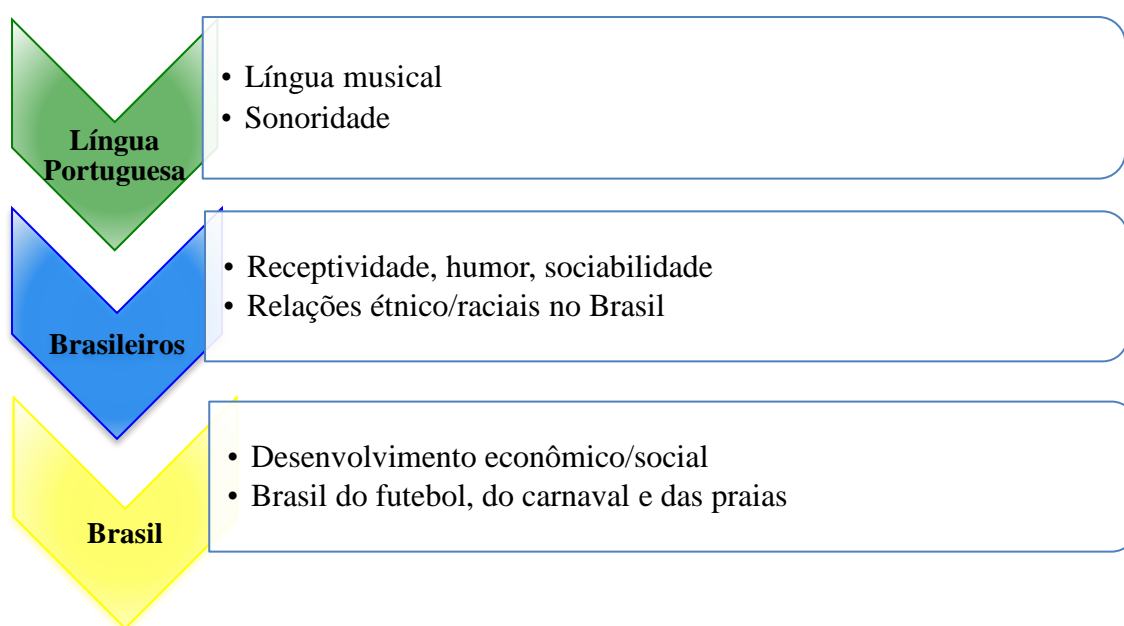
Tendo em vista esse contexto, inferimos que as escolhas dos participantes, as quais destacamos para discutir, podem estar mais relacionadas a situações vivenciadas fora da sala de aula, às memórias e experiências que trouxeram consigo ao ingressarem no curso de português. Entretanto, reconhecemos que as representações sociais sobre os aspectos linguísticos do PLE apresentadas e discutidas neste capítulo foram verificadas com base apenas nos dados estatísticos do gráfico.

Esse primeiro delineamento da análise com base na interpretação de dados quantitativos tem por objetivo apresentar uma descrição global dessa parte do corpus. Com

base nas discussões e possibilidades de análise apresentadas, entendemos que as escolhas dos participantes sobre quais aspectos da língua mais lhes interessam aprender podem apresentar características de representações sociais, tanto sobre a língua como em relação ao seu processo de aprendizado.

A interpretação desses dados, à luz da TRS, aponta caminhos para reflexão sobre como a abordagem e métodos utilizados no ensino de PLE no exterior podem ser revistos, repensados ou mantidos, a partir do conhecimento do principal interesse/enfoque do aprendiz, das possíveis razões para tal interesse e/ou necessidade de aprendizagem. Observadas tais questões, podemos refletir ainda sobre o trabalho docente, e, se necessário, pensar sua reorganização, observar o material didático utilizado, de modo a ressignificar a representação sobre a língua e seu aprendizado.

No tópico seguinte passamos às análises dos dados qualitativos, organizados previamente nos eixos temáticos, os quais rerepresentamos a seguir:



### 4.3 O Brasil, os brasileiros e a língua portuguesa na perspectiva de aprendizes de PLE no CCBAS

Neste item realizamos as análises dos dados qualitativos obtidos através das questões abertas dos questionários, das entrevistas e também retomamos alguns registros de nota de campo.

Iniciamos nossa análise pelo eixo temático Língua portuguesa/cultura brasileira, do qual se destaca uma categoria principal de análise: *língua musical e agradável*. Na sequência, analisamos o eixo Brasileiros, em que verificamos duas categorias de análise: *brasileiros são simpáticos e receptivos* e *relações étnico/raciais no Brasil*. Por fim, analisamos o eixo temático Brasil, cujas categorias de análise principais são: *Desenvolvimento econômico/social e Brasil do futebol, carnaval e praias*.

#### 4.3.1 Língua Portuguesa/Cultura Brasileira

No eixo temático Língua Portuguesa/Cultura Brasileira verificamos uma categoria principal, observada a partir das falas dos participantes: *língua musical e agradável*. Com base na proposta de codificação de Bogdan e Biklen (1994), essa categorização foi estabelecida a partir das palavras e expressões recorrentes nas falas dos participantes.

A questão de referência dessa categoria foi: “When listening to Brazilian Portuguese Language, how do you perceive it? Can you describe it?” (*Quando você ouve o português brasileiro, como você percebe? Você pode descrever?*)

Numa primeira leitura geral dos dados, verificamos uma visão da língua portuguesa muito positiva, descrita até com certo grau de entusiasmo e afetividade. A principal representação partilhada entre esses participantes é a relação estabelecida entre a língua e sua sonoridade, quando falada por brasileiros, e as principais descrições da percepção da língua são relacionadas com música, ritmo e movimento.

**Trecho 1:** For me it's (.) it sounds almost like a **singing language**. /.../ it's beautiful, you know? I don't know, it sounds so nice. You speak very passionate and very (.) I like the way it vibrates and how words flow into each other, and (.) so (.) **it's a very singing kind of language**. It's almost like a high vibration, it's like a positive high energy. I'm in love with the language. (Bern, entrevista, questão 9)

*(Para mim é (.) soa quase como uma língua cantada. /.../ é linda, sabe? Eu não sei, soa tão agradável. Vocês falam com paixão (.) Eu gosto do modo como vibra e como as palavras fluem entre si. [...] É um tipo de língua muito*

*musical. É quase como uma forte vibração, é como uma forte energia positiva. Estou apaixonado pela língua.*

**Trecho 2:** It's very nice, **it sounds very (.) like a song**, you know (.) people sing the words (...) **for me it's very like na na na na**. So, it's nice, it's nice to hear. It's very fast when you guys speak it.

*(É muito bom, soa como (.) uma canção, sabe (.) as pessoas cantam as palavras (...). Para mim é como na na na na. Então, é bom de ouvir. É muito rápida quando vocês falam)*

[...]

When you talk to us ((participantes)) you say the words very slowly and then we can understand and when you talk to each other ((referindo-se à conversa entre professora e pesquisadora)), we can hear or understand one or maybe three words because its **na na na na**. (Emma, entrevista, questão 9)

*(Quando vocês falam conosco, vocês dizem as palavras bem devagar e nós conseguimos entender, mas quando vocês falam entre si, nós podemos ouvir e entender uma, talvez três palavras por causa desse na na na /.../)*

[...]

**Trecho 3: My feelings are generally very happy because the language sounds extremely happy.** The way you pronounce words is very high end. /.../ if you listen to the language and you can't understand it, you can hear the sound, so now **you can hear the intonation (...) tan tan tan tan**. It sounds really nice. I have a warm feeling, actually, when I speak to Brazilians and even when I speak it ((português)) (.) it's a nice language, I like it. It was beautiful to hear this, but at the moment you start understanding the language then you don't hear that anymore ((referindo-se à entonação mencionada anteriormente)) because now you understand what they're saying and you don't just hear sounds (.) do you understand? /.../ Since my brain is still trying to translate to English, which is wrong /.../ I can still hear it and since I work a whole day in another language speaking environment, at the moment I come in here, the way you greet people is just (...) the expressions you have (.) it's beautiful. It's so warm. ((Meyer, entrevista, questão 9)

*(Minha sensação é ((quando ouve a língua)) geralmente muito feliz, porque a língua soa como extremamente feliz. A forma como vocês pronunciam as palavras é muito sofisticada /.../ se você ouve a língua e não consegue entendê-la, você consegue ouvir o som, a entonação (...) tan tan tan tan. Soa muito agradável. Eu tenho uma sensação muito boa quando falo com brasileiros ((os ouve falando)) e quando eu mesmo falo português. É uma língua muito agradável, eu gosto. Era lindo poder ouvir isso ((a musicalidade)), mas a partir do momento que você começa a entender a língua, você não ouve mais ((a musicalidade)), porque agora você entende o que eles estão falando e não ouve apenas sons (.) me entende? /.../. Enquanto meu cérebro ainda está tentando traduzir ((o português)) para o Inglês, o que é errado /.../ eu ainda posso ouvir ((os sons)). Eu trabalho o dia todo em um ambiente em que se fala outra língua, mas no momento em que chego aqui ((CCBAS)), o modo como vocês cumprimentam as pessoas é tão (...) as expressões que vocês têm (.) é lindo. É tão caloroso).*

**Trecho 4:** It's more rhythmic than Portuguese from Mozambique. /.../. It sounds like wu wu wu wu ((fazendo um som com a boca pra representar o

português africano)). Brazilian sounds more like /.../. It sounds like lyric. I like it very much, it's very sexy. It's like surfing (.) the way they speak and open their mouth. (Lwazi, entrevista, questão 9)

*(É mais rítmico que o português de Moçambique. /.../. Soa como wu wu wu wu. Soa algo lírico. Eu gosto muito, é muito sexy. É como se estivesse surfando (.) o modo como eles falam e abrem a boca.)*

**Trecho 5:** Ahn (.) it's not a harsh language, it's a nice language to learn, I'd like to understand more. I think it's a very nice language, not when I speak it, of course ((risos)) but when Brazilians speak I think is a very flowing. It's not like German, you know, **that's is so ((faz grunhidos para mostrar como a língua alemã é percebida por ele como sendo uma língua dura))**. This is how I feel. (Jason, entrevista, questão 9)

*(Ahn (.) não é uma língua dura, é uma língua agradável de aprender. Eu gostaria de entender mais. Eu acho que é uma língua muito agradável, não quando eu falo, claro ((risos)), mas quando os brasileiros falam. Eu acho que flui. Não é como os alemães, sabe, eles são tão... /.../ É o que eu acho)*

**Trecho 6:** I think it's fast. It's quite fast and **very musical** /.../ it sounds lovely and soft. Portuguese is very descriptive (.) I see this musical and warm and friendly and (.) it's a language of very energetic people (from the course I've done with Brazilians). (Kayla, entrevista, questão 9)

*(Eu acho muito rápida. Rápida e muito musical. Parece adorável e suave. português é muito descritivo. (.) Eu a percebo como musical, amigável e calorosa. É uma língua de pessoas com muita energia (pelo curso que fiz com brasileiros)*

Nos trechos selecionados observamos uma percepção valorativo-afetiva sobre a língua portuguesa. Atribuímos essa inferência à escolha de palavras dos participantes e também à ausência delas, para significar suas percepções. Alguns interromperam suas falas e por meio de gestos tentaram expressar suas representações sobre a língua portuguesa, como verificamos nos trechos de fala de Emma, Meyer e Lwazi (trechos 3, 4 e 5, respectivamente).

Na primeira parte do trecho 3, Emma faz um som na tentativa de expressar a musicalidade do português. Além do som, a participante também faz gestos, os quais foram relatados em nota de campo após a entrevista.

Ao tentar explicar como percebe a língua portuguesa ao ouvi-la, Emma produz um som, “na na na na”, fecha os olhos e movimenta o corpo de um lado a outro, como se estivesse dançando lentamente. (Pesquisadora, NC 25/04/14)

Meyer, no trecho 4, enfatiza como se sente quando chega ao CCBAS para sua aula e é cumprimentado pelos brasileiros: “*the way you greet people is just (...) the*

*expressions you have (.) it's beautiful*” (“o modo como vocês cumprimentam as pessoas é tão (...) as expressões que vocês têm (.) é lindo”). A interrupção no enunciado de Meyer - (*é tão (...)*) - nos mostra que faltam palavras para expressar a ideia ali contida. Nos registros em nota de campo podemos verificar que esse informante também se expressou através de linguagem não-verbal.

Meyer se mostrou muito entusiasmado ao falar sobre o português, desde que soube da pesquisa. Na entrevista ele parecia tão entusiasmado que mudava o tom de voz, falava mais alto, gesticulava muito e até sorria. (NC 29/04/2014)

Lwazi, no trecho 5, ao tentar explicar como percebe o português, tem a mesma atitude de Emma. Além disso, esse participante faz um som para expressar como percebe o português de Moçambique em relação ao PB e também faz uma afirmação tentando representar o movimento que percebe na língua falada: “**It’s like surfing** (*é como se estivesse surfando*)”.

Lwazi para de falar, fecha os olhos e balança a cabeça e o corpo lentamente de um lado para o outro, como se “levado por uma onda”, na tentativa de representar como se sente quando escuta o PB. (Pesquisadora, NC 08/05/2014)

Na nota de campo acima, a pesquisadora aponta que os gestos de Lwazi têm a intenção de mostrar como ele se sente em relação à língua portuguesa. Entretanto, compreendemos que não se trata somente de como ele se sente, mas de como ele representa o português. A ideia de movimento implícita na expressão corporal de Lwazi, que também observamos em Emma, pode revelar o modo como ele compreende não somente a língua falada, mas também seu falante nativo. Podemos observar como relaciona língua e falante no seguinte trecho: “**the way they speak and open their mouth** (*o modo como eles falam e abrem a boca*)”. Nesse caso, a sonoridade da língua também está relacionada ao “modo” como o brasileiro abre a boca e fala e não à língua em si.

Tendo por base essa premissa, inferimos, ainda que essa forma de representar a língua remete também ao modo como ele vê o brasileiro.

Para discutir a questão da ausência de palavras e uso de gestos e entonação para definir a percepção sobre a língua, nos fundamentamos em Bakhtin (1993, 2011). De acordo com esse autor, toda palavra usada na interação verbal possui um valor ideológico transmitido na entoação expressiva, e por isso ela é acompanhada de gestos, expressões

faciais, entonação. Na verdade o autor considera que toda forma de enunciação é composta de significação, seja na linguagem verbal ou não-verbal.

Sendo o gesto uma forma de linguagem não-verbal com valor de significação, consideramos que, juntamente com as demais descrições utilizadas pelos participantes, como língua musical, linda, agradável, alegre e suave, ele revela a existência de uma dimensão afetiva nas representações dos participantes nessa categoria de análise.

No que concerne à entonação, dentre os elementos que compõem o enunciado, Bakhtin (2011, p. 309) também a considerava como uma das formas mais expressivas de avaliação social.

A entonação expressiva, que se estende distintamente na execução oral, **é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso.** No sistema da língua, ou seja, fora do enunciado, essa entonação não existe.[...]. Se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo, realizado por uma única palavra [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 309, destaque nosso)

Embora a entonação seja verificada apenas no enunciado falado, não sendo possível transcrevê-lo, no registro em nota de campo feito sobre a entrevista de Meyer podemos verificar que, ao mudar o tom de voz, esse informante dá outra entonação à sua fala, especialmente quando se expressa em relação ao modo como percebe a língua quando “brasileiros cumprimentam as pessoas”. A pausa demonstra faltar-lhe palavras, e essa ausência de palavras, assim como a entonação, mostra uma construção de sentidos completa em relação à percepção sobre o português, revestida de afetividade. Voltaremos a tratar da dimensão afetiva nas representações sociais mais adiante.

Outro aspecto que se destaca nas falas dos participantes é a comparação estabelecida entre o PB e as variantes faladas em Portugal, Moçambique e Angola, destacando-se ainda a sonoridade da língua; e também uma comparação inesperada entre a língua portuguesa e a língua alemã, cujas representações aparecem relacionadas diretamente ao povo brasileiro e ao povo alemão.

**Trecho 7:** Ahn (.) it's not a harsh language, it's a nice language to learn, I'd like to understand more. I think it's a very nice language, not when I speak it, of course ((risos)) but when Brazilians speak I think is a very flowing. It's not like german, you know, **that's is so ((faz grunhidos para mostrar como a língua alemã é percebida pore le como uma língua dura))**. This is how I feel. (Jason, entrevista, questão 9)

*(Ahn (.) não é uma língua dura, é uma língua agradável de aprender. Eu gostaria de entender mais. Eu acho que é uma língua muito agradável, não quando eu falo, claro ((risos)), mas quando os brasileiros falam. Eu acho que flui. Não é como os alemães, sabe, eles são tão... /.../ É o que eu acho)*

**Trecho 8:** I think the Brazilian Portuguese accent (...) **I find it very romantic as opposed to other accents like the Mozambican accent, Angolan accent or the Portugal Portuguese.** I find that is flowing that romanticizes Portuguese. It's not rough like Portuguese Portugal. **There is this movement (.)** is easier to follow through, as well (.) ah (.) and I think it's easier to learn, as well, as opposed to the Portugal Portuguese. That's how I find it. I think the **Brazilian people find a way to romanticize it.** I find it really interesting. I like it. **That's why I'm here** ((risos)). (Eugene, entrevista, questão 3)

*(Eu acho que o sotaque do português brasileiro (...) Eu acho muito romântico comparado a outros sotaques, como o moçambicano, o angolano e o português. Eu acho que a fluidez romantiza o português. Não é uma língua dura como o português de Portugal. Há um movimento (.) é fácil acompanhar. Eu acho que é mais fácil de aprender que o português de Portugal. É o que eu acho. Eu acho que os brasileiros encontraram uma forma de romantizar a língua. Eu acho muito interessante, eu gosto. Por isso estou aqui.*

**Trecho 9:** It sounds interesting, it's not like a boring language, like when people speak certain language and you listen and it's like: "Oh, I'd never want to get that". /.../ **Portuguese sounds nice and at the same time you feel like you want to learn it.** Now, when I listen spanish, for example, I can recognise that is a different language, even they are so similar. /.../ **It sounds like a wave (...)** **It sounds easier than the other Portuguese.** (Lindiwe, entrevista, questão 9)

*(Soa muito interessante, não é uma língua tediosa, como quando as pessoas falam certas línguas e você ouve e pensa: "Oh, eu nunca vou querer aprender isso". /.../ português soa agradável e ao mesmo tempo você sente que quer aprendê-lo. Agora, quando eu ouço Espanhol, por exemplo, eu consigo reconhecer que é uma língua diferente, ainda que sejam semelhantes. /.../ Parece uma onda. Parece mais fácil ((de aprender)) que o outro português).*

**Trecho 10:** /.../ **even in germany everything is very rigid and strict and they speak (.) is very harsh, you know? It doesn't sound (...)** it matches with their culture in order to they are structured and strict and the **Brazilians (...)** it sounds like a party, which is good about Brazilians, you know, you have fun ((risos)). It sounds very nice. And **in compare to other portuguese (...)** hum (...) like in Mozambique and Angola (.) **it sounds very different and (.) it's not as nice as the Brazilian Portuguese ... this Portuguese is so shhhh, shhh** ((imitando o som da consoante fricativa alveolopalatal surda, marcante no português europeu e africano [ʃ])). You can't understand, you can't hear words over this shhhh sound ((risos)). (Emma, entrevista, questão 9)

*(Em alemão, tudo é muito rígido e eles falam (.) [de uma forma] muito dura, sabe...combina com a cultura deles, pois são estruturados e rigorosos, e os brasileiros (.) soa como uma festa, o que é bom sobre os brasileiros, sabe, vocês se divertem ((risos)). Soa muito bom, e comparado com outro*



*português (.) hum (.) como em Moçambique e Angola (.) soa muito diferente (.) Não é tão bom quanto o português brasileiro... (.) aquele português é tão shhhh, shhhh. Você pode entender, mas não pode ouvir as palavras por causa desse shhh, shhh ((risos)).*

Nesses trechos apresentados, podemos verificar dois temas que se destacam. Como mencionamos anteriormente: o primeiro mostra uma visão do português como uma língua que implica movimento, fluidez, e ancora-se na comparação com uma língua cuja sonoridade é percebida como dura; o segundo tema corresponde também ao movimento percebido na língua portuguesa, mas ancorado na comparação entre a sonoridade da língua portuguesa e a língua alemã, e também no estereótipo sobre o modo de vida dos alemães.

Quanto ao primeiro tema, verificamos que Eugene, no trecho 7, e Lindiwe, no trecho 8, comparam o PB com o português de Portugal, Moçambique e Angola. O principal aspecto notado é que não há descrição/explicação específica sobre a sonoridade da língua ou outro elemento que apresente uma razão para a afirmação dos participantes de que o PB tem um movimento não percebido nas demais variantes do português. A associação estabelecida pelos participantes entre PB e movimento se apresenta mais relacionada à dimensão afetivo-emocional dos sujeitos, ou, usando o termo de Bakhtin (2011), emotivo-valorativa. Podemos fazer essa análise considerando o uso das palavras/expressões de Eugene e Lindiwe para referir-se ao PB: “*agradável, fluido, romântico, ‘eu acho muito interessante’, ‘você sente que quer aprender’*”.

Verificamos ainda que esse movimento também se mostra relacionado à sonoridade da língua falada, e justamente essa sonoridade - que flui “como uma onda” (*It sounds like a wave*) - é o que torna a língua agradável e faz com que os participantes tenham vontade de aprendê-la, como vemos nas falas de Lindiwe – “***Portuguese sounds nice and at the same time you feel like you want to learn it. (Português soa agradável e ao mesmo tempo você sente que quer aprendê-lo.)***” -, e Eugene – “*I find that is flowing that romanticizes Portuguese /.../ **There is this movement. I find it really interesting. I like it. That’s why I’m here***” *Eu acho que a fluidez romantiza o português. Há um movimento. Eu acho muito interessante, eu gosto. Por isso estou aqui*”.

Como formas de conhecimento que simbolizam o real, as representações pressupõem um conjunto organizado de crenças, opiniões, atitudes e informações sobre determinado objeto. A constituição de representações sociais depende da interação entre sujeitos, e portanto, representações implicam a presença de dimensões que compõem o

humano, como a afetiva, a mental e a social. Jodelet (2002) enfatiza que as representações sociais devem ser estudadas considerando essas dimensões.

De acordo com Campos e Rouquette (2003) a dimensão afetiva é importante na constituição de representações na medida em que influencia e organiza cognições e comportamentos avaliativos.

[...] se consideramos que uma representação é um conhecimento estruturado que tem um papel determinante no modo como os indivíduos vêm e reagem face à realidade, fica evidente que este conhecimento é dotado de cargas afetivas, é atravessado (ou poderia se dizer, “ativado”) por um componente afetivo. (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003, p. 436)

Os autores afirmam que a partir do momento em que os sujeitos produzem uma avaliação do objeto de representação, “uma dimensão afetiva é ativada” (p. 436) e o raciocínio decorrente dessa afetividade estaria mais relacionado a ideias como “isto me agrada” ou “isto não me agrada”. Além disso, os autores ampliam essa concepção quando afirmam que o papel da afetividade no funcionamento das representações não é apenas avaliativo, mas também organizador e estruturante dos significados socialmente veiculados. De acordo com Moscovici (2013) as representações sociais têm um fim duplo: avaliar e orientar ações.

Com base na proposição acima sobre a funcionalidade da dimensão afetiva das representações, verificamos que as percepções expressadas pelos participantes, a escolha de palavras e até a ausência delas revelam sobreposição da dimensão afetiva nas representações dos informantes sobre o PB. Nesse caso, a afetividade demonstrada pelos participantes não apenas tem sentido emotivo-valorativo, mas organiza o modo como os informantes percebem a língua e se relacionam com ela. A sonoridade da língua foi mencionada como um dos fatores que gerou/manteve o interesse dos participantes em aprender a língua.

Como havíamos mencionado, destacamos dois temas principais a partir dos dados, sendo o primeiro, a sonoridade do PB em comparação ao português europeu e africano, e o segundo, a associação do PB ao modo de vida dos brasileiros e a comparação com a língua alemã e com os alemães.

Sobre isso, observamos em alguns trechos que os participantes estabelecem comparação entre a língua portuguesa e a língua alemã na intenção de explicar a percepção de movimento que o PB apresenta. Moscovici (2013, p. 72) considera que comparar já é uma forma de representar o objeto, preenchendo algo que está naturalmente vazio com alguma imagem, ideia, percepção. A concepção de Deus como pai é um exemplo utilizado pelo autor

para mostrar que a concepção concreta de pai preenche o vazio deixado pela percepção abstrata de Deus.

A partir desse exemplo, verificamos que dois participantes, Emma e Jason, na ausência de um conceito concreto que os ajudasse a descrever a percepção sobre o PB, recorreram à comparação dessa língua com a língua e cultura alemãs.

**Trecho 11:** /.../ **even in german everything is very rigid and strict and they speak** (.) is very harsh, you know? It doesn't sound (...) **it matches with their culture in order to they are structured and strict and the Brazilians** (...) **it sounds like a party, which is good about Brazilians, you know, you have fun** ((risos)). It sounds very nice. And **in compare to other portuguese** (...) hum (...) like in Mozambique and Angola (.) **it sounds very different and** (.) **it's not as nice as the Brazilian Portuguese ... this Portuguese is so shhhh, shhh** ((imitando o som da consoante fricativa alveolopalatal surda, marcante no português europeu e africano [ʃ])). You can't understand, you can't hear words over this shhhh sound ((risos)). (Emma, entrevista, questão 9)

*(Em alemão, tudo é muito rígido e eles falam (.) [de uma forma] muito dura, sabe...combina com a cultura deles, pois são estruturados e rigorosos, e os brasileiros (.) soa como uma festa, o que é bom sobre os brasileiros, sabe, vocês se divertem ((risos)). Soa muito bom, e comparado com outro português (.) hum (.) como em Moçambique e Angola (.) soa muito diferente (.) Não é tão bom quanto o português brasileiro...(.) aquele português é tão shhhh, shhhh. Você pode entender, mas não pode ouvir as palavras por causa desse shhh, shhh ((risos)).*

**Trecho 12:** Ahn (.) it's not a harsh language, it's a nice language to learn, I'd like to understand more. I think it's a very nice language, not when I speak it, of course ((risos)) but when Brazilians speak I think is a very flowing. It's not like german, you know, **that's is so ((faz grunhidos para mostrar com a língua alemã é percebida pore le como sendo uma língua dura)**. This is how I feel. (Jason, entrevista, questão 9)

*(Ahn (.) não é uma língua dura, é uma língua agradável de aprender. Eu gostaria de entender mais. Eu acho que é uma língua muito agradável, não quando eu falo, claro ((risos)), mas quando os brasileiros falam. Eu acho que flui. Não é como os alemães, sabe, eles são tão... /.../ É o que eu acho)*

Verificamos nesses trechos quatro associações diretas: 1. o português brasileiro quando falado tem um movimento que remete a “festas, diversão” (“*it sounds like a party, which is good about brazilians, you know, you have fun – Parece uma festa, o que é bom sobre os brasileiros, sabe, vocês se divertem*” - Emma); 2. o PB foi diretamente relacionado ao brasileiro e seu modo de vida, na visão dessa participante; 3. o PB tem movimento e fluidez, diferentemente do alemão, descrito como uma língua dura. Essa qualificação também é direcionada aos alemães, considerados pela participante como rígidos “(/.../ **even in german**

*everything is very rigid and strict and they speak (.) is very harsh, you know? It doesn't sound (...) it matches with their culture in order to they are structured and strict - Em alemão, tudo é muito rígido e eles falam (.) [de uma forma] muito dura, sabe...combina com a cultura deles, pois são estruturados e rigorosos – Emma*); 4. Os alemães são vistos sob uma perspectiva distinta em relação aos brasileiros, principalmente quanto ao modo de vida e visão de mundo (*/.../ they are structured and strict and the Brazilians (...) it sounds like a party, which is good about Brazilians, you know, you have fun ((risos) - e os brasileiros (.) soa como uma festa, o que é bom sobre os brasileiros, sabe, vocês se divertem – Emma*).

A primeira e segunda associações verificadas, **língua portuguesa – brasileiros – festa/diversão**, nos mostram uma visão sobre o brasileiro que reconhecemos ser bastante difundida no exterior, a saber, o brasileiro é festeiro, o brasileiro sabe se divertir, o brasileiro tem “gingado”, o que corrobora a percepção de movimento na língua portuguesa falada. É possível depreender dessa comparação o estereótipo de que o brasileiro é sempre feliz e a língua reflete essa alegria permanente. O tema sobre o estereótipo do brasileiro trataremos mais adiante.

A terceira e quarta associações, **PB – língua alemã/povo alemão – brasileiro**, revelam não somente uma visão estereotipada sobre os brasileiros, mas também sobre a língua e cultura alemã. De um lado, notamos que as línguas estão descritas em oposição, como se uma fosse absolutamente o contrário da outra em termos de sonoridade/movimento: enquanto uma é percebida como língua feliz, fluída, a outra é descrita como língua rígida, sem movimento. De outro, temos uma comparação entre o falante de alemão e o falante de PB, representada pelo raciocínio de que o alemão é rigoroso e, portanto, sua língua reflete essa característica, e o brasileiro é alegre e sabe se divertir, o que também é refletido em sua língua. Notamos que os participantes poderiam ter comparado com outras línguas estrangeiras, mas o alemão lhes pareceu mais apropriado para representarem a percepção sobre o PB falado.

Na tentativa de encontrar palavras para descrever/explicar a percepção sobre o PB, Emma e Jason recorrem ao recurso da comparação. Com base na perspectiva de Moscovici (2013), de que comparar já é representar, verificamos que esses informantes ancoram-se, por um lado, na visão estereotipada do brasileiro que festeja, que está sempre feliz e se divertindo, e de outro, numa concepção com traços de estereótipo sobre a língua e o povo alemão.

A contraposição entre o PB e o alemão também nos revela percepções positivas e negativas sobre ambas as línguas, ficando o português com a posição de língua que

transmite alegria, diversão e movimento, sendo portanto, positiva, e ao alemão cabe a posição de língua da seriedade, da rigidez, e portanto, negativa. Emma verbaliza essa informação no trecho 9: *(in german everything is very rigid and strict and they speak (.) is very harsh (...)/.../ and the Brazilians (...) it sounds like a party, which is good about Brazilians, you know, you have fun ((risos)). It sounds very nice - Em alemão, tudo é muito rígido e eles falam (.) [de uma forma] muito dura, sabe...combina com a cultura deles, pois são estruturados e rigorosos, e os brasileiros (.) parece uma festa, o que é bom sobre os brasileiros, sabe, vocês se divertem ((risos)). Soa muito agradável).*

Constatamos também que a descrição dos participantes em relação às percepções sobre o PB está carregada de ideias gerais, mas com aspecto de conhecimento, tanto sobre a língua portuguesa quanto sobre o povo alemão e sua língua.

De acordo com Jodelet (2002), as representações sociais são apresentadas como uma forma de saber, de tornar o objeto interpretável, compreensível, por meio de um suporte linguístico. Neste tópico verificamos falas cujos conteúdos eram absolutamente subjetivos, mas verbalizados com característica de conhecimento, de saber e de conceito. No entanto, as falas estavam repletas de percepção sobre o objeto, sendo em alguns casos, até difícil de descrever em palavras. Na falta delas, os participantes recorreram a recursos não verbais, como os gestos e recursos paralinguísticos, como mudança de entonação. Além disso, a dificuldade de explicar a percepção de movimento da língua portuguesa levou alguns participantes a estabelecerem comparação entre o PB e outras variantes do português e também com a língua e cultura alemã.

As representações desse grupo de participantes e sobre esse tema específico – língua/cultura – nos revelam uma concepção positiva do PB, principalmente quanto à estrutura sonora. A musicalidade, bastante enfatizada, se mostrou um aspecto importante na percepção dos aprendizes sobre a língua. Em alguns casos, os participantes revelaram que seus interesses em aprender o idioma estavam relacionados a essa imagem positiva criada pela sonoridade, fluidez e musicalidade percebidas na língua falada.

Observamos que a maioria tende a associar a língua à música, alegria, movimento, elementos que remetem ao prazer. Vejamos mais alguns trechos que corroboram a análise apresentada até o momento.

**Trecho 13:** I think it's a nice language to learn. I think it's a very warm language (.) ahn (.) I also find most of Brazilians very extroverted and warm. Maybe my perception of the language comes from my perception of the Brazilians. (Barbara, entrevista, questão 9)

*(Eu acho que é uma língua agradável de aprender. Eu acho muito calorosa (.).) ahn (.). Eu acho a maioria dos brasileiros muito extrovertida e afetuosa Talvez minha percepção da língua venha da minha percepção dos brasileiros).*

**Trecho 14:** When people speak I get excited (.). when I hear Brazilian Portuguese, and that's because I really fell in love for the country and the people. So, in December I went to mountains ((referindo-se à Cidade do Cabo na África do Sul)) with my family and there were a lot of foreigners there, and I could pick up Brazilian accents and that was a nice feeling. /.../ When I just hear that accent I want to go back. Even if there wasn't my girlfriend there is no other Portuguese I want to learn. (Kamer, entrevista, questão 9)

*(Quando ouço as pessoas falando eu fico animado (.).) quando eu ouço o português brasileiro, e isso é porque estou apaixonado pelo país e pelas pessoas. Então, em Dezembro eu fui às montanhas com a minha família e havia alguns estrangeiros lá e eu pude reconhecer o sotaque brasileiro e foi uma sensação agradável. /.../ Quando eu ouço esse sotaque, eu quero voltar [ao Brasil]. Mesmo que não houvesse minha namorada, não há outro português que eu queira aprender)*

**Trecho 15:** I heard the ladies from Brazil who study in the University and I asked them: "Hey, I would like to learn it", 'cause she was speaking on her phone in library and I was thinking: "what is she speaking? Is that Spanish?/.../. I was like: "is that Portuguese?" She said yeah and I said: "I would like to learn. Where are you from?" Then she directed me: "you can have a program in the embassy". Indeed I can and I thought: "hey, **there is something nice in here**" (Eugene, entrevista, questão 3)

*(Eu ouvi moças do Brasil que estudam na Universidade e perguntei: "ei, eu gostaria de aprender essa língua". Ela estava falando ao telefone na biblioteca e eu pensei: "o que ela está falando? É espanhol? É português?". Ela disse: "sim" ((Eugene perguntou a ela que língua estava falando)). "Eu gostaria de aprender. De onde vocês são?". Ela então me respondeu: "você pode estudar na embaixada", De fato eu posso, e pensei: "ei, tem algo interessante aqui" ((referindo-se à língua)).*

**Trecho 16:** The other day I saw something on television and it's all in English, British English, American English and then they did a preview about the World Cup coming up **and then a Brazilian spoke and at the moment he spoke I was "uau", I was like "ok, I want to see this"**. I know the World Cup is happening, I can already speak Portuguese, I can come here and speak to you guys **but at the moment I heard it I wanted to give attention to it. It is attractive to me. And it's beautiful;** it sounds a lot better for me, personally, than the other types of Portuguese. /.../ **the way that you guys express yourselves is a lot of brighter, it's more coloured.** ((Meyer, entrevista, questão 9)

*(Outro dia eu vi algo na TV e estava tudo em Inglês, Inglês britânico, Inglês americano e então passou uma cena sobre a Copa do Mundo que está próxima. Então um brasileiro falou e naquele momento eu fiquei: "uau" "ok, eu quero ver isso". Eu sei que a Copa vai acontecer, eu consigo falar português, eu posso vir aqui e falar com vocês ((referindo-se aos brasileiros da Embaixada)), mas no momento em que escutei o português, eu queria*

*prestar atenção. Me atrai. É lindo. Parece muito melhor, para mim, pessoalmente, do que os outros tipos de português. /.../ o modo como vocês se expressam é muito mais alegre))*

Os trechos apresentados nos mostram o impacto que a sonoridade da língua portuguesa tem nos aprendizes do CCBAS.

Os enunciados apresentados neste tópico do trabalho expressam uma relação de afetividade com a língua em decorrência da percepção sobre ela. Percebemos também, pelas escolhas de palavras, forte presença de sentido emotivo-avaliativo, principalmente relacionado ao modo como os brasileiros falam a língua portuguesa. Essa relação de afeto com o PB e a representação já estabelecida no processo de comparação entre essa língua, as demais variantes do português e o alemão parecem tê-la tornado mais interessante e atrativa aos aprendizes.

Retomando a TRS, Moscovici (2013) afirma que as representações sociais são formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos, como imagens, conceitos, percepções, crenças, e possibilitam interpretação da realidade social mais imediata. Observamos uma série de representações individuais, relacionadas mais diretamente à afetividade, que são compartilhadas entre os sujeitos do grupo pesquisado. No caso mais específico desse tópico, pudemos observar que a dimensão afetiva teve papel fundamental na construção das representações sobre o PB. A afetividade se apresenta nas representações dos participantes como uma das motivações para estudar ou manter-se estudando português e se revela na sobreposição dessa língua às demais por eles mencionadas, no que se refere à sonoridade/ movimento/ musicalidade.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que as representações sociais se estabelecem em dois processos: a ancoragem, já discutida e apresentada neste tópico, e a objetivação. Verificamos que as percepções dos participantes sobre o PB falado se ancoram na impressão de musicalidade, na percepção de sons de outras línguas consideradas por eles como sendo mais “duras” e sem movimento e, também, no modo de vida e visão de mundo dos brasileiros, que são vistos como pessoas alegres, que sabem se divertir.

Para que aconteça a ancoragem é preciso que antes haja categorização do objeto. Quando os conceitos estão ancorados, a tendência é que eles passem por um processo de cristalização, de modo a estabilizar e estruturar a representação. Esse processo é a objetivação.

De acordo com Moscovici (2013, p. 63), quando categorizamos o objeto, selecionamos experiências, memórias e paradigmas estabilizados para interpretá-lo. “Nós

classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-as com um protótipo”, e assim, “estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo”. Isso significa que, no processo de ancoragem, há uma generalização de um traço particular do objeto e sua atribuição a todos os membros do grupo social ao qual pertence.

A objetivação, por sua vez, é o processo em que as representações se estabilizam. É reproduzir um conceito em imagem. Essas imagens passam a ser uma construção de parte da realidade. De acordo com Moscovici (2013, p. 70) “toda representação torna real – realiza, no sentido próprio do termo – um nível diferente da realidade”.

Os participantes mostraram uma representação partilhada entre o grupo, portanto uma representação social sobre o PB. Podemos inferir que essa representação se apresenta diretamente relacionada às concepções sobre a cultura brasileira, a música, o movimento, o comportamento do brasileiro, que seria alegre o tempo todo e saberia se divertir. De certa forma, as representações provenientes de percepções dos participantes são bastante positivas e revelam um interesse até entusiástico em estar em contato com essa língua. No entanto, é importante destacar que percebemos uma visão estereotipada do falante nativo nas percepções dos informantes. Sabe-se que essa representação é já uma representação social, compartilhada e promovida pela mídia. São também reproduzidas em alguns materiais didáticos de PLE. Segundo Moscovici (2013, p. 179), uma representação social “pode tornar-se estável através da reprodução e transmissão de uma geração a outra”.

Entretanto, ele afirma que as representações sociais, mesmo sendo estruturadas, são entidades dinâmicas e podem ser modificadas. Por isso, entendemos que seja relevante identificar representações que fazem parte do imaginário de aprendizes de português no exterior, no caso mais específico desta tese, na África do Sul, e considerá-las no trabalho docente cotidiano.

Nossa afirmação deve-se à compreensão de que a mídia é algo que, como profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas, não podemos controlar. Por isso entendemos que apresentar aos aprendizes de PLE uma visão mais próxima do real depende, entre outros fatores, do trabalho realizado no processo de ensino, de como essa questão é abordada no material didático, de como os aprendizes percebem a língua e quais traços de estereótipo compõem a memória social dos estrangeiros em relação aos brasileiros.

No tópico seguinte analisaremos as representações sociais dos participantes sobre os brasileiros.



## 4.3.2 Brasileiros

### 4.3.2.1 Características dos brasileiros

Sabemos que aos brasileiros atribuem-se determinadas características de comportamento e personalidade bastante conhecidas entre os estrangeiros. No tópico anterior pudemos verificar uma prévia dessas características expostas nas falas de alguns participantes. A visão sobre o brasileiro é geralmente associada à alegria, receptividade, bom-humor, entre outros aspectos. Neste tópico buscamos verificar e analisar as representações sociais dos participantes a respeito dos brasileiros. A questão geradora das respostas a serem analisadas consta no roteiro de entrevista: “Could you mention some characteristics of Brazilian people you have seen, heard or experienced? Where did you get that information? What do you think of these characteristics? Why?” (*Você poderia mencionar características dos brasileiros que você tenha ouvido, visto ou experienciado? De onde obteve essas informações? O que você pensa dessas características? Por quê?*)

De modo geral, a principal caracterização dos brasileiros é composta de categorias que dizem respeito a traços de sua característica, visão de mundo e atuação social em relação aos estrangeiros e aos demais brasileiros. Organizamos as análises em duas categorias principais: *Características do povo brasileiro* e *Brasileiros não são racistas*.

Na categoria *Características do brasileiro*, constatamos algumas subcategorias que se sobrepuseram nas falas dos participantes: receptividade, sociabilidade, humor, consciência sobre questões políticas e sociais. Vejamos os trechos selecionados:

**Trecho 1:** I know that Rio de Janeiro isn't like the rest of Brazil. I can't say, "Brazil is like this". But I found people in Rio very friendly, very passionate, very warm. (Kamer, entrevista)

*(Eu sei que o Rio de Janeiro não é como o resto do Brasil. Eu não posso afirmar: “O Brasil é assim”, mas eu acho as pessoas do Rio muito simpáticas, muito intensas e afetuosas)*

**Trecho 2:** /.../ there was a guy sweeping the street, 'cause that was his job. He earned like a minimum salary but every morning he had a smile in his face and (.) that intrigued me. So, they are very warm people. /.../ In Rio I went to a quiosque to drink something and she started to speak to me and I said I didn't understand her but she didn't stop ((risos)). There was this guy there and he spoke for like 10 minutes. Then I saw that even people don't know each other they just talk to each other. Every Brazilian I've met was really friendly and talker. Also hospitable. (Kamer, entrevista)  
*(/.../ havia um homem varrendo a rua, porque esse era seu trabalho. Ele ganhava um salário mínimo, mas toda manhã ele tinha um sorriso no rosto e*

(.) aquilo me intrigava. Então, eles são pessoas muito afetuosas. /.../ No Rio, eu fui a um quiosque para beber alguma coisa e ela ((provavelmente referindo-se à atendente)) começou a falar comigo. Eu disse que não a entendia, mas ela não parava. Havia um homem lá e ele falou por mais ou menos 10 minutos. Então eu percebi que mesmo que as pessoas não se entendam, elas conversam. Todos os brasileiros que conheci eram pessoas muito simpáticas e falantes, e também hospitaleiras)

**Trecho 3:** Brazilian people are so welcoming. **That's the impression the classes gave me.** Brazilian people are so welcoming and so less stressed compared to other people. **The Brazilians I have encountered are very welcoming** (Eugene, entrevista)

(Os brasileiros são muito receptivos. Essa é a impressão que as aulas me deram. Os brasileiros são acolhedores e menos estressados em comparação a outros povos. Os brasileiros que encontrei são muito acolhedores)

**Trecho 4:** I've talked directly to Brazilians last year that travelled to South Africa and I spent a week with them (.) hum (.) that was quite interesting. **Just in terms to getting to a very small representations.** /.../ my understanding about Brazilians is based on them ((brasileiros que conheceu na África do Sul com os quais conviveu por uma semana)). /.../ **if you've got a problem they really want to help you, differently of some countries.** (Ande, entrevista)

(Ano passado conversei diretamente com brasileiros que vieram a África do Sul e passei uma semana com eles. Foi bem interessante. Mas foi suficiente para ter uma pequena representação. /.../ minha compreensão sobre os brasileiros é baseada neles. /.../ se você tem um problemas, eles realmente querem ajudá-lo a resolver, diferentemente de outros países)

**Trecho 5:** The way that you can talk to them and approach to them in conversational ways. The things you can do together, the places you can go without knowing these people and how accessible they are compared to where I'm from - here ((referindo-se à África do Sul)). Our culture is very personal. /.../ you could meet somebody one day and you could see him or her next day. Here, in my country, South Africa /.../ you have to take place before you could see somebody again. It's to formal for me, actually, and that's why I really like Brazil. /.../ I wouldn't say that is like that in every single space in Brazil, I tell you not. (Meyer, entrevista)

(O modo como você pode se aproximar e conversar com eles ((brasileiros)). As coisas que podemos fazer juntos, os lugares que você pode ir com eles sem conhecê-los e como são acessíveis comparados ao lugar de onde sou ((África do Sul)). Nossa cultura é muito pessoal. /.../ ((no Brasil)) você pode conhecer alguém em um dia e no dia seguinte vê-lo novamente. Aqui, no meu país, nós temos que nos conhecer antes de poder encontrar-se com a pessoa novamente. É muito formal para mim, na verdade, por isso eu gosto muito do Brasil. /.../ ((mas)) eu não diria que é assim em todo lugar, no Brasil. Eu diria que não)

**Trecho 6:** /.../ south africans are warm people and energetic people and they love to get together ((risos))...and I can see Brazilian like that. This is a very good similarity between cultures ((risos)) /.../ Well, I did a course with about six to eight Brazilians and we were living in the same hotel and we saw each

other everyday for at least 12 hours. So, we were very emerged in the same environment. Also, the course spread like 5 months. /.../ in the classes they were very brave, even when English was not their first language they put hands up in class and give an opinion. They were absolutely fearless in get their opinions. The Brazilians there were in my class were very generous. Generous with sharing knowledge or sharing gifts or just talking to you (.) very generous people. They should never loose these characteristics. They were also very funny ((risos)). (Kayla, entrevista)

*(/.../ sul-africanos são pessoas afetuosas e ativas, e gostam muito de ficar juntos. E eu vejo os brasileiros dessa forma. É uma semelhança muito boa entre as culturas. Eu fiz um curso que tinha entre 6 e 8 brasileiros, e nós estávamos no mesmo hotel e nos víamos todos os dias por, pelo menos, 12 horas. Então, estávamos imersos no mesmo ambiente. O curso durou 5 meses. /.../ Na aula eles eram muito corajosos, mesmo o inglês não sendo sua língua, eles levantavam as mãos e opinavam. Eles não tinham nenhum medo de expressar suas opiniões. Os brasileiros que estavam na minha aula eram muito generosos. Generosos por compartilhar conhecimento, ou presentes, ou apenas conversando com você (.) Eles eram muito generosos e nunca deveriam perder essas características. Eles também eram muito divertidos)*

**Trecho 7:** Brazilian people are loud ((risos)). Another thing is that they are very, very friendly (.) ahn (.) south africans (...), **most south africans are very slow to open themselves, but what I've learned coming to the Brazilian Embassy is that people are very, very open to meet someone** ((risos)), it's like: "Oh, I wanna meet this new person" ((rindo, Nadine faz gestos imitando os brasileiros)). **Your people is so interesting.** South africans are like: "Oh, this is new person. Ok." ((imitando sul-africanos que, segundo ela, não têm interesse em conhecer uma nova pessoa, caracterizando-os como pessoas fechadas, comparadas aos brasileiros)). That's something I really, really like. (Nadine, entrevista)

*(Brasileiros são barulhentos ((risos)). Outra coisa é que eles são muito simpáticos (.) ahn (.) os sul-africanos (...), a maioria dos sul-africanos demoram para se abrir, mas eu aprendi vindo à Embaixada é que os brasileiros são muito abertos a conhecer alguém. É como: "Oh, eu quero conhecer essa nova pessoa" Seu povo é muito interessante. Sul-africanos são: "Oh, esse novato. Ok". Isso é algo que eu gosto muito mesmo ((nos brasileiros)*

A partir dos trechos selecionados podemos verificar uma classificação dos brasileiros relacionada, principalmente, ao seu modo de relacionar-se com estrangeiros. Examinando os dados, averiguamos algumas características mais focalizadas pelos participantes, que organizamos em unidades temáticas. Essas unidades remetem a uma representação do brasileiro relacionada diretamente ao modo como se dá sua relação interpessoal, quando são adjetivados como receptivos, calorosos, simpáticos, generosos, hospitaleiros, sociáveis, alegres e divertidos. Podemos organizar essas características em três grupos principais: receptividade, humor e sociabilidade.

Em alguns trechos, os dados apontam para uma assimilação prototípica do brasileiro, ou seja, os participantes os classificam a partir de determinadas características e, assim, representam todo o grupo a partir de um protótipo. Esse protótipo, no caso dos participantes, pode ter sido construído a partir de percepção sobre os brasileiros com quem tiveram contato, conhecimento sobre os brasileiros adquirido em sala de aula, através da TV, entre outros.

Moscovici (2013) afirma que no processo de ancoragem a tendência é que alguns traços particulares do objeto da representação se sobressaiam e, no processo de objetivação, eles sejam atribuídos a todo o grupo. Podemos verificar nos trechos de fala analisados, tanto traços de generalização, como traços de relativização. A maioria dos participantes demonstraram noções de que não é possível atribuir características homogêneas a todo um grupo em face de uma pequena parte representativa. Notamos generalização explícita apenas no trecho 7, fala de Nadine: *“what I've learned coming to the Brazilian Embassy is that people are very, very open to meet someone. /.../ Your people is so interesting - eu aprendi vindo à Embaixada é que os brasileiros são muito abertos a conhecer alguém. /.../ Seu povo é muito interessante”*. Nesse trecho, Nadine expressa claramente uma associação direta entre o comportamento dos brasileiros que conheceu na Embaixada do Brasil e os brasileiros de modo geral, ao enunciar: *“Aprendi na Embaixada que as pessoas são abertas...”* e *“Seu povo é tão interessante”*.

Nos trechos 3, 5 e 6 notamos um misto de modelização prototípica e ciência da heterogeneidade entre os brasileiros. Eugene, Meyer e Kayla iniciam suas falas reafirmando características gerais sobre os brasileiros: Receptividade (*“Brazilian people are so welcoming. That's the impression the classes gave me” - Eugene*); Sociabilidade (*“how accessible they are” - Meyer*); (*“/.../ south africans are warm people and energetic people and they love to get together ((risos)) /.../ and I can see Brazilian like that. This is a very good similarity between cultures” - Kayla*).

Ao final dos mesmos trechos de fala, notamos traços de consciência de que as representações sobre os brasileiros eram restritas a uma parte do grupo e não a todo ele. Essa noção não fica clara, mas podemos inferir a partir da distinção que fizeram entre “o povo brasileiro” e os brasileiros com quem tiveram contato: *“The Brazilians there were in my class were very generous – Os brasileiros da minha aula eram muito generosos” – Kayla*; *“The Brazilians I have encountered are very welcoming – Os brasileiros que encontrei são muito receptivos” - Eugene*. Na fala de Meyer fica mais clara a noção de que uma parte dos

brasileiros não representa todo o grupo: *“I wouldn't say that is like that in every single space in Brazil, I tell you not – Não diria que é assim em todo lugar, no Brasil . Eu diria que não”*).

Para finalizar a análise sobre a assimilação prototípica dos brasileiros, constatada em algumas falas, verificamos que dois participantes não fazem observações generalizadas e demonstram consciência de que uma parte do grupo não o representa por completo:  *(“I know that Rio de Janeiro isn't like the rest of Brazil. I can't say, "Brazil is like this". But I found people in Rio very friendly, very passionate, very warm. /.../ Every Brazilian I've met was really friendly and talker. Also hospitable. - Eu sei que o Rio de Janeiro não é como o resto do Brasil. Eu não posso afirmar: “O Brasil é assim”, mas eu acho as pessoas do Rio muito simpáticas, muito intensas e afetuosas. /.../ Todos os brasileiros que conheci eram pessoas muito simpáticas e falantes, e também hospitaleiras” – Kamer); (“I've talked directly to Brazilians last year that travelled to South Africa and I spent a week with them (.) hum (.) that was quite interesting. **Just in terms to getting to a very small representations/.../ my understanding about Brazilians is based on them** - Ano passado conversei diretamente com brasileiros que vieram a África do Sul e passei uma semana com eles. Foi bem interessante. Mas foi suficiente para ter uma pequena representação. /.../ minha compreensão sobre os brasileiros é baseada neles. /.../” – Ande).*

Retomando os conceitos de objetivação e ancoragem, é possível verificar que a maioria dos participantes faz referência ao imaginário sobre o brasileiro, apontando suas características prototípicas, como “muito simpático, alegre, receptivo, ‘aberto’ a novas pessoas”. Ainda que alguns tenham mostrado ciência de que não se pode representar um grupo todo com base em apenas uma parte, sob perspectiva geral, verificamos uma percepção bastante homogênea a respeito dos brasileiros. Essa representação parece estar ancorada na memória de experiências vivenciadas com alguns brasileiros – em contextos variados; nas informações obtidas em sala de aula e na Embaixada do Brasil.

Outro aspecto que se destaca é a comparação entre os sul-africanos e brasileiros, marcada principalmente por uma visão bastante positiva no que se refere ao comportamento dos brasileiros. Os participantes ressaltam positivamente a atitude dos brasileiros em lidar com estrangeiros. No entanto, reconhecemos que, mesmo sendo uma imagem positiva, trata-se de uma representação social ancorada em uma visão estereotipada dos brasileiros. Essas mesmas representações são corroboradas por pesquisas realizadas com o mesmo foco de estudo, das quais mencionamos algumas, a seguir.

Fernandez (2014) realizou estudo com estudantes estrangeiros, maioria estadunidenses, em intercâmbio no Brasil. A pesquisadora teve como objetivo principal

investigar as suas crenças sobre os brasileiros. Os resultados mostraram que as crenças dos estudantes estavam relacionadas ao modo de vida e visão de mundo do brasileiro, destacando-se as seguintes classificações: aberto, alegre, caloroso, hospitaleiro, amigável, acolhedor, musical, entre outros.

Carvalho (2013) realizou um estudo na França sobre as representações sociais de universitários franceses sobre os brasileiros e constatou as seguintes categorizações: acolhedores, calorosos, alegres, bem-humorados, simpáticos, receptivos, que sabem se divertir, para citar algumas. A pesquisadora analisou também os discursos correntes sobre os brasileiros no jornal *Le Monde* e encontrou notícias que enfocam o caráter descontraído e alegre do brasileiro, fazendo referência principalmente ao Rio de Janeiro, ao carnaval, praia e samba.

Sousa (2009) investigou as imagens do brasileiro construídas por estrangeiros. Os participantes da pesquisa eram estudantes de PLE de diversas nacionalidades. O objetivo da pesquisa era identificar expressões qualificativas, representadas por adjetivos, verbos ou advérbios relacionadas aos brasileiros. As expressões encontradas pela pesquisadora foram: alegres, divertidos bonitos, amistosos, melhores jogadores de futebol, abertos, receptivos, calorosos, entre outros.

Nossa intenção em mostrar pesquisas realizadas em diferentes contextos, com sujeitos de diferentes nacionalidades, é mostrar o quão difundida é a representação social do brasileiro em torno de seu comportamento, repleto de adjetivos que o caracterizam da mesma forma em lugares e por olhares distintos.

Alguns livros didáticos de PLE também apresentam imagens que reforçam essas representações, como já mencionamos no início deste capítulo (p. 119). A visão sobre brasileiro, cercada de estereótipos, é generalizada a todo o brasileiro e, ao mesmo tempo, homogênea, por não explorar outros aspectos relacionados a cultura e ao povo.

Chauí (2001, p. 3) menciona duas pesquisas realizadas há 21 anos, uma pelo Instituto Vox Populi e outra pela Fundação Getúlio Vargas, que indagaram sobre a percepção do brasileiro por si mesmo. Os resultados mostraram que os brasileiros reconhecem em si mesmos as seguintes características: “trabalhador/lutador, alegre/ divertido, conformado/ solidário e sofredor”. Segundo a autora, alguns anos depois da realização da pesquisa era possível perceber no cotidiano a “forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si” (p. 4). A autora aponta que há uma crença generalizada de que o brasileiro é pacífico, ordeiro\generoso, alegre, mesmo quando sofredor.

Dentre as características apontadas pela autora, “alegre, divertido, generoso,

solidário” também aparecem nas pesquisas mais recentes, apresentadas neste tópico e também nos dados desta pesquisa. A convergência entre as representações sociais dos estrangeiros, incluindo os participantes desta pesquisa, e as dos próprios brasileiros, cujos dados foram apresentados por Chauí (2001), revelam a existência de um discurso corrente, com o qual os estrangeiros ainda dialogam. Não podemos afirmar que os brasileiros dos dias atuais tenham a mesma concepção, mas ousamos inferir que é possível perceber discursos sobre a característica do brasileiro que revelam representações objetivadas nas mesmas qualificações, mencionadas por Chauí (2001), a saber: “povo sofredor, que luta, que apesar de tudo não desiste”. De acordo com a autora, a problemática nesse tipo de representação se apresenta na medida em que as contradições e tensões sociais não são percebidas, ou não são ditas.

No que se refere às representações sociais dos estrangeiros, verificamos, portanto, a presença de um diálogo entre as percepções afetivas sobre os brasileiros, ancoradas principalmente na impressão obtida através do contato pessoal com alguns membros desse grupo, através do que ouviram e aprenderam na Embaixada, ou nas aulas de português no CCBAS, e as representações sociais historicamente estabelecidas sobre esse “objeto de representação”.

De acordo com Bakhtin (2010), nenhuma palavra ou enunciado tem sentido próprio, mas está em diálogo com outros discursos já proferidos e carregados de sentido. Segundo o autor, todo discurso concreto se constitui a partir dos discursos alheios, que o antecederam ou sucederão, e que produzem no ouvinte uma atitude responsiva ativa, pois ele constrói sentidos a partir do enunciado e assume diante dele uma posição, podendo concordar, discordar, complementar, reforçar.

No caso desta pesquisa, verificamos que os sentidos construídos pelos participantes sobre os brasileiros reforçam uma visão estereotipada, mas vale destacar que observamos nuances de consciência por parte dos informantes de que se trata de uma percepção que não pode ser generalizada. Constatamos que há um reconhecimento, que mesmo sendo ainda muito sutil, indica que apenas parte dos brasileiros não representa todo um povo.

Alguns participantes destacaram características dos brasileiros que não se enquadram nas representações sociais que analisamos até este ponto do tópico.

**Trecho 8:** /.../ It's a conservative culture, but also (.) Conservative in certain ways (.) you wouldn't go to the beach naked. There's a lot of respect in how they treat each other, how they talk to each other. /.../ It seems to be like the mentality ((dos brasileiros)) is (...) to have a good work ethic, you know, so

(.) ah (.) the mentality is ((suspiro profundo)) (...) everyone inspires everyone else to want to work /.../ (Bern, entrevista)

*(É uma cultura conservadora (.) conservadora em certos aspectos (.) vocês não iriam à praia nus. Há muito respeito no modo como tratam uns aos outros, como falam uns com os outros. /.../ Parece que a mentalidade do brasileiro é ter ética no trabalho, parece que cada um inspira o outro a querer trabalhar /.../)*

**Trecho 9:** It seems that Brazilians are more conservative, but I think it's because you're more religious than South African is /.../ I think it's just 'cause you're catholic, right? /.../ This comes out more strongly in you, guys, than in my friends, for example. (Emma, entrevista)

*(Parece que os brasileiros são mais conservadores, mas eu acho que isso é por que vocês são mais religiosos que os sul-africanos./.../ Acho que é porque vocês são católicos, certo? Isso é mais forte em vocês do que nos meus amigos, por exemplo)*

**Trecho 10:** Just from my colleagues that visited Brazil ((referindo-se a como obteve informações sobre o Brasil)). /.../ They said that Brazilians /.../ work very hard, so I have to prepare myself to work very hard. (.) when you get to an office you must greet everyone personally to not offend anyone, and family is very important, so if you ask a colleague for dinner you must expect for family to join, as well. (Kayla, entrevista)

*(Com base nos meus colegas que visitaram o Brasil. /.../ Eles disseram que os brasileiros trabalham duro, então tenho que me preparar para trabalhar duro (.) Quando você chega num escritório, você deve cumprimentar cada um pessoalmente, para não ofender ninguém, e a família é muito importante. Então, se você convida um colega para jantar, você deve esperar que a família participe também)*

As falas dos participantes continuam mostrando representações sociais, pois verificamos que são interpretações sobre uma parte da sociedade brasileira. Entretanto, nas falas dos participantes não notamos nenhum tipo de relativização, o que nos remete ao conceito de modelização prototípica. No caso destes participantes, o brasileiro é visto como conservador, apesar da sua caracterização de sujeito alegre e que sabe se divertir.

Nas pesquisas apresentadas neste tópico focalizando representações de estrangeiros sobre os brasileiros, não encontramos esse tipo de classificação “o brasileiro é conservador”.

Além da característica de conservador atribuída aos brasileiros, constatamos em outras duas falas, aspectos que não haviam sido mencionados e, a isso, associamos a repercussão do atual momento histórico-político no Brasil.

**Trecho 11:** All of them ((brasileiros)) agreed that corruption is something natural in the country. And now I think that they have might progressed. /.../ in Portuguese it sounds better: “o povo” (.) they are getting tired because the



economics of your country is going really, really well and most of people in Brazil are poor. In my opinion is unusually for Brazilian to strike but they are changing. (Kamer, entrevista)

*(Todos eles concordam que a corrupção é algo natural no país. Em português soa melhor: “o povo” (.) eles estão ficando cansados porque a economia do país está indo muito, muito bem e a maioria dos brasileiros é pobre. Na minha opinião não é comum para os brasileiros fazer movimentos de luta, mas acho que isso está mudando).*

**Trecho 12:** /.../ people /.../ are very (...) hum (.) open minded to discuss issues. Not only being protective about Brazil but also negative things about Brazil. They mention it. They are honest and transparent about the country. It is like: "hey, this is nicer in Brazil as compared to here", "this is much better here as compared to Brazil". They are open. /.../ I also learned about some of the struggles people have there, and how they can take to the streets to protest against the government, like the recent /.../ regarding to the dissatisfaction about the World Cup (.) ah (.) "vem pra rua"((referindo-se ao nome atribuído a um movimento ocorrido no Brasil no ano de 2014,)) (Eugene, entrevista)

*(/.../ as pessoas /.../ são muito (...) hum (.) mente aberta para discutir problemas. Não apenas no sentido de proteger o Brasil, mas também sobre os aspectos negativos do Brasil. Eles falam sobre isso. Eles são honestos e transparentes sobre o país. Por exemplo: “Ei, isso é melhor no Brasil comparado com aqui”, “isto é muito melhor aqui comparado ao Brasil”. Eles são abertos /.../. Também aprendi sobre alguns problemas que as pessoas estão tendo por lá, e como eles vão às ruas protestar contra o governo, como recentemente /.../ sobre a insatisfação sobre a Copa do Mundo (.) ah (.) “vem pra rua”)*

Nesses dois trechos é ressaltado, de forma positiva, o modo de vida e visão de mundo do brasileiro frente aos problemas sociais e políticos do Brasil. Kamer (trecho 11) ressalta que há uma mudança na postura dos brasileiros em relação aos problemas sociais do país. Eugene (trecho 12) destaca a relação de honestidade dos brasileiros com os problemas do país, a ponto de reconhecerem esses problemas e declará-los abertamente.

Verificamos que, de povo pacífico, representação sobre os brasileiros, mencionada por Chauí (2001), “o povo”, como aponta Kamer, passou a ter uma postura de luta. Entretanto, o participante faz tal afirmação como se esse tipo de acontecimento entre os brasileiros fosse novidade, como se no Brasil nunca tivesse ocorrido movimento de luta contra governos. Novamente notamos que há desconhecimento e/ou generalização da representação sobre os brasileiros, como se todos estivessem envolvidos com movimentos sociais, como se todos estivessem “do mesmo lado”.

Além disso, observamos que as construções de sentidos atribuídos aos brasileiros pelos participantes podem estar fundamentadas em uma visão praticamente

homogênea sobre seu modo de vida e visão de mundo, embora nuances de consciência de heterogeneidade tenham sido sinalizadas nos discursos. A objetivação em um modelo de brasileiro sobre o qual se constrói a identidade de toda a população denota a existência de representações sociais não somente aceitas e partilhadas entre o grupo (e como vimos nas pesquisas, entre vários grupos de estrangeiros), mas amplamente divulgada no contexto internacional.

Essa representação deve ser problematizada na medida em que pode moldar a visão do estrangeiro e levá-lo a compreender que o Brasil é um país em que todas as pessoas são alegres, receptivas, simpáticas e acolhedoras; onde as relações interpessoais são harmônicas, mesmo em um cenário de conflitos derivados de questões políticas.

Segundo Jodelet (2002) as representações sociais são construções interpretativas do real e também têm um caráter prático, orientado para a ação e gestão da relação com o mundo. O conhecimento de senso comum, no qual a representação social fundamenta-se, torna-se a realidade concreta e o sujeito ou grupo social passa a agir no mundo estruturado por ela.

Tendo em vista essa proposição, é importante destacar que as representações sociais sobre os brasileiros estão mais próximas de uma percepção idealizada e, portanto, mais distante do real. Assim, elas se apresentam como importante tema de reflexão no contexto de ensino de PLE, uma vez que os aprendizes estrangeiros organizarão suas ações a partir dessas representações. Importa que haja uma preocupação com um ensino que também esteja voltado a abordar questões de ordem cultural que permitam ao aprendiz estrangeiro compreender de forma mais fidedigna possível as relações interpessoais no Brasil.

Além disso, as representações sociais apresentadas neste tópico sobre os brasileiros - povo alegre, receptivo e pacífico - podem levar a outra concepção bastante sobressalente nas falas dos participantes, e que pode estar ancorada na associação “povo pacífico”, portanto, “país onde as relações interpessoais são harmônicas”: ausência de segregação étnico/racial, questão abordada na próxima seção.

#### ***4.3.2.2. Relações étnico/raciais no Brasil***

O tema das relações étnico/raciais no Brasil foi bastante recorrente na fala dos participantes da pesquisa, marcada, principalmente, por uma representação relacionada à segregação racial, ainda tão presente na história da África do Sul, mesmo com o fim recente do apartheid, assim como na história do Brasil.

Os dados mostraram que há uma representação bastante idealizada no que se refere à relação étnico/racial no Brasil, conforme podemos verificar nos trechos selecionados.

**Trecho 1:** “I love how all races live together in Brazil” (Nadine, questionário, questão 8, imagem 9)

*(Eu adoro como todas as raças vivem juntas no Brasil).*

**Trecho 2:** Sobre o Brasil (.) hummm (.) uma coisa que eu aprendi que eu não sabia que as pessoas são muito...ahn...just not racist (*não são racistas*). Não tem racismo ou não tem muito racismo, como tem aqui. Isso é uma coisa que eu gostei. Aqui eu sei que tem muita separação das raças, aqui na África do Sul, por exemplo, os brancos ficam no canto deles, negros ficam no canto deles. Em Brasil, eu vi com minha professora que todo mundo é igual a todo mundo. Se tu és branco, não é nada mal que os outros pensam de ti, negro a mesma coisa, as pessoas não pensam mal de ti por causa disso, em Brasil. (Nadine, entrevista<sup>56</sup>, questão 8).

**Trecho 3:** “/.../ there is less segregation in Brazil compared to South Africa.” (Eugene, entrevista, questão 8)

*(Há menos segregação no Brasil comparado com a África do Sul).*

**Trecho 4:** “I know when I'm the only black in the place in South Africa but you never know that in Brazil. You don't feel it, do you understand? You can see it, but you don't feel it” (Lwazi, entrevista, questão 11)

*(Eu sei quando sou o único negro no lugar na África do Sul, mas você nunca percebe isso no Brasil. Você não sente, me entende? Você pode ver, mas você não sente”).*

**Trecho 5:** “In Brazil there's no black and whites...not like here, in my country” (Lindiwe, entrevista, questão 11)

*(No Brasil não existem negros e brancos...não como aqui no meu país).*

**Trecho 6:** “The racism that we have and you guys don't have, so I think that's quite interesting” (Emma, entrevista, questão 11)

*(O racismo que nós temos e vocês não têm. Eu acho isso interessante).*

**Trecho 7:** “I knew the fact that Brazilians in general are not racists, but that's before I went to Brazil. That was the idea I had in my mind, that they were not racists, but they are classists. So, in South Africa wouldn't be so "popular" (...) a black man marrying a white woman and in Brazil this is possible if they are in the same social class. But a rich black man doesn't marry a poor white woman” (Kamer, entrevista, questão 6<sup>57</sup>)

---

<sup>56</sup> Parte da entrevista de Nadine foi feita em Português a pedido da própria participante, que aprendeu o idioma com a mãe, moçambicana.

<sup>57</sup> A questão 6 (Before taking Portuguese classes did you have any idea about the language or culture of Brazil? Could you mention some of them? (For instance, its traditions, popular parties, regional differences), foi

*(Eu sabia que brasileiros, em geral, não eram racistas, mas isso foi antes de ir ao Brasil. Essa era a ideia que eu tinha em mente, que eles não eram racistas, mas eles são classistas. Então, na África do Sul não é “popular” (...) um homem negro se casar com uma mulher branca, e no Brasil isso é possível, se eles forem da mesma classe social. Mas um homem negro e rico não se casaria com uma mulher branca e pobre)*

A segregação étnico/racial na África do Sul é uma realidade absolutamente presente nos dias atuais, apesar do fim oficial do apartheid, em 1994. Historicamente, os 22 anos do fim do regime é um período curto e mesmo com todas as superações de leis que fomentavam a segregação, ainda existe muito a ser modificado no que concerne aos direitos da população negra, bem como no tratamento diário a essas pessoas.

Observamos que o tema desponta sempre em comparação entre os países (Brasil – África do Sul), e os participantes, cujos trechos de fala foram selecionados, expuseram uma representação idealizada dos brasileiros e da relação étnico/racial no Brasil, ao afirmarem que não existe racismo e nem discriminação entre negros e brancos e, até mesmo as proposições que aferem a existência de tal segregação no Brasil, são amenizadas quando os participantes estabelecem comparação entre esses dois países.

À priori, identificamos uma visão compartilhada sobre a relação entre negros e brancos no Brasil, marcada por uma representação de que o convívio entre ambos é absolutamente harmônico. Observamos nos trechos 1, 2, 4 e 6 a existência de uma “visão compartilhada da realidade”, conforme afirma Jodelet (2002, p. 71). De acordo com essa autora, Representações Sociais são “definições partilhadas” nos processos e produtos simbólicos dos sujeitos, construídas como uma “visão consensual da realidade”. Os participantes sequer mencionam a possibilidade de tensões ou conflitos decorrentes de questões raciais.

Notamos essa idealização de igualdade principalmente nas falas de Nadine (trechos 1 e 2) e Emma (trecho 6). A primeira afirma ter aprendido que no Brasil “todo mundo é igual a todo mundo” e que “adora como todas as raças vivem juntas no Brasil”. Compreendemos que a menção ao fato de negros e brancos “viverem juntos” pode estar inicialmente ancorada na história de segregação étnico/racial na África do Sul e à atual convivência social entre negros e brancos nesse país, que ainda carrega traços do apartheid.

---

modificada durante a entrevista, pois esse participante já havia sinalizado na resposta à questão anterior suas experiências quando viveu no Brasil por dois anos. Questão 6: Before going to Brazil did you have any idea about it? (Antes de ir ao Brasil você tinha alguma ideia sobre o país?)

Apresentamos a seguir trechos de fala e uma nota de campo em que as participantes relatam o lugar que a população negra ainda ocupa na sociedade sul-africana, o que pode ser um dos fatores que as levem a estabelecer constante comparação entre os países.

Aqui eu sei que tem muita separação das raças, aqui na África do Sul, por exemplo, os brancos ficam no canto deles, negros ficam no canto deles (Nadine, trecho 2)

Lindiwe trabalha no caixa de um banco e conta que brancos geralmente preferem ser atendidos por um funcionário branco e não ficam na fila do seu caixa quando há um funcionário branco atendendo em outro caixa. Ela relata que sofre preconceito todos os dias por ser negra. Apesar de não mencionar exatamente que tipo de preconceito sofre, percebo diariamente, desde que vim morar no país, que funcionários de caixa de banco, de supermercado sofrem preconceitos diversos, sendo ainda bastante comuns tratamento verbal rude e expressão facial de desprezo. (NC 05/05/2014 GR B4)

Os relatos mostram divisão entre negros e brancos no que concerne ao convívio social, prática encorajada e fomentada pela extinta lei do apartheid. Entretanto, apenas o início ou fim de uma lei não promove mudanças consistentes, se não houver políticas de conscientização. Desse modo, apesar do fim do apartheid e da criação de diversas leis assegurando os direitos humanos e sociais da população negra, a prática social entre negros e brancos apresenta outra realidade.

A fala de Emma nos revela uma concepção de ausência total de racismo no Brasil, o que demonstra também uma visão idealizada da realidade. Entretanto, apesar da idealização apresentada na fala de Nadine, notamos moderação quanto à não existência de segregação étnico/racial no Brasil, quando afirma: “*Não tem racismo ou não tem muito racismo, como tem aqui*” (Nadine, trecho 2). No entanto, essa moderação não diminui o efeito da representação idealizada sobre as relações entre negros e brancos no Brasil.

Nos trechos 3 e 5, não há afirmação categórica de que não existe segregação, mas os participantes estabeleceram comparação com a África do Sul e, desse modo, o racismo brasileiro torna-se menos evidente, em sua visão.

**Trecho 3:** “/.../ there is less segregation in Brazil compared to South Africa.” (Eugene, entrevista, questão 8)

*(Há menos segregação no Brasil comparado com a África do Sul).*

**Trecho 5:** “In Brazil there's no black and whites...not like here, in my country” (Lindiwe, entrevista, questão 11)

*(No Brasil não existem negros e brancos...não como aqui no meu país).*

O efeito da comparação, de acordo com Moscovici, é uma das características principais do processo de construção de representações sociais: a familiarização. Nesse processo, dois movimentos ocorrem, que são a ancoragem e a objetivação. Ancorados nas estruturas já estruturadas da história de segregação racial da África do Sul, os participantes buscam algo familiar na história do Brasil, que também viveu um longo período de escravização da comunidade negra africana, mas que, na visão desses sujeitos, é algo superado.

Entretanto, o Brasil é um país que ainda não venceu a segregação étnico/racial, e permanece lutando contra esse problema. Embora a forma como o racismo ocorre seja diferente do que acontece atualmente na África do Sul, trata-se de um problema vivenciado todos os dias por milhões de negros brasileiros, que sofrem todo tipo de discriminação. Diferentemente da África do Sul, onde o racismo é evidente, o Brasil adota um modelo de racismo que parece não evidente, embora seja igualmente praticado todos os dias, fato que os participantes da pesquisa desconhecem, ou conhecem parcialmente.

De acordo com Moscovici (2013), as representações sociais convencionalizam o objeto, pessoas ou acontecimentos e lhes dão uma (nova) forma, de modo a forçar o que é novo a moldar-se em determinada categoria. No caso das relações étnico/raciais no Brasil, envolvida diretamente no eixo temático “brasileiros”, os trechos de fala nos reportam a uma realidade convencionalizada e familiarizada com a realidade social dos sul-africanos entrevistados, que é a história de segregação e preconceito étnico/racial.

Além disso, verificamos também as três dimensões da Representação Social, definidas por Moscovici (2013) como: a informação, a imagem e a atitude. A informação refere-se à organização do grupo sobre o objeto. No caso específico deste tema, consideramos que a informação refere-se ao processo de ancoragem da representação à história que Brasil e África do Sul têm em comum, mas que se transformou em algum momento do tempo, fazendo com que, na visão dos participantes, os brasileiros deixassem a história de segregação e preconceito contra a população negra no passado, o que ainda não aconteceu na África do Sul.

A segunda dimensão definida por Moscovici é a imagem, que se refere diretamente ao conteúdo concreto das suposições sobre o objeto em destaque. Nesse caso, podemos entender que, na visão do estrangeiro, o Brasil tornou-se um modelo social de país sem segregação ou preconceito, cuja relação étnico/racial é majoritariamente harmônica, podendo apresentar poucos traços de racismo entre os brasileiros. A terceira dimensão é a atitude, que reforça a orientação global sobre o objeto da representação social.

Nesse caso, os participantes afirmaram sem mostrar dúvida que os brasileiros não são racistas e, portanto, os negros não sofrem discriminação. Podemos compreender, então, que a visão de que a ausência total ou parcial de racismo entre os brasileiros é uma representação social consolidada, pois, como afirma Moscovici (2013), é a partir da terceira dimensão que se consolida a representação, uma vez que os sujeitos primeiramente adotam uma posição sobre o objeto, se informam e criam uma imagem sobre ele e, então, o representam em face de seu contexto social.

Essa representação em forma de discurso nos remete à lógica da interação entre discursos amplamente discutida por Bakhtin (2010). Segundo o autor, todo discurso concreto se constitui a partir dos discursos alheios, que o antecederam ou sucederão, e que produzem no ouvinte uma atitude responsiva ativa, pois ele constrói sentidos a partir do enunciado e assume diante dele uma posição, podendo concordar, discordar, complementar, reforçar. Para melhor compreender a relação entre os discursos, estabelecida por Bakhtin, e as falas dos participantes, recorreremos à definição do autor sobre a relação do discurso com o objeto social:

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso [...]. (BAKHTIN, 1993, p. 86).

As ideias gerais, pontos de vista e apreciações a que se refere Bakhtin se apresentam por meio da linguagem, dos discursos. As falas dos participantes nos remetem a outro discurso que circula sobre o Brasil, que não representa a realidade social do país, mas que foi amplamente disseminado no início do século XX. Trata-se do mito da democracia racial.

Podemos inferir, a partir da teoria de Bakhtin sobre a interação entre discursos, que as falas dos participantes estão respondendo a essas vozes que permeiam a história brasileira, e que criaram uma visão irreal de que o Brasil é um país onde negros e brancos convivem harmonicamente.

O ideal de democracia racial teve seu início marcado pela obra *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre. Nesse livro, o autor argumenta que a diversidade da sociedade brasileira, pautada na miscigenação cultural, constitui um amálgama, o que promoveu um

efeito democratizante sobre os antagonismos provocados pelo preconceito e segregação dos negros no Brasil.

Apesar de o termo democracia racial não ter sido cunhado por Freyre, Guimarães (2001) afirma ter sido ele o criador do conceito, que tornou-se bastante difundido no Brasil, bem como em âmbito internacional, principalmente na década de 1950.

Após a segunda guerra mundial, a Unesco se depara com a necessidade de combater políticas e ideologias que fomentavam a discriminação de grupos étnico/raciais e religiosos e, em 1949, realiza um congresso, no qual o Brasil foi apresentado como uma nação que representava a possibilidade de convivência harmônica entre os diferentes grupos étnico/raciais. Segundo Kern (2014), o Brasil apresentado pela Unesco era o mesmo Brasil idealizado de Casa Grande & Senzala e Sobrados e Mucambos, ambos da década de 1930.

No pós-guerra, o Brasil passaria a ser tomado como exemplo a ser seguido pelos demais países, em função de sua característica democracia racial, baseada na ideia de que, por aqui, predominariam relações raciais harmônicas, onde o preconceito racial seria praticamente inexistente (KERN, 2014, p. 84).

Amplamente propagada, essa concepção de Brasil como país sem preconceito racial ganhou espaço em âmbito internacional, disseminando uma visão idealizada, portanto, irreal das relações étnico/raciais e, de acordo com Guimarães (2001), apenas serviu para impedir a construção de uma consciência racial por parte dos negros, além da luta por seus direitos sociais.

Fernandes (1978) refutou essa construção identitária de uma sociedade que promove garantia de direitos aos negros e ao conceito de democracia racial, ao realizar uma pesquisa encomendada pela Unesco<sup>58</sup>, ao lado do antropólogo francês Roger Bastide, realizada em São Paulo, e da qual resultou a obra “A integração do negro na sociedade de classes (2008)”. A obra buscou desconstruir racionalmente, com base em dados empíricos, a democracia racial, mas foi suprimida da academia com a implantação do regime militar em 1964 (KERN, 2014).

Na década de 1970, com a reabertura política, os movimentos negros assumiram um discurso antirracista, com base nas proposições de Fernandes, e, da mesma forma, refutaram o conceito de democracia racial. A partir de meados da década de 1990 iniciam-se a politização da questão racial brasileira e os primeiros movimentos de

---

<sup>58</sup> Essa instituição tinha interesse em realizar estudos que comprovassem a existência de uma democracia racial no Brasil, apesar de já ter apresentado o país internacionalmente nesses termos. (KERN, 2014)



institucionalização de políticas públicas de ação afirmativa com objetivo de incluir determinados grupos historicamente discriminados. Em 2001 o Brasil passa a ser signatário da Declaração de Durban, contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata e, com isso, assume o compromisso de desenvolver programas de ações afirmativas.

Entretanto, apesar dessas mudanças e da possível ruptura com o mito da democracia racial em consequência da Declaração de Durban (GUIMARÃES, 2001), o discurso de meritocracia, que considera cada sujeito responsável por sua própria ascensão e conquista de direitos sociais é ainda muito presente na sociedade atual. Barbosa (2015) investiga dois manuais de ensino de português para estrangeiros e verifica que ainda é presente no discurso sobre o Brasil o mito da democracia racial. Além disso, ela verifica que os manuais reforçam estereótipos sobre os papéis sociais dos negros e dos brancos na sociedade brasileira sem abrir “espaço para discussão sobre os modos de vida dessas populações nos dias atuais, tampouco das lutas de resistência e conquistas efetivadas por elas” (BARBOSA, 2015, p. 229).

No que se refere aos dados analisados nesta pesquisa, observamos que o discurso da democracia racial está ainda presente na fala de alguns dos participantes, mesmo aqueles que já estiveram no Brasil, como é o caso de Lwazi, que afirma não “sentir que é o único negro no lugar”. Nadine, Eugene e Lindiwe não estiveram no Brasil até o final do período de produção dos dados, mas suas falas mostram uma visão consensual sobre a relação étnico/racial no Brasil muito semelhante à de Lwazi e Emma, que já estiveram no país.

Notamos diferença apenas no discurso de Kamer (trecho 7), que morou dois anos no Rio de Janeiro e afirma que tinha conhecimento de que os brasileiros não eram racistas ou não sofriam racismo, antes de se mudar para o Brasil. Entretanto, essa representação se modificou na convivência com brasileiros. Em sua fala ele reconhece a existência de práticas racistas, mas as relaciona com classes sociais.

Para analisar a fala de Kamer, nos baseamos nos estudos de Fernandes (1978), que relaciona a questão racial à de condição social. Em sua pesquisa, ele verificou que não havia como discutir relações étnico/raciais sem tratar dos problemas que a população negra enfrentava por suas condições socioeconômicas.

(...) a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo

advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista.  
(FERNANDES, 1978, p. 20)

Essa também é uma realidade nas relações étnico/raciais no Brasil, encoberta pelo mito da democracia racial que pode ser observada *in loco*, como foi o caso desse participante que, ao contrário dos demais, que nunca estiveram no país ou que somente o visitaram a turismo, pôde vivenciar no cotidiano a relação entre racismo e classe social no Brasil, expressado por Kamer como a relação entre “racismo x classismo” (KAMER, trecho 7).

Além disso, o participante também afirma que, apesar de os brasileiros “aceitarem” o relacionamento entre negros e brancos, o que não é plenamente aceito na África do Sul, eles não aceitariam o mesmo relacionamento entre pessoas de classes diferentes. Portanto, a ênfase de sua fala está na relação de classes sociais.

**Trecho 7:** “I knew the fact that Brazilians in general are not racists, but that's before I went to Brazil. That was the idea I had in my mind, that they were not racists, but they are classists. So, in South Africa wouldn't be so "popular" (...) a black man marrying a white woman and in Brazil this is possible if they are in the same social class. But a rich black man doesn't marry a poor white woman”

*(Eu sabia que brasileiros, em geral, não eram racistas, mas isso foi antes de ir ao Brasil. Essa era a ideia que eu tinha em mente, que eles não eram racistas, mas eles são classistas. Então, na África do Sul não é “popular” (...) um homem negro se casar com uma mulher branca, e no Brasil isso é possível, se eles forem da mesma classe social. Mas um homem negro e rico não se casaria com uma mulher branca e pobre)* (Kamer, entrevista, questão 6)

No âmbito da TRS, a vivência desse participante, o contato com a cultura brasileira durante o período de dois anos lhe trouxe nova perspectiva sobre a relação étnico/racial entre os brasileiros. Entretanto, ele mesmo afirma que sua representação sobre a ausência de racismo no Brasil se modificou na medida em que pôde conviver com brasileiros e ter uma visão mais próxima do funcionamento da sociedade brasileira. Kamer expôs em sua fala, uma perspectiva que podemos relacionar com o que Moscovici (2013) denominou caráter individual de suas vivências, que levou o participante a produzir novos sentidos, modificando os já existentes e estabelecidos, gerando uma nova representação social.

Quando o sujeito exprime opinião sobre o objeto, devemos supor que ele já tem representado alguma coisa do objeto [...]. Na realidade, [a representação social] trata-se somente de uma parte retirada da substância simbólica elaborada pelos indivíduos ou coletividades que, trocando suas maneiras de

ver, tendem a se influenciar e a se remodelar reciprocamente. (MOSCOVICI, 2010, p. 46).

Jodelet (2002, p. 5) atenta para os novos sentidos difundidos sobre o objeto da representação social, uma vez que o pensamento considerado “ingênuo” veicula significados e a ele atribui-se sentido de verdade. As representações sociais “intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais”.

Os sentidos veiculados sobre as relações étnico/raciais no Brasil nos remetem ao processo de construção de significados pela interação a que Bakhtin faz referência em seus estudos. Na concepção desse autor, a relação com o outro (Alter) é que promove a percepção exterior e interior do sujeito (Ego), e à palavra *outra* cabe o papel fundamental da construção da consciência de si e do outro. Observamos que, no caso de Kamer, a visão do Ego (representação inicial sobre segregação racial) se modifica na relação com o Alter (sociedade brasileira em funcionamento) em função do objeto (segregação racial no Brasil). A visão de Kamer se modificou quando ele pôde estabelecer uma relação mais próxima de uma parcela da sociedade brasileira em funcionamento e ter acesso a uma parte do real.

A concepção Bakhtiniana considera que a significação dos objetos acontece no conjunto da vida social, por meio da interação. Em outras palavras, há um conjunto de signos que se constitui em determinado grupo social e nesse contexto é que ele representa a realidade, a partir de um lugar valorativo. (PONZIO, 2013)

Sendo o lugar de onde partem os discursos sempre valorativos, as representações sociais são, portanto, sempre ideológicas.

Porque são sempre ideológicas, as representações sociais consistem num processo de classificar e nomear o que existe organicamente, mas que não está organizado categoricamente, formando um conhecimento da realidade acessível a todo o conjunto social que participa de uma realidade comum, incluindo a cultura, os valores, pensamentos, etc. (SIQUEIRA, 2013, p. 44)

Vemos, portanto, que em maior ou menor grau, há uma representação social sobre os brasileiros que precisa ser problematizada e discutida, pois nos revela uma visão idealizada, que não permitiu aos estrangeiros participantes desta pesquisa terem a real dimensão dos problemas raciais existentes no Brasil, com exceção de Kamer, que por sua experiência no país, teve sua representação anterior modificada sobre esse problema, pois teve

acesso a uma parte da realidade a que não havia sido exposto, o que não aconteceu aos demais participantes, cujas falas foram selecionadas para essa categoria de análise.

Essa representação dos participantes sobre total ausência ou quase inexistência de segregação racial no Brasil poderia ser desconstruída para que novas representações tivessem lugar, a partir de novos enfoques tanto do material didático quanto da exploração dos conteúdos em sala de aula. Entretanto, observamos recorrência na fala dos participantes, o que mostra uma visão que se tornou oficial sobre as relações interpessoais no Brasil, reforçando uma representação social ideal de convivência harmônica entre negros e brancos, presente no imaginário de estrangeiros (e também de uma parte da população brasileira), principalmente daqueles que não tiveram contato com outro tipo de informação, que não têm conhecimento sobre as lutas dos que ainda são discriminados de várias formas.

De acordo com Moscovici (2003, p. 32), “cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem, sem que o saibamos”. Com base nessa definição de Moscovici, notamos a força desse discurso da democracia racial tão presente em tempos em que as lutas dos movimentos negros brasileiros tem ganhado espaço e força.

Como mencionado, atualmente contamos com a existência de políticas públicas e ações afirmativas criadas com o intuito de garantir o direito da população negra brasileira de acesso a todos os espaços sociais, que por anos lhes têm sido negados. Mesmo em comparação com países como África do Sul, que sofreram com leis que fomentavam a segregação racial – o apartheid - o Brasil tem em seu futuro um longo período de lutas contra a discriminação racial, o que deveria ser apresentado, tratado e discutido como parte da cultura brasileira nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, a representação social sobre as relações étnico/raciais no Brasil tenderia a ser mais realista e justa e, portanto, menos estereotipada.

### 4.3.3 BRASIL

Neste tópico realizamos a análise das representações sociais expressas nas respostas dos participantes às seguintes questões: “*Before taking Portuguese classes did you have any idea about the language or culture of Brazil? Could you mention some of them?*” (*Antes das aulas de português, você tinha alguma ideia sobre a língua ou cultura do Brasil? Poderia mencioná-las?*); “*Was your primary idea about Brazil based on situations that you have seen, heard or experienced? Could you mention some of them?*” (*Sua primeira impressão sobre o Brasil foi baseada em situações que você viu, ouviu ou experienciou? Poderia mencioná-las?*); “*After taking Portuguese classes at the Cultural Centre, has your view about Brazil changed? How has it contributed to this change?*” (*Depois das aulas de português no Centro Cultural, sua visão sobre o Brasil mudou? Como elas contribuíram com isso?*).

Nossas considerações são orientadas para discussão dos dados com base nas categorias que emergiram nos comentários dos participantes referentes ao eixo temático, a saber: *Desenvolvimento econômico/social; Brasil do futebol, carnaval e praias*.

Cada categoria indica a natureza dos conteúdos nas respostas de cada participante. Todas as respostas sobre o Brasil são apresentadas neste tópico:

#### 4.3.3.1 Desenvolvimento econômico/social

**Trecho 1:** “The Brazilian economy is very strong. It has strong state-led corporations that have become major global players. When they operate outside their borders, these companies are fair and ethical /.../. Brazil is gaining increased respect globally as a major power” (Emma, questionário)

*(A economia brasileira é muito forte. Existem fortes empresas lideradas pelo Estado que se tornaram grandes atores globais. Quando operam fora das suas fronteiras, essas empresas são justas e éticas /.../. Globalmente, o Brasil tem ganhado maior respeito como uma grande potência)*

**Trecho 2:** “/.../ In terms of Latin America, Brazil is much better than the rest, in my view (.) maybe it’s Lula and (...) what I know, not that I know much, but what I know is that in terms of (...) ‘cause South Africa and Brazil always have been, in other words, in equality, but Brazil left us behind and you guys have been done really well and you have good policies and that kind of thing (.) the companies are all over the world and growing and South Africa (...) you see. So, it’s interesting, because I mean, /.../ you’ve done really well, and globalized and (.) you know, you’re not like (.) hum (.) Bolivia ((risos)). I don’t know anything about Bolivia, but it’s like you have a good name, a good name (\*). Like Argentina. Argentina is

always up and down and they crash really badly, you know (.) so, Brazilians are different in that way, I always see, you work hard and you do something right in that way”(Emma, entrevista)

*(Em termos de América Latina, o Brasil é muito melhor que o restante, na minha visão (.) Talvez seja o Lula e (...) pelo que eu saiba, não que eu saiba muito, mas o que eu sei é que em termos de (...) por que a África do Sul e o Brasil sempre estiveram, em outras palavras, em igualdade, mas o Brasil nos deixou para trás e vocês estão muito bem, vocês têm uma boa política /.../ as empresas estão em todo o mundo e crescendo, e a África do Sul (...). Então, é interessante porque vocês estão muito bem, e globalizados, e sabe, vocês não são como (.) hum (.) a Bolívia. Eu não sei nada sobre a Bolívia, mas é como se vocês tivessem um ‘bom nome’(\*). Como a Argentina. A Argentina está sempre vivendo altos e baixos e eles vão muito mal, sabe. Brasileiros são diferentes nesse sentido. Eu sempre vejo, vocês trabalham duro e fazem algo bem feito nesse sentido)*

**Trecho 3:** “[...] the economics of your country is going really, really well [...]” (Kamer, entrevista)

*(A economia do seu país está indo, muito, muito bem)*

**Trecho 4:** “There is a big faculty of economics in Pretoria and we did a course with them ((brasileiros visitando a África do Sul)) it was very interesting. They told us about the strong economy of São Paulo. I was not familiar with São Paulo until (.) but it is such a prominent economic place. /.../ **It seems that São Paulo is more like Johannesburg.** It's a fast city (.) you don't feel you're in a rural área.” (Kayla, entrevista)

*(Há uma grande faculdade de economia em Pretoria e nós fizemos um curso com eles ((brasileiros)). Foi muito interessante. Eles nos falaram sobre a forte economia em São Paulo. Eu não tinha familiaridade com São Paulo até (.) é um lugar economicamente proeminente./.../ Parece que São Paulo é como Joanesburgo. É uma cidade rápida (.) você não se sente em uma área rural.)*

**Trecho 5:** I know economically there are more similarities to South Africa. There are rich people and poor, of course (Eugene, entrevista)

*(Eu sei que economicamente há muita semelhança com a África do Sul. Há ricos e pobres, é claro)*

**Trecho 6:** South Africa and Brazil belong to this new organisation called BRICS and it's a part of ignorance to me not to know the structure of the countries that is part of this organization (Eugene, entrevista)

*(África do Sul e Brasil pertencem a essa nova organização chamada BRICS e é uma ignorância da minha parte não conhecer a estrutura dos países que são parte dessa organização)*

**Trecho 7:** it's not as developed as Europe (.) it's very much similar to South Africa. (Bern, entrevista)

*(Não é tão desenvolvido com a Europa (.) é mais parecido com a África do Sul)*

**Trecho 8:** my view of Brazil it's from the point that says: there are favelas and what you see on tv is only about the favelas and then you try to understand: “/.../ does everything else happen?” Like, my sister, when I said that I'm applying to study in Brazil she was like: Are you not scared? They have crime ((fazendo gestos com o rosto como se estivesse assustada, imitando a irmã)). If you look at exactly what it is about South Africa, I mean, I could go to England and I find other people from that continent that says: “Oh, no, South Africa?” (Lumka, entrevista)

*(Minha visão sobre o Brasil vem de um ponto que diz: há favelas e você vê apenas isso na tv, e então você tenta entender: “/.../ algo mais acontece lá?”. Como minha irmã diz: “Você não tem medo? Eles têm crime”. Se você olhar é exatamente assim na África do Sul, quer dizer, eu poderia ir à Inglaterra e encontrar pessoas daquele continente que dizem: “Oh, não, África do Sul”)*

**Trecho 9:** /.../ I heard a lot about favelas, as well, I've seen a few movies about Brazil. City of God, and Tropa de Elite. So, both of them, I think. I've seen a little bit, but there's obviously certain (...) ((titubeio na escolha das palavras)) How can I say? They just cover certain aspects of Brazil, so, ah (...) it's a very sociable culture, which I like a lot. /.../ And, hum...as much every place has its problems, so, I mean, you hear about. /.../ So, what I know is more from the movies I've seen and some things people have told me, so, I have to go there. (Bern, entrevista)

*(Eu ouvi muito sobre favelas assim como vi alguns filmes sobre o Brasil. Cidade de Deus e Tropa de Elite. Então, ambos sobre isso (favelas), eu acho. Eu vi um pouco, mas obviamente, alguns (...) como posso dizer? Eles cobrem apenas certos aspectos do Brasil. É uma cultura muito sociável, o que eu gosto muito. E, hum (...) como todo lugar, tem seus problemas, então, quer dizer, eu ouvi sobre isso. O que eu sei aprendi nos filmes. Eu vi e algumas coisas as pessoas me disseram, então, eu tenho que ir pra lá)*

Nessa categoria estão incluídas representações relacionadas ao desenvolvimento econômico do Brasil, com alusão, de uma participante, ao ex-presidente Lula, e também uma referência ao aspecto socioeconômico, incluindo menção à existência de favelas como um problema social ainda enfrentado pelo país.

Verificamos que os informantes mostraram percepções e ideias opostas quando solicitados a falar sobre o Brasil. Por um lado, temos uma representação ancorada em uma leitura relativamente recente da situação do país, reconhecido internacionalmente como país emergente, cuja imagem foi amplamente divulgada na mídia impressa, televisiva, internet. Fundamentou-se uma imagem do Brasil, destacada, sobretudo, pela participação ativa do país em foros políticos e econômicos, pela internacionalização de empresas, expansão da produção cultural e de pesquisas científicas. Podemos verificar que essa promoção ocorreu também em nível institucional, como podemos conferir em sites oficiais de órgãos do governo, como a DPLP, de onde obtivemos essas informações.

A fala de Emma sobre o crescimento econômico do Brasil e seu destaque internacional, além de informações menos generalistas e mais específicas, afirmadas por ela, pode ser reveladora do interesse em acompanhar notícias sobre o desenvolvimento do país. Corroboram essa ideia a informação obtida no questionário em resposta à pergunta: “*Besides the Portuguese lessons at Brazilian Embassy, do you have any other way to access information about Brazil? ( ) YES ( ) NO*” (***Além das aulas de português na Embaixada do Brasil, você tem outra forma de buscar informações sobre o Brasil?***); “*If your answer is YES, in what sort of media you access information about Brazil?*” (***Se sua resposta for SIM, em que tipo de mídia você acessa informações sobre o Brasil?***). Na resposta expressa, Emma afirma buscar informações sobre o Brasil principalmente na internet:

“The internet – Youtube ‘online lessons’, online news alerts (these are part of an industry newsletter that is emailed weekly)”

*(Na internet – Aulas no Youtube, alerta de notícias online (isso é parte de um boletim informativo enviado semanalmente, por e-mail)*

Assim como Emma, Kamer - que também afirmou que a economia do Brasil vai muito bem - respondeu acessar informações sobre o Brasil na internet e em mídias sociais. Considerando as afirmações dos participantes e o fato de buscarem informações sobre o país em outros ambientes que não a sala de aula, podemos inferir que a representação do Brasil como país que apresenta uma forte e crescente economia; como uma potência econômica, pode estar ancorada também nos discursos que circulavam na mídia naquele período.

Moscovici (2012) discutiu a importância das mídias na construção de representações sociais. De acordo com ele, as informações transmitidas pelos diversos meios de comunicação estão em ação na sociedade e dialogam com outras representações já construídas e socialmente estruturadas. Jodelet (2002) aponta que a comunicação social através de ações interindividuais, institucionais e midiáticas incide diretamente na construção de representações sociais, assim como no pensamento individual e na construção social da realidade.

Nesse sentido, podemos inferir que o discurso desses participantes dialoga com os vários discursos sobre a recente história de desenvolvimento econômico do Brasil. Sob essa perspectiva, verifica-se a representação social ancorada em relação ao desenvolvimento da África do Sul e objetivada na visão positiva de um crescimento que impulsionou o Brasil e, por relação de semelhança entre os dois países, estabelecida por Emma, essa política a que ela



se refere poderia se estender à África do Sul. Nessa visão, o Brasil não é apenas uma potência, mas um modelo a ser seguido.

Em nota de campo também pudemos observar representações positivas sobre a política do Brasil, principalmente no que se refere aos programas sociais. Vejamos a descrição de um evento no qual Emma manifesta sua opinião sobre as ações do governo brasileiro:

Emma discute questões de ordem social na aula, concordando com as ações do governo brasileiro que garante, entre outras, a lei de cotas raciais. A professora fala sobre as escolas de formação em nível técnico SENAC/SENAI e fala sobre a importância dessas instituições na formação de mão de obra técnica no Brasil. Emma não concorda com o fato de que alguns cidadãos tenham acesso ao ensino superior e outros não: **“I don’t agree that higher education is not for everyone. This should be an option and not an imposition”**<sup>59</sup> (Pesquisadora e Emma (em negrito), NC 19/02/2014 GR B2)

Observamos na atitude dessa participante uma posição responsiva ativa, ao discordar da informação a que foi exposta. Segundo Bakhtin (1929, 2010), na posição responsiva ativa o ouvinte pode concordar com a enunciação a que foi exposto, pode também discordar dela, complementá-la, interrompê-la ou desqualificá-la.

A ideia de Emma de que todos devem ter o direito de escolher se querem ou não ter acesso ao ensino superior a levou à ação de confrontar a informação dada pela professora durante a aula. Verificamos neste tópico a existência de uma representação individual, que assim como a social, “faz com que o mundo seja o que pensamos que é ou que deva ser”. (MOSCOVICI, 2012, p. 55)

Se por um lado verificamos a existência de representações consideradas positivas em relação ao Brasil, por outro, temos a menção de um aspecto considerado negativo – as favelas. Entretanto, verificamos a partir das falas que os participantes demonstram reconhecer que a focalização em um único aspecto do país é reducionista. Vejamos nas falas de Lumka e Bern: **“there are favelas and what you see on tv is only about the favelas and then you try to understand: ‘/.../ does everything else happen?’”** (há favelas e você vê apenas isso na tv, e então você tenta entender: “/.../ algo mais acontece lá?” – Lumka); **“/.../ I heard a lot about favelas, as well, I’ve seen a few movies about Brazil. City of God, and Tropa de Elite. /.../ They just cover certain aspects of Brazil”** (Ouvi muito sobre favelas assim como vi alguns filmes. Cidade de Deus, Tropa de Elite. /.../ Eles cobrem apenas certos aspectos do Brasil” – Bern).

---

<sup>59</sup> Eu não concordo que o ensino superior não seja para todos. Isso deveria ser uma opção e não uma imposição

Nossa consideração sobre essas percepções se divide em dois aspectos: primeiramente verificamos que os participantes apresentam noções de consciência de que o fato da mídia apresentar “somente” favelas implica reducionismo da cultura brasileira. O outro aspecto refere-se à fonte dessas informações. Consideramos relevante enfatizar ser a mídia televisiva o meio de obtenção dessa informação, e também destacar que apenas Lumka estabelece associação imediata entre Brasil e favela. Diferentemente, Bern também fala sobre outros aspectos do Brasil em outro momento das análises, ou seja, a ênfase desse participante não está no aspecto considerado mais negativo, mas naqueles que são considerados positivos, ainda que igualmente limitantes e homogêneos, como as praias e o futebol, como podemos conferir no trecho 13: *“I’ve always known about Brazil for a long time, I mean, that’s quite a well-known country (.) specially football /.../ I’ve heard about it over the years [...] Beaches, Copacabana beach is very popular”* (Eu conheço o Brasil há muito tempo, quer dizer, é um país muito conhecido (.) especialmente o futebol /.../ Eu tenho ouvido isso aos longo dos anos (...) Praias, a praia de Copacabana é muito popular – Bern).

Retomando a discussão sobre a fonte da representação, podemos inferir que se trata de uma percepção fundamentada no que a mídia a que esses participantes têm acesso apresenta sobre o Brasil. Entretanto, nos parece relevante mencionar que Lumka e Bern acessam informações sobre o Brasil de outras fontes que não a TV:

Google, Youtube, Brochures from the Embassy (Google, Youtube e panfletos da Embaixada) – (Lumka, questionário, questão 6.1)

Internet, especially Youtube (Internet, principalmente Youtube) – (Bern, questionário, questão 6.1)

Tendo em vista as respostas expressas, presumimos que a primeira associação do Brasil à favela – no caso de Lumka, a única referência mencionada – tenha sido ancorada nos discursos de mídia acessados pelos informantes, pois não encontramos suporte para inferir que tal representação tenha sido ancorada em discursos com propósito de divulgar a imagem do Brasil no exterior. Alfonso (2008 apud Carvalho, 2013) afirma que “ao mesmo tempo em que o turismo tenta passar uma imagem positiva do país, a mídia, por exemplo, poderá veicular outras imagens, nem sempre positivas”.

No entanto, destacamos, novamente, traços de consciência, por parte dos informantes, de que o Brasil não pode ser representado apenas por uma parte do que se apresenta sobre ele. Entretanto, apesar desse reconhecimento da generalização e reducionismo da imagem do Brasil, o fato de um deles não haver mencionado nenhum outro aspecto além

de favelas, e o outro referir-se apenas a imagens utilizadas para difundir o turismo, nos mostra representações ancoradas em partes de informações, sugerindo ausência de conhecimentos sobre as diferentes realidades do Brasil.

Vejamos, então, as representações sociais dos participantes com relação a outra categoria de imagens do Brasil.

#### **4.3.3.2 Brasil do futebol, carnaval e praias**

**Trecho 10:** When I've got the opportunity to go to Brazil I got very excited but I didn't know much about Brazil besides carnival, soccer, beautiful beaches, beautiful woman, Amazon River. Even when I was at school I actually learned about Brazil. So, we learned about the slavery and the colonization. (Kamer, entrevista)

*(Quando eu tive a oportunidade de ir ao Brasil, eu fiquei muito animado, mas eu não sabia muito sobre o Brasil, além do carnaval. Futebol, lindas praias, lindas mulheres, rio Amazonas. Mesmo quando eu estava na escola, eu aprendi sobre o Brasil. Então, eu aprendi sobre escravidão e colonização)*

**Trecho 11:** I've heard about carnival (.) there is soccer (.) everybody knows about that (Ande, entrevista)

*(Eu ouvi sobre o carnaval (.) há futebol (.) todos sabem disso)*

**Trecho 12:** (...) almost everyone in the world can associate with Brazil is soccer, football (.) and everyone has respect for the style of Brazilian football and we know the most brilliant players of football in the world are from Brazil ((risos)). So, there is a very high chance that someone will always know Brazil in terms of soccer or football. (Eugene, entrevista)

*(Quase todos no mundo associam o Brasil a futebol (.) e todos respeitam o estilo do futebol brasileiro, e nós sabemos que os jogadores de futebol mais brilhantes do mundo são do Brasil. Então, há grandes chances de o Brasil sempre ser reconhecido em termos de futebol)*

**Trecho 13:** I've always known about Brazil for a long time, I mean, that's quite a well-known country (.) specially football /.../ [...] there is Amazon as well and it's a very big country. So, I've heard about it over the years [...] Beaches, Copacabana beach is very popular ((risos)) [...] my friend was there for carnival and he told me about copacabana beach [...] I haven't been that exposed to lot of things of Brazil. My friend has been to Florianópolis, as well, and then in Fortaleza. He said both were amazing, specially Florianópolis, the beaches and (...) (Bern, entrevista)

*(Eu conheço o Brasil há muito tempo, quer dizer, é um país muito conhecido (.) especialmente o futebol /.../ [...] há o rio Amazonas também e é um país muito grande. Eu tenho ouvido isso ao longo dos anos [...]Praias, a praia de Copacabana é muito popular. Meu amigo esteve lá no carnaval e me falou*

*sobre essa praia [...] Eu nunca tive muito acesso às coisas do Brasil. Meu amigo esteve em Florianópolis também e em Fortaleza. Ele me disse que ambos são maravilhosos, especialmente Florianópolis, as praias e (...)*

Conforme discutimos nas análises da categoria anterior, verificamos que o Brasil ainda é fortemente representado por imagens que o generalizam e reduzem a aspectos mais difundidos pela mídia, e que se torna parte do cotidiano das pessoas. As falas selecionadas para análise dessa categoria remetem aos aspectos mais comumente conhecidos como representativos do Brasil: país do futebol, carnaval e praias.

As respostas expressam especial destaque ao futebol, elemento pelo qual o Brasil é “conhecido por todos”, seguido do Carnaval, como podemos verificar em todos os trechos de fala. Ao estabelecerem esses dois elementos como mais representativos do Brasil, pelos quais o país é conhecido, os participantes mostram uma representação social estruturada. Moscovici (2013, p. 179) afirma que uma representação “pode tornar-se estável através da reprodução e transmissão de uma geração a outra”.

Sendo estável, o discurso sobre o Brasil como país do carnaval e do futebol é constantemente resgatado, pela mídia, pela indústria do turismo, pelos próprios turistas e até por brasileiros. Tal estabilidade é retomada na memória dos participantes e os leva a expressar ideias homogêneas sobre o Brasil sem demonstrar reflexão sobre isso. Verificamos traços de reflexão sobre a visão restrita do país, apenas quando as representações eram negativas, como o caso dos informantes que associaram o Brasil às favelas que veem na TV ou nos filmes.

Ao expressarem-se dessa forma, demonstram que existe um saber já internalizado, que penetra no “mundo da conversação”. “À medida que esta progride [...] as expressões tornam-se mais precisas”. (MOSCOVICI, 2012, p. 49)

Neste tópico, verificamos que apenas uma participante apresentou uma representação ancorada em uma imagem mais recente do Brasil e mais próxima da realidade que o país vivenciava no momento da produção dos dados. Somente dois apresentaram traços de consciência de que suas representações eram apenas parte de um todo. Sob perspectiva geral, o que vemos são representações sociais estruturadas, reforçadas pelas imagens, ora de cartão-postal, como as praias e o Carnaval, ora de aspectos considerados negativos ao turismo e instituições oficiais, como as favelas. Vale destacar que o Carnaval a que se referem os participantes é o do Rio de Janeiro. Temos, portanto, a representação de uma parte muito restrita do Brasil, tanto no que se refere às regiões do país, como às manifestações culturais.

Os dados analisados de ambas as categorias - *Desenvolvimento econômico/social e Brasil do futebol, carnaval e praias* – nos permite considerar que, de

modo geral, as representações sociais dos participantes não diferem das representações correntes sobre o Brasil no exterior.

Consideramos relevante destacar que a mídia tem importante papel na produção e condução de ideias. Ela define e promove a circulação de bens simbólicos. Segundo Moscovici (2013), representações sociais podem surgir no grupo social, alimentadas pelos produtos da comunicação que circulam publicamente através da mídia. Guareschi (et al 2002) afirma que as práticas veiculadas nos meios de comunicação de massa têm a capacidade de criar representações sociais e transformar relações.

Neste tópico verificamos representações sociais estabilizadas, ancoradas principalmente na mídia, com as quais os aprendizes chegam à aula de português; verificamos também representações positivas resultantes de fatos sociais vivenciados no Brasil em período mais recente. Entretanto, o tipo mais recorrente de representação averiguado nas falas dos participantes tende a manter-se estável, contribuindo para a manutenção de uma identidade nacional do Brasil como o país do futebol, do carnaval, de belezas naturais.

Como já explicitamos, Moscovici (2013, p. 179) afirma que as representações sociais podem ser modificadas, podem dar lugar a novas representações e também se estabilizar “através da reprodução e transmissão de uma geração a outra”. Por que podem ser modificadas, consideramos que o reconhecimento dessas representações deve ser considerado por professores, leitores e pesquisadores da área de PLE na atuação docente, compreendendo que imagens do Brasil precisam ser discutidas sob perspectiva reflexiva, além de serem relativizadas, ampliadas e/ou ressignificadas. Tais representações deveriam ser consideradas também na elaboração de políticas internacionais para difusão do português e da cultura brasileira. Na sequência, passamos às considerações finais deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Realizamos este trabalho com o objetivo principal de identificar e categorizar as representações sociais sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira de aprendizes de português do Centro Cultural Brasil-África do Sul. Para tanto, nos orientamos pelas seguintes questões de pesquisa:

1. Que representações sobre o português brasileiro e aspectos culturais do Brasil são evidenciadas por aprendizes do idioma, em contexto sul-africano?
2. Que relação pode ser estabelecida entre essas representações e as razões apontadas pelos aprendizes para o interesse no estudo do idioma?
3. Que evidências podem ser verificadas em relação às variáveis contextuais (material didático, professor, ambiente sócio-cultural), como possíveis agentes de (trans)formação/movimento dessas representações?

Para respondermos às perguntas norteadoras, realizamos um percurso teórico com base na Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978, 2012, 2013) e na Teoria bakhtiniana (1986, 1993, 2010, 2011). A TRS abrange conceitos e definições que proporcionam ao pesquisador delinear um quadro representativo de sujeitos ou grupos sociais sobre determinado objeto, pessoa, grupo, informação e, desse modo, compreender os processos cognitivos, afetivos e sociais que compõem a realidade social. Bakhtin concebe a linguagem como componente central na construção da realidade social, tendo na palavra o principal elemento na percepção e transformação das relações sociais.

Tal arcabouço orientou a produção dos dados e fundamentou a análise das representações sociais expressas nas respostas dos participantes, e os efeitos de sentido veiculados a partir delas.

O conjunto das representações sociais dos participantes foi organizado em dois grupos de análise. O primeiro grupo é composto por dados quantitativos e o segundo por dados qualitativos. O grupo de dados quantitativos foi reorganizado em duas seções. Na primeira seção, buscamos descrever e analisar as representações sociais dos aprendizes sobre aspectos naturais e culturais do Brasil, a partir da associação estabelecida por eles entre as imagens apresentadas na questão 8 do questionário e suas ideias sobre o país, verbalizadas em sala de aula. Na segunda seção, descrevemos e interpretamos dados referentes aos aspectos

estruturais da língua portuguesa: gramática, vocabulário, pronúncia, compreensão e produção escrita, e compreensão e produção oral. O propósito de identificar os sentidos conferidos a esses aspectos era estabelecer um quadro representativo dos principais interesses e desafios no aprendizado do PB.

Nas análises dos dados da primeira seção – sobre a relação imagem e conceito de Brasil - verificamos que as imagens associadas ao Brasil são, de fato, as que mais circulam na mídia internacional e também as mais comumente exploradas pela indústria do turismo. Desse modo, a partir das respostas dos participantes pudemos verificar uma representação social homogênea, relacionada principalmente ao eixo Rio de Janeiro-Carnaval-Praias-Futebol. Esses aspectos que se sobressaem revelam uma convergência com outros aspectos representativos do Brasil, historicamente estabelecidos, como a visão de paraíso relacionada à natureza (praias, no caso do nosso *corpus*), ao reconhecimento do Brasil como “o país do futebol”, “do carnaval mais famoso do mundo”.

Podemos inferir que as raízes dessas representações têm sua origem num passado distante, quando o Brasil foi descrito como “paraíso” – para fazer referência ao termo cunhado por Sergio Buarque de Holanda e citado por Chauí (2001). No caso do “país do futebol”, assim como o “carnaval do Rio de Janeiro”, sabemos que são grandes eventos populares, amplamente divulgados pela mídia, reconhecidos internacionalmente, e, por isso, compreendemos que se trata de uma representação social consensual, compartilhada e hegemônica – para mencionar definição de Moscovici (2013) – objetivada em concepções tradicionais, que reduzem o Brasil a uma pequena parte da totalidade de sua cultura e geografia. Representações sociais similares foram constatadas na análise do eixo temático Brasil, sobre o qual falaremos mais adiante.

Na segunda seção de análises, referente às representações sobre os aspectos estruturais da língua (gramática, vocabulário, pronúncia, compreensão e produção escrita, e compreensão e produção oral), verificamos que a gramática é considerada o aspecto da língua que representa maior desafio ao aprendizado do PB, principalmente quando não têm elementos de contraste com o inglês, língua comum a todos. Entretanto, apesar de ser considerado o aspecto mais desafiador de aprender, por quase todos os participantes, está entre um dos que foram referidos como de maior interesse ao aprendizado, o que destaca seu grau de importância, na visão dos aprendizes.

A produção oral é o aspecto de maior interesse dos participantes, em contraste com a pronúncia, item apontado como sendo o que os aprendizes têm menos interesse em desenvolver. Destacamos que a pronúncia aparece atrás da gramática em termos de interesse

em aprender. Esse destaque da gramática em relação à pronúncia nos parece controverso, pois compreendemos que está diretamente relacionada à produção oral, o que nos permite inferir que há uma representação dos participantes sobre o papel da gramática no aprendizado que pode dialogar com a concepção de que “falar bem” implica dominar as estruturas da língua.

Ainda sobre os aspectos de maior interesse no aprendizado de português, a produção escrita foi mais assinalada que compreensão oral. Esse dados nos chamaram atenção, pois compreensão oral e pronúncia estão diretamente relacionadas à produção oral. Entretanto, conforme se verifica nos dados, os participantes as consideram menos importantes, embora fossem os itens mais trabalhados em sala de aula. Além disso, a produção escrita teve destaque semelhante à gramática, tanto como mais desafiador, quanto aspecto de maior interesse. Compreendemos que a relação entre produção escrita e gramática se dá pela compreensão de que “escrever bem” implica dominar a gramática.

Com base também nos registros de nota de campo, apresentados na seção 4.1 do capítulo 4, foi verificado que o enfoque principal na aula de português era o desenvolvimento da produção oral, habilidade que implica desenvolvimento da compreensão oral e pronúncia. Não havia foco no ensino de gramática e a produção escrita era trabalhada a partir de temas para gerar produção oral.

Por essa razão, entendemos que as escolhas dos participantes podem ter sido guiadas por representações ancoradas na memória e experiências que trouxeram consigo ao ingressarem no curso de português, não conferindo ao CCBAS, nem ao material didático ou à professora influência sobre essa representação.

Quanto ao grupo de dados qualitativos, as representações sociais identificadas nesse *corpus* foram organizadas e categorizadas em três eixos temáticos principais, a saber: língua /cultura, brasileiros, Brasil.

No eixo temático língua/cultura, destacaram-se representações sociais sobre o PB ancoradas numa percepção valorativo-afetiva estabelecida com a língua, objetivadas em gestos, entonações, adjetivos como linda, agradável, suave e alegre. Os participantes também objetivaram suas representações através de comparações com outras variantes do português, com a língua e o povo alemão, e também com o brasileiro.

A sonoridade, principal representação social sobre o PB falado por brasileiros, é expressa através de comparação com musicalidade: “*It’s sounds almost like a singing language, It’s very musical*”. No que se refere à comparação com outras variantes do português, as principais representações também são expressas em relação à sonoridade e são objetivadas em adjetivos como: “*extremely happy, warm, beautiful, vibrant, soft, lovely,*



*interesting*”. Temos ainda as expressões por meio de gestos e entonações. Bakhtin (2010) considerava gestos e entonações como recursos linguísticos para expressar “relação valorativa do locutor com o objeto do discurso”. A associação estabelecida pelos participantes entre PB e musicalidade/sonoridade se apresenta mais relacionada à dimensão afetivo-emocional dos sujeitos, verificadas nas palavras/expressões: “*agradável, fluido, romântico, ‘eu acho muito interessante’, ‘você sente que quer aprender’*”.

A dimensão afetiva das representações sociais influencia e organiza cognições e comportamentos avaliativos, além de estruturar significados socialmente veiculados. Verificamos que as representações sociais sobre a sonoridade do PB orientam a relação dos participantes com a língua.

Por fim, os participantes compararam o PB o português de Portugal e Moçambique e também com a língua alemã e os alemães.

Os efeitos de sentido veiculados na comparação do PB com o português de Portugal, de Moçambique revelaram uma visão do PB como língua fluida, com movimento e musicalidade, em oposição a uma língua percebida como dura.

No caso da comparação com a língua alemã, a principal representação social verificada revela-se na visão de que tal língua é dura e, por isso, combina com o modo de ser dos alemães, que para os participantes são rígidos. Por outro lado, o PB “soa como uma festa” e a percepção de que o brasileiro se diverte está refletida na sonoridade e suavidade da língua. Nessa comparação se estabelece uma relação controversa entre as línguas e as culturas, em que o as representações sociais sobre o PB são positivas e sobre o alemão, negativas.

O eixo temático *brasileiros* foi organizado em duas categorias: *Características dos brasileiros* e *Ausência de segregação étnico/racial*. Na primeira categoria verificamos representações sociais ancoradas principalmente em características prototípicas dos brasileiros, objetivadas em expressões como “*very friendly, warm people, extremelly happy, open minded*”. Nesses casos, observamos nessas representações a construção de uma identidade muito positiva sobre os brasileiros, fundamentada em uma visão praticamente homogênea. Entretanto, notamos traços de consciência de que apenas uma parte do grupo não pode representar todo um povo. Essas representações são objetivadas em expressões, como “*Just in terms to getting to very small representations/.../ my understanding about Brazilians is based on them*”. Entretanto, de modo geral, verificamos que as representações sociais sobre o brasileiro são ancoradas em discursos veiculados na mídia ou em experiências pessoais com brasileiros e os traços particulares que se sobressaem são atribuídos a todos os demais.

Por outro lado, temos uma visão problemática dessas representações positivas, pois o brasileiro é visto como parte de uma cultura harmônica e sem grandes conflitos interpessoais. Na categoria *Ausência de segregação étnico/racial*, verificamos representações sociais distantes da realidade vivenciada no Brasil, ancoradas na comparação entre o funcionamento das relações étnico/raciais entre negros e brancos na África do Sul e no Brasil, e também fundamentada num conceito amplamente difundido e ainda veiculado no Brasil: o mito da democracia racial. Identificamos nos discursos dos participantes uma visão estereotipada e idealizada sobre as relações étnico/raciais no Brasil, marcada por uma representação de que o convívio entre negros e brancos é harmônico e destituído de preconceito.

Consideramos que essa representação social é produto da visão dos brasileiros como povo pacífico, alegre, receptivo e aberto a “todas as pessoas”. Além disso, essas representações podem ter raízes históricas, ancoradas na percepção de uma identidade étnica fundada a partir de três etnias principais - negros, brancos e índios - das quais resultou a miscigenação do brasileiro.

A visão de povo miscigenado foi uma das bases para criação do discurso da democracia racial, em que afirma-se a existência de uma relação harmônica entre brancos e negros. Destacamos que esse discurso ainda circula no Brasil e é propagado para o exterior. Além disso, ele é amplamente aceito por uma parte dos brasileiros, que acredita não existir racismo no Brasil.

De acordo com Chauí (2001, p. 4), entre os próprios brasileiros, existe uma percepção generalizada de que o Brasil “é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada “democracia racial”), desconhecendo discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça”. É essa mesma representação social, idealizada, distante da realidade do país, que verificamos nas falas dos participantes. Podemos inferir, a partir da teoria de Bakhtin sobre a interação entre discursos, que as falas dos participantes estão respondendo a essas vozes que permeiam a história brasileira, e que criaram uma visão irreal de que o Brasil é um país onde negros e brancos convivem harmonicamente.

Além disso, os participantes reforçam a representação de que o Brasil não tem racismo, ao estabelecerem comparação com o funcionamento das relações étnico/raciais na África do Sul.

Verificamos que as representações sociais sobre as relações étnico/raciais no Brasil ultrapassam o espaço-temporal de sua formação e continuam produzindo sentidos e

fomentando discursos cotidianos que circulam na atualidade. O modelo de racismo adotado no Brasil tem traços distintos do modelo sul-africano, onde os conflitos de relacionamento entre brancos e negros é mais evidente. Entretanto, a representação social de que (quase) não existe racismo no Brasil, mesmo em comparação com a África do Sul, é absolutamente idealizada e revela desconhecimento da história de lutas dos negros contra a discriminação racial.

Por fim, no eixo temático *Brasil*, se sobressaem duas categorias principais: *Desenvolvimento econômico/social; Brasil do futebol, carnaval e praias*. Na categoria *Brasil do futebol, carnaval e praias*, verificamos a existência de representações individuais, pois não são compartilhadas pelo grupo. Apenas dois participantes fizeram referência a esse tema. As representações verificadas, correspondentes a essa categoria, são ancoradas na comparação entre o Brasil e a África do Sul, no que se refere à diferença no desenvolvimento social e econômico alcançado pelos dois países, e também em comparação com dois países da América Latina – Argentina e Bolívia, a qual reforça a visão de que o Brasil é um país em posição de destaque no cenário econômico internacional.

Consideramos que essas representações são ancoradas em uma leitura recente da situação do país, cujo crescimento e desenvolvimento econômico foram amplamente divulgados na mídia nacional e internacional, Além disso, elas revelam uma imagem mais recente do país, portanto, mais atualizada e menos estereotipada.

No entanto, em contraste com essa representação atualizada e positiva, verificamos uma visão mais antiga, e também negativa sobre o Brasil, relacionada à existência de favelas. Com base nas respostas dos participantes, consideramos que essas representações podem estar ancoradas em informações veiculadas pela mídia televisiva, como telejornais e filmes (mencionados pelos participantes). Embora a associação entre Brasil e favela tenha sido imediata nas respostas, os participantes mostraram traços de consciência de que o Brasil não se reduz a essa realidade, a qual se trata de uma parte do todo.

Na categoria *Brasil do futebol, carnaval e praias*, verificamos que o Brasil ainda é representado por imagens que o generalizam e reduzem aos aspectos mais difundidos pela mídia. As representações sociais verificadas ainda remetem a memórias sobre a nação ancoradas em imagens exploradas pela indústria do turismo, amplamente divulgadas na mídia em contexto internacional: carnaval, futebol e praias. Tais representações são estruturas estruturadas da realidade social do Brasil, cristalizadas no imaginário do estrangeiro e transmitidas ao longo do tempo. Segundo Moscovici (2013) a representação social “pode tornar-se estável através da reprodução e transmissão de uma geração a outra”. Verificamos,

portanto, representações mutáveis, como as que se referem ao crescimento econômico do Brasil, e também o tipo mais recorrente de representação, que tendem a manter-se estáveis, contribuindo para manutenção de uma identidade nacional do Brasil como o país do futebol, do carnaval, de belezas naturais.

Com essa pesquisa verificamos que representações sociais são responsáveis por conectarem memória, identidade social de um grupo, e por (re)modelar e/ou (re)afirmar construções da realidade social.

Retomando os objetivos da pesquisa, verificamos que as representações sociais sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira estão diretamente relacionadas ao modo como os aprendizes do CCBAS percebem instâncias como o Brasil, os brasileiros e a língua portuguesa. Com relação às variáveis contextuais, o ambiente sócio-cultural do CCBAS, por promover o contato com brasileiros, poderia ser o mais provável agente de influência nas representações sociais dos participantes. Entretanto, não podemos fazer tal inferência, uma vez que os participantes não mencionam o Centro Cultural como o lugar de origem dessas variáveis. Além disso, não podemos afirmar que as representações sociais dos aprendizes foram transformadas ao longo do curso, pois, de acordo com os dados, os participantes revelaram representações sociais compartilhadas não somente em seu próprio grupo, mas também entre outros grupos de estrangeiros, conforme pesquisas apresentadas no capítulo 4, eixo temático *brasileiros*.

Consideramos ainda que as representações sociais sobre a língua portuguesa/cultura brasileira, o Brasil e os brasileiros, aqui apresentadas e discutidas, são materializadas em discursos. Essa materialização é decorrente do diálogo com outros discursos, que podem ser com o Alter, com a mídia, com as instituições governamentais, ou com a indústria do turismo - nos quais as representações são ancoradas.

Com base nas representações categorizadas e analisadas propomos, nesta investigação, refletir sobre a importância do ensino de português no exterior, considerando que também esse serve também aos propósitos de promoção do Brasil em cenário internacional. Para iniciarmos, consideramos relevante mencionar as representações sociais sobre o Brasil e as imagens a que o país é associado. Verificamos que ainda existe uma visão bastante limitada e homogênea do Brasil no que se refere aos aspectos naturais e às manifestações culturais, fomentados pela mídia e também por materiais didáticos de PLE. A cultura brasileira é muito vasta, mas do modo como é abordada em alguns materiais didáticos, promove-se uma visão do Brasil distante do real, o que não contribui para ampliação de aprendizado da cultura e o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz de PLE.

Com relação ao brasileiro, observamos que as representações sociais dos participantes da pesquisa também estão bastante idealizadas e distantes do modo como se dá o funcionamento das relações interpessoais no Brasil. Além disso, observamos outra representação social estereotipada ancorada na visão do brasileiro pacífico e que convive harmonicamente com todos; na visão de país miscigenado e que, por isso, é formado por sujeitos que convivem bem com todas as etnias e, ainda, no discurso da democracia racial. Desse modo, consideramos importante pensar um ensino que se preocupe com essas questões, e que no trabalho docente, o professor ou leitor integre discussões sobre as relações étnico/raciais no Brasil, de modo que seja apresentada de forma mais realista, rompendo com a visão estereotipada de ausência de segregação racial.

Por fim, com relação à língua portuguesa, temos um panorama representativo que envolve os aspectos estruturais da língua e que, de acordo com os dados da pesquisa, revelaram o lugar de importância que a gramática ainda conserva, e o lugar que a produção escrita ocupa. Com relação à língua falada, verificamos que o interesse na sonoridade da língua tem valor bastante significativo aos aprendizes do CCBAS, sendo um dos fatores apontados como motivador no aprendizado da língua. Existe também uma relação de afetividade com a língua e a visão positiva sobre os brasileiros aparece como um dos fatores em que as representações sociais se ancoram.

Concluimos retomando as concepções de Moscovici (2013) sobre o papel das representações sociais na construção social da realidade. Segundo o autor, elas organizam e orientam ações do sujeito ou do grupo e estabelecem sua relação com o objeto da representação. Desse modo, importa que haja preocupação com um ensino que também esteja voltado a abordar questões de ordem cultural que permitam ao aprendiz estrangeiro compreender de forma mais abrangente possível a cultura brasileira em toda sua diversidade. Como já discutido, compreendemos que a mídia tem papel de bastante influência na construção de representações sociais, algo que, como profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas, não podemos controlar. Por isso entendemos que apresentar aos aprendizes de PLE uma visão mais próxima do real depende, entre outros fatores, do trabalho realizado no processo de ensino, de como os materiais didáticos utilizados pelo professor abordam esse tema, de como os aprendizes percebem a língua e quais traços de estereótipo permeiam a memória social dos estrangeiros em relação aos brasileiros.

Com relação à língua, conforme já apresentamos no capítulo 1, sabemos que o foco no ensino de PLE têm sido mais voltado à exploração de aspectos e manifestações culturais do que ao ensino da língua. Entretanto, observando os dados analisados no capítulo

4, seções 4.1 e 4.2.1, as representações sociais sobre a língua portuguesa foram todas positivas, o que demonstra que o interesse dos aprendizes não se concentra somente em aspectos culturais.

Sob as perspectivas apresentadas, consideramos que identificar as representações sociais sobre o Brasil (incluindo língua/cultura/povo) é relevante na medida em que essas informações podem orientar para o entendimento de processos que fundamentaram a construção da identidade do Brasil, do brasileiro e da língua portuguesa.

A compreensão das representações sociais sobre essas três instâncias em nível internacional deveria ser consideradas na elaboração de políticas internacionais para difusão da língua portuguesa e cultura brasileira, pois, conforme afirma Moscovici (2013), representações sociais, mesmo estabilizadas, são entidades dinâmicas e mutáveis. Portanto, compreendemos que mesmo as representações sociais estruturadas sobre o Brasil, o brasileiro e a língua/cultura podem ser apresentadas, discutidas, relativizadas, ampliadas e/ou ressignificadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

AMORIM, M. **O pesquisador e o seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. Editora Musa, São Paulo, 2004.

ALEXANDRE, M. **Representação Social**: uma genealogia do conceito, *Comum - Rio de Janeiro* - v.10 - nº 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 2004. Disponível em <<http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>> Acesso em 05 abr 2014.

ALMEIDA, L. C. B. **O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_168.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_168.pdf). Acesso em 24 jun 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Editora da UnB, Brasília; Editora Pontes, Campinas, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Português Língua Estrangeira/EPL: A Emergência de uma Área. In: **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 93-104.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de estética e literatura**: a teoria do romance. Editora Hucitec, São Paulo, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14<sup>a</sup>. ed. Editora Hucitec, São Paulo, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6<sup>a</sup>. ed. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2011.

BARBOSA, L. M. A. Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de português para estrangeiros. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, pp. 223-236, jul/dez. 2015.

BARIZON, T. **Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2010.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 35ª. Edição, Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 445 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, 2013.

BLUMFIELD, B. **A timeline of South Africa events in Education in the Twentieth Century: 1900-1999**. Disponível em: <http://sahistoryofeducation.webs.com/SA%20timeline.pdf>. Acesso em 20 jul 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, E. G. **Política Linguística e o ensino de português como língua estrangeira (PLE): uma investigação sob a perspectiva da Pragmática**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). 188 f. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, **Países Participantes do PEC-G**. Disponível em <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Paises.html>> acesso em 04 abr 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Comissão de Língua Portuguesa. **Instituto Machado de Assis**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13443:instituto-machado-de-assis-apresentacao&catid=191:sesu](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13443:instituto-machado-de-assis-apresentacao&catid=191:sesu). Acesso em 25 jun 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Comissão de Língua Portuguesa. **Portaria n° 4056**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portariacolip-4056.pdf>. Acesso em 25 jun 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530id=12276option=com\\_contentvimost](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530id=12276option=com_contentvimost)> acesso em 04 abr 2014.



BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, **Embaixada do Brasil em Pretória**. Disponível em <<http://pretoria.itamaraty.gov.br/pt-br/Main.xml>> Acesso em 10 fev 2014.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, Divisão de Promoção da Língua Portuguesa. **Centros Culturais Brasileiros**. Disponível em <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/es/bropdown-pretoria>> acesso em 04 abr 2014.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, Divisão de Promoção da Língua Portuguesa. **Rede de Lectorados**. Disponível em <http://bricspolicycenter.org/homolog/arquivos/graficospdf.pdf> Acesso em 01 mai 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Estatuto**. Disponível em: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20D E%2009\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20D E%2009(1).pdf). Acesso em 01 fev 2017.

BRASIL, Ministério da Casa Civil, **Lei n. 12.189 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm). Acesso em 01 fev 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC. **Manual do Examinando Celpe-Bras**. Brasília, 2013a.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Decreto n. 7.948 de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm)> Acesso em 2 out 2016.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, **Diplomacia Cultural**. Disponível em: [http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=698&Itemid=215&lang=pt-BR](http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=698&Itemid=215&lang=pt-BR). Acesso em 09 fev 2016.

BUSSOLETTI, D. M.; GUARESCHI, P. Entre lugares de verdades perigosas: a teoria das representações sociais, a dor do outro e a dialogicidade ainda possível. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, jan/jun 2011, Vol. 17, n. 1, pp. 65-77.

CAMPOS, H. F. C; ROUQUETTE, M. L. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, n. 16, vol. 3, pp. 435-445.

CARVALHO, E. O. D. **Representações Sociais do Brasil e dos brasileiros em contexto estrangeiro: um estudo do jornal *Le Monde* e de discursos de estudantes universitários franceses**. 157 fls. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, junho de 2011. p. 260-284. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em 11 fev 2016.

CASTILHO, A. T. Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa. ANPOLL / IILP **Colóquio sobre a internacionalização da língua portuguesa**: concepções de ações Mesa-redonda sobre “A língua portuguesa e suas perspectivas para o século XXI”. UFSC, 6 a 8 de março de 2013. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal-novo/wp-content/uploads/2013/03/ataliba-t.-de-castilho-desafios-para-a-promoção-e-a-internacionalização-da-língua-portuguesa.pdf>. Acesso em 11 fev 2016.

CASTRO NETO, F. T. **História do futuro**: diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil no século XXI. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2013.

CHAUÍ, M. **Brasil - Mito fundador e sociedade autoritária**. Perseu Abramo, São Paulo, 2001.

CONSULADO GERAL DA REPÚBLICA DA ÁFRICA DO SUL, **História da África do Sul**. Disponível em: < <http://www.africadosul.org.br/historia.html#historica> > . Acesso em 17 jul 2015.

CPLP. **O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa**: tópicos de intervenção. Encontros de lusofonia. Torres Novas, 2008.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Editora da UnB, Brasília; Editora Pontes, Campinas, 2007.

DE CONTO, J. M. **Representações Sociais da mulher em situação de violência doméstica e familiar no contexto sócio-histórico de São Borja/RS**. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2012.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DINIZ, L. R. A. **Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012a.

DINIZ, L. R. A. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 435-458, jul./dez. 2012b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200009&script=sci_arttext)>. Acesso em 30 jan 2015.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais.** 14 ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2013, pp. 209-238.

FARACO, C. A. “Temos de pensar formas de fortalecer nossa rede de ensino da língua no exterior”. Entrevista. **REDE em Revista.** Ano 2, Volume 1, 2015, pp. 5-7.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais.** 14 ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2013, pp. 27-51.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** 3a ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDEZ, Z. M. B. **Crenças e estereótipos sobre o Brasil e os brasileiros: um olhar estrangeiro.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). 91 fls. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** Editora Ática, São Paulo, 2008.

FREIRE, W. Metodologias em representações sociais aplicadas ao estudo de programas de jornal na educação. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n. 3, pp. 51-64, jan/jun 2010.

GUARESCHI, P. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 14 ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2013, pp. 153-181.

GUARESCHI, P; ROSO, A. STREY, M. N.; BUENO, S. M. N. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**; 14 (2): 74-94; jul./dez.2002

GONÇALVES, E. Na rota do mundo. **O estrangeiro: Brasil país de imigração**. Disponível em: <http://oestrangeiro.org/2015/02/21/na-rota-do-mundo/>. Publicado em 20 fev 2015. Acesso em 11 mar 2015.

GLÜCKSMANN, R. **Apartheid legislation in South Africa**. 2010. Disponível em: [http://www.smixx.de/ra/Literatur/Apartheid Legislation in South Africa 2010-2.pdf](http://www.smixx.de/ra/Literatur/Apartheid%20Legislation%20in%20South%20Africa%202010-2.pdf). Acesso em 21 jan 2016.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. **Estudios Sociológicos**, São Paulo, v. XX, n. 61, p. 147-162, 2001. Disponível em: [http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=4678&Itemid=217](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4678&Itemid=217). Acesso em 27 jun 2016.

IZAKI, M. A. **Professores em formação: significados construídos no processo de interação em sala de aula de Português Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2013.

JODELET, D. As Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2002, pp. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público, representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 14 ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2013, pp. 53-72.

KERN, G. S. Gilbero Freyre e Florestan Fernandes: o debate em torno da democracia racial. **Revista Historiador**. Número 06, ano 06, Janeiro/2014. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/seis/7gustavo.pdf>. Acesso em 27 jun 2016.

MAKOE, P.; MCKINNEY, C. Linguistic ideologies in multilingual South African suburban schools. **Journal of multilingual and multicultural development**. University of Capetwon. Vol. 35, No. 7, pp. 658–673.

MANDELA, N. R. **Longa caminhada até a liberdade**: a autobiografia. 3ª. Ed. Editora Nossa Cultura, Curitiba, 2012.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2006a.

MARKOVÁ, I. On ‘the inner alter’ in dialogue. **International Journal for Dialogical Science**. Spring 2006b, Vol. 1, n. 1, pp. 125-147.

MARKOVÁ, I. The Epistemological Significance of Theory of Social Representations. In: **Journal for the Theory of Social Behavior**. v. 38, issue 4. Oxford: Blackwell Publishing, 2008. pp. 461-487.

MARKOVÁ, I. Social Representations as Anthropology of Culture. In: VALSINER, J. **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. Oxford University Press, Inc., New York, 2012, pp. 487-511.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

MIOTELLO, V. A palavra própria e a palavra outra na vivência. In: MIOTELLO, V. (Org.) **Um ser expressivo e falante**: refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. Pedro & João Editores, São Carlos, 2013, pp. 7-12.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. Parábola Editorial, São Paulo, 2013, pp. 18-52.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of Social Representations. **European Journal of Social Psychology**, vol. 18, pp. 211-250, 1988.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Editora Vozes, Petrópolis, 2ª. Edição. Tradução: Sônia Fuhrmann, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 10ª. ed. Editora Vozes, Rio de Janeiro, Petrópolis, 10ª. Edição. Tradução do inglês: Pedrinho Guareschi, 2013.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. The role of language teachers as cultural diplomats. **Multicultural Education Review**, vol. 7, n. 1-2. Routledge Taylor & Francis Groups, 2015, pp. 85-98.

NASCIMENTO, L. C. **Análise do Apartheid como crime contra a humanidade**. Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais). Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2009.

NÓBREGA, M. H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, 2016, pp. 417-445.

OLIVEIRA, M. S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 19, n° 55, São Paulo, junho/2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092004000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014). Acesso em 13 abr 2015.

OLIVEIRA, G. M. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na nova economia. **Synergies Brésil** n° spécial 1 - 2010 pp. 21-30. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>. Acesso em 09 fev 2016.

OLIVEIRA, G. M. Política Linguística e Internacionalização: A Língua Portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(52.2), pp. 409-433, jul/dez. 2013a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>. Acesso em 12 mar 2015.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. Parábola Editorial, São Paulo, 2013b, pp. 53-73

PIMIANTA, D. O espaço das línguas na internet: panorama e tendências com ênfase no português. **Revista Platô** v. 2, n. 3, 2013, pp. 06-26. Disponível em: [http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo\\_upload/2014-11/20141112131715-youblisher.com-849067-plat\\_n\\_mero\\_3\\_volume\\_2\\_col\\_quio\\_de\\_guaramiranga\\_v02-\(1\).pdf](http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-11/20141112131715-youblisher.com-849067-plat_n_mero_3_volume_2_col_quio_de_guaramiranga_v02-(1).pdf). Acesso em 09 fev 2016.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. Parábola Editorial, São Paulo, 2013, pp. 120-143.

PONZIO, A. No círculo com Bakhtin. Pedro&João Editores, São Carlos, 2013.

PORTUGAL, Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões Instituto da Cooperação e da Língua. **Rede do Ensino Português no Estrangeiro nos países da África**. Disponível em <<https://www.instituto-camoes.pt/rede-epe-africa/root/rede-epe-paises/rede-epe-africa#ensino-superior-16>> Acesso em 01 mai 2014.

PORTUGAL, **O Potencial Universal e Económico do Português no Século XXI**  
Disponível em: <http://teiaportuguesa.tripod.com/lusografo/potencialecolinguaportuguesa.pdf>.  
Acesso em 17 fev 2016.

REAGAN, T. South African Sign Language and Language-in-education policy in South Africa. **Stellenbosch Papers in Linguistics**. Vol. 38, Johannesburg, 2008, pp. 165-190.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. **Census 2011**. Census brief. Statistics of South Africa, Pretória, 2012. Disponível em:  
[http://www.statssa.gov.za/census/census\\_2011/census\\_products/Census\\_2011\\_Census\\_in\\_brief.pdf](http://www.statssa.gov.za/census/census_2011/census_products/Census_2011_Census_in_brief.pdf). Acesso em 21 jan 2016.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. **Constitution of Republic of South Africa**, Act 108 of 1996.

SARAIVA, M. G. Balanço da política externa de Dilma Rousseff: perspectivas futuras? Potências emergentes e democracia. **Relações Internacionais**, n. 44 Dezembro, 2014, pp. 25-35.

SEEKINGS, J. Race, class and inequality in the South African city. Social Surveys Unit. Centre for Social Science Research. CSSR Working Paper No. 283. November, 2010.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. Parábola Editorial, São Paulo, 2013, pp. 74-100.

SILVA, M. E. M. **Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). 417 f. Departamento de Letras Vernáculas. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SIQUEIRA, S. A. **Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscoviç e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Literatura e outras artes). 215 f. Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SNAIL, M. L. Revisiting Aspects of language in South Africa during the apartheid Era. **Historia Actual Online**, n. 24, South Africa, 2011, pp. 65-91.

SOUSA, L. S. **Imagens do brasileiro construídas pelo estrangeiro: dos estereótipos nas expressões qualificativas**. 162 fls. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 109-145.

SPINK, M. J. P. O conceito de Representação Social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M. J. (Org.) **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. Ed Brasiliense, São Paulo, 1995.

SPINK, M. J. P. **Linguagem e produção de sentido no cotidiano**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 2010.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013 pp. 95-118.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 2a. ed. Editora Contexto, São Paulo, 2005, pp. 177-190.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa em Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 14 ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2013, pp. 119-149.

WORGER, W. H.; BYRNES, R. M. **History of South Africa**. Disponível em: <<http://www.nationsonline.org/oneworld/History/South-Africa-history.htm>> Acesso em 17 jul 2015.



## Apêndice 1: Questionário

---

### QUESTIONNAIRE

Researcher: Caroline Veloso da Silva

E-mail: veloso.karoll@gmail.com

Supervisor: Dr. Nelson Viana

E-mail: nlsviana@ufscar.br

Institution: Federal University of São Carlos / The Linguistics Postgraduate Program

1. Where are you from? \_\_\_\_\_

2. Is it the first time you have decided to learn a foreign language? ( ) YES ( ) NO

3. What languages do you speak? \_\_\_\_\_

3.1 Which one of your last answer is your mother tongue? \_\_\_\_\_

4. Do you have a chance to practice Portuguese out of the class? ( ) YES ( ) NO

4.1 If your answer is YES, who do you practice with? \_\_\_\_\_

4.2 Is this a Brazilian person? ( ) YES ( ) NO

5. Have you been in Brazil? ( ) YES ( ) NO

5.1 If your answer is YES, which places have you been? \_\_\_\_\_

5.2 If your answer is NO, which places in Brazil would like to go?  
\_\_\_\_\_

6. Besides the Portuguese lessons at Brazilian Embassy, do you have any other way to access information about Brazil? ( ) YES ( ) NO

6.1 If your answer is YES, what sort of media you access information about Brazil?  
\_\_\_\_\_

6.2 If your answer is NO, why do you not access information about Brazil?

( ) I don't have time ( ) Not interested ( ) I prefer learn about Brazil in the classroom

( ) I only want learn the language but not about the country ( ) Other \_\_\_\_\_

7. Do you think it is possible learn a foreign language and not the culture about the country where this language is spoken? ( ) YES ( ) NO

8. Look at the images following. Have you seen them before? Which of them do you associate with Brazil?

IM 1 ( )



---

---

---

IM 2 ( )



---

---

---

IM 3 ( )



---

---

---

IM 4 ( )



---

---

---

IM 5 ( )



---

---

---

IM 6 ( )



---

---

---

IM 7 ( )



---

---

---

IM 8 ( )



---

---

---

IM 9 ( )



IM 10 ( )





IM 11 ( )



---

---

---

IM 12 ( )



---

---

---

IM 13 ( )



---

---

---

IM 14 ( )



---

---

---

IM 15 ( )



---

---

---

IM 16 ( )



---

---

---

IM 17 ( )



---

---

---

IM 18 ( )



---

---

---

9. Besides your Portuguese teacher do you have contact with another Brazilians?

( ) YES ( ) NO

9.1 If your answer is YES, are they close to you? ( ) YES ( ) NO

9.2 If your answer is YES, this relationship has influenced your opinions about Brazil and its people? ( ) YES ( ) NO

9.3 In a positive or a negative way? \_\_\_\_\_

10. Brazilians have been the target of certain opinions from world media and others describing their culture, their way of life, their way of viewing the world and their understanding of it, including of treating foreign people. Have you heard any of them?

YES  NO

10.1 If your answer is YES could you, please, mention some of them?

---

10.2 If your answer is NO, could you mention what your personal ideas and opinions about Brazilian people are.

---

11. Do you think Portuguese is an easy language to learn?  YES  NO

12. Which of the following aspects of the language is a challenge for you?

Grammar  Vocabulary  Pronunciation  Writing  Speaking

Reading  Listening

12.1 Which of them is easier for you to learn?

Grammar  Vocabulary  Pronunciation  Writing  Speaking

Reading  Listening

12.2 Which of these aspects are you interested most?

Grammar  Vocabulary  Pronunciation  Writing  Speaking

Reading  Listening

12.3 Any of the languages that you speak is similar to Portuguese?  YES  NO

12.4 Any of the languages that you speak help you to understand Portuguese?  YES

NO

12.5 Which one? \_\_\_\_\_

13. Have you had a chance to listen the Portuguese spoken in Europe or Africa?  YES

NO

13.1 In your opinion is easier or more difficult to understand than Brazilian Portuguese?

13.2 Could you notice many differences among them? ( ) YES ( ) NO

13.3 In which aspects could you notice differences?

14. In your own words could you, please, explain (in a few words) if the Portuguese classes have been changing your opinion (and maybe feelings) about the language, about Brazil and Brazilian people? \_\_\_\_\_

Thank you very much for your participation in this research.

Kind Regards

Pretoria, 2014.

## Apêndice 2: Entrevista

---

### INTERVIEW

1. What is your name, age and profession?
2. How long have you been studying Portuguese?
3. Why have you decided to learn Brazilian Portuguese?
4. Why did you choose the Cultural Centre of the Brazilian Embassy?
5. Before coming to study Portuguese at the Cultural Centre, have you studied Portuguese?
6. Before taking Portuguese classes did you have any idea about the language or culture of Brazil? Could you mention some of them?
7. Was your primary idea about Brazil based on situations that you have seen, heard or experienced? Could you mention some of them?
8. After taking Portuguese classes at the Cultural Centre, has your view about Brazil changed? How has it contributed to this change?
9. When listening to Brazilian Portuguese Language, how do you perceive it? Can you describe it?
10. In addition to what you have learned on Portuguese Language and Brazil, what else would you like to learn? Why?
11. Let's talk a bit about Brazilian people. Could you mention some characteristics of Brazilian people you have seen, heard or experienced? Where did you get those information?
12. What do you think of these characteristics? Why?
13. How long do you intend to study Portuguese? Why?



## Anexo 1: Carta de autorização Centro Cultural Brasil África do Sul

---




### LETTER OF AUTHORIZATION

#### To Whom It May Concern

I, the undersigned, *hereby authorize* Mrs Caroline Veloso da Silva to collect data by attending the Brazilian Portuguese classes in the midst of South African students and students who currently reside in South Africa at the Brazil-South Africa Cultural Centre. She is also authorized to investigate students' perceptions about the Brazilian culture and the Brazilian Portuguese language in the South African context.

This authorization is valid for one year from date hereof. I understand that a copy of this Authorization shall serve in lieu of the original.



Daniela Mendonca  
Diretora/Director


Pretoria 6<sup>th</sup> February 2014.



Centro Cultural Brasil-África do Sul / Brazil-South Africa Cultural Centre  
Embaixada do Brasil em Pretória / Embassy of Brazil in Pretoria  
177 Dyer Road, Hillcrest Office Park, Wood Pecker Place, Ground Floor, Hillcrest  
Pretoria 0083, South Africa  
Suite 91 - Private Bag X1, Menlo Park, 0102 – South Africa  
Phone: +27 12 366 5295  
E-mail: [daniela.mendonca@itamaraty.gov.br](mailto:daniela.mendonca@itamaraty.gov.br)

---

## Anexo 2: Autorização Do Human Science Research Council



**HSRC**  
Human Sciences  
Research Council

Human Sciences Research Council  
Le kgotla la Dinyakiso tša Sema hlale tša Setho  
Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing  
Umkhandlu Wezokucwaninga Ngesayisi Yesintu  
Ibhungu Lophando Ngenzulu-Lwazi Kantu

Research Coordination, Ethics and Integrity  
(ReCEI)

**RESEARCH ETHICS COMMITTEE ADMINISTRATION**

Room 1345 - HSRC Building  
134 Pretorius Street, Pretoria  
Gauteng, South Africa  
Tel: 27 12 3022012 - Fax: 27 12 3022005  
Email: [ksithole@hsrc.ac.za](mailto:ksithole@hsrc.ac.za) - Website: [research.ethics@hsrc.ac.za](http://research.ethics@hsrc.ac.za)  
REC toll free no 0800 212 123

01 April 2014

Ms. Caroline Velose da Silva  
8 West Road South  
Morning side  
Santon-Emperior-Sandton-Ap.402

Dear Ms. Caroline Velose da Silva

**Ethics Clearance of HSRC Research Ethics Committee Protocol No REC 16/19/02/14: The perception of students of Portuguese about the language and culture of Brazil in South Africa.**

The HSRC REC has considered and noted your application dated 19 February 2014.

The study was provisionally approved pending appropriate responses to queries raised. Your responses dated 01 April 2014 to the queries raised on 19 February 2014 have been noted by a sub-committee of the Research Ethics Committee.

The conditions have now been met and the study is given full ethics Approval and may begin as from 01 April 2014.

This approval is valid for one year from (01 April 2014). To ensure uninterrupted approval of this study beyond the approval expiry date, an application for recertification must be submitted to the HSRC REC on the appropriate HSRC form 2-3 months before the expiry date. Failure to do so will lead to an automatic lapse of ethics approval which will need to be reported to study sponsors and relevant stakeholders.

Any amendments to this study, unless urgently required to ensure safety of participants, must be approved by HSRC REC prior to implementation.

**Pretoria Office:** 134 Pretorius Street, Pretoria, 0002, South Africa. Private Bag X41, Pretoria, 0001, South Africa.  
Tel: +27 12 302 2000 Fax: +27 12 302 2299/2149

**Cape Town Office:** Rein Park Building, 69-83 Plein Street, Cape Town, 8001, South Africa. Private Bag X9182, Cape Town, 8000, South Africa.  
Tel: +27 21 466 8000 Fax: +27 21 461 2099

**Durban Office:** Intuthuko Junction, 750 Mary Thipe Road, Durban, 4001, South Africa. Private Bag X07, Dalbridge, 4014, South Africa.  
Tel: +27 31 242 5400 Fax: +27 31 242 5401

**Port Elizabeth Office:** 44 Pickering Street, Newton Park, Port Elizabeth, 6055, South Africa. PO Box 35115, Newton Park, 6055, South Africa.  
Tel: +27 41 399 8700 Fax: +27 41 399 8711

**Pietermaritzburg Office:** Old Bus Depot, Mbulu Road, Sweetwaters, PO Box 90, Mauduzi, 3200, South Africa.  
Tel: +27 33 324 5000 Fax: +27 33 324 1131

HSRC Board: Ms P Ndumande (Chairperson), Prof. A Lourens, Dr FG Netswera, Prof. A Oluwalabi, Prof. TS Pillay, Prof. U Qalige, Dr O Shisana (Chief Executive Officer), Dr S Tema, Prof. E Ullians, Prof. EC Webster, Prof. RM Zulu

[www.hsrc.ac.za](http://www.hsrc.ac.za)



Your acceptance of this approval denotes your compliance with South African National Research Ethics Guidelines (2004), South African National Good Clinical Practice Guidelines (2006) (if applicable) and with HSRC REC ethics requirements as contained in the HSRC REC Terms of Reference and Standard Operating Procedures, all available at <http://www.hsrc.ac.za/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=132&pid=167>

The HSRC REC is registered with the South African National Health Research Ethics Council (REC-290808-015). The HSRC REC has US Office for Human Research Protections (OHRP) Federal-wide Assurance (FWA Organisation No. 0000 6347).

We wish you well with this study. We would appreciate receiving copies of all publications arising out of this study.

Yours sincerely

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'D.R. Wassenaar', written over a light blue horizontal line.

Professor D.R Wassenaar  
Chair: HSRC Research Ethics Committee

The National Health Act's section 71 governs 'research on or experimentation with human subjects'. This section was made effective from 1 March 2012 by proclamation in the Government Gazette.

The content of this provision has an extremely restrictive impact on research, particularly if the research involves minor participants. No regulations came into effect simultaneously. This presents a problem for compliance because there is no current guidance on how to comply, and the newly proclaimed section 71 is inconsistent with the current SA Department of Health (2004) ethical guidelines and policies.

Until clarity is obtained, the HSRC REC has decided to proceed, in the interim, on the same basis as before the proclamation, i.e. **the ethics review process will, in certain circumstances, deviate from the newly proclaimed provisions of s 71, but will follow the same rigorous and comprehensive ethics review process as it has always done.** The REC will thus continue to approve methodology, recruitment strategies and informed consent requirements and processes in accordance with current ethics guidelines and policies.

The implications of this decision by the REC for researchers are that changes to methodology and informed consent processes may have to be made if and when the provisions of section 71 are made properly implementable. The full text of the National Health Act may be viewed at <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=68039>

Should you require more information on this matter, please feel free to send your queries to [research.ethics@hsrc.ac.za](mailto:research.ethics@hsrc.ac.za)

[www.hsrc.ac.za](http://www.hsrc.ac.za)

## **Anexo 3: Information Sheet And Consent Form - Interview**

---

### **Who we are**

Hello, I am Caroline Veloso da Silva. I am a Brazilian PhD student in Linguistics at the Federal University of São Carlos, in São Paulo – Brazil.

### **What we are doing**

I am conducting a research on the teaching of Portuguese as a foreign language. This includes perception of learners and its impact on the learning process. I am conducting a study to find out about perceptions of learners of Portuguese language. Also the study will underline about how the Linguistic aspects (phonetic, writing, reading, speaking and grammar) and cultural perceptions can influence the learning process.

### **Your participation**

I am asking you whether you will allow me to conduct one interview with you about your knowledge and opinions about Brazilian Portuguese language and culture. If you agree, I would ask you to participate in one interview for about 30 minutes. Please understand that **your participation is voluntary** and you are not being forced to take part in this study. The choice of whether to participate or not, is yours alone. If you choose not to take part, you will not be affected in any way whatsoever. If you agree to participate, you may stop participating in the research at any time and tell me that you don't want to go continue. If you do this, there will be no penalties and you will not be prejudiced in any way.

### **Confidentiality**

All identifying information will be kept in a personal file and only my supervisor and I will be allowed to know and use this for research purposes. It will not be available to others and will be kept confidential to the extent possible by law. The records from your participation may be reviewed by people responsible for making sure that research is done properly, including members of the ethics committee at the Human Sciences Research Council. (All of these people are required to keep your identity confidential.) Otherwise, records that identify you will be available only to people working on the study, unless you give permission for other people to see the records. I am asking you to give me permission to tape-record the interview so that I can accurately record what is said. Your answers will be stored electronically in a secure environment and used for research or academic purposes now or at a later date in ways that will not reveal who you are. All future use of the stored data will be subject to further Research Ethics Committee review and approval. I will not record your name anywhere and no one will be able to connect you to the answers you give. Your answers will be linked to a fictitious code number or a pseudonym (another name) and I will refer to you in this way in the data, any publication, report or other research output.

### **Risks/discomforts**

This study is completely voluntary, confidential, does not involve any coercion and is free of personal risks.

### **Benefits**

There are no immediate benefits to you from participating in this study. However, this study will be extremely helpful to me in that I hope will promote understanding of how affectivity and perceptions of students can influence the learning process and help teachers to improving communication skills with their students, and also exchange cultural and linguistic aspects. If

you would like to receive feedback on our study, I will record your phone number on a separate sheet of paper and can send you the results of the study when it is completed.

**Who to contact if you have been harmed or have any concerns**

This research has been approved by the HSRC Research Ethics Committee (REC). If you have any complaints about ethical aspects of the research or feel that you have been harmed in any way by participating in this study, please call the HSRC’s toll-free ethics hotline 0800 212 123 (when phoned from a landline from within South Africa) or contact the Human Sciences Research Council REC Administrator, on Tel 012 302 2012 or e-mail [research.ethics@hsrc.ac.za](mailto:research.ethics@hsrc.ac.za) .

If you have concerns or questions about the research you may call the project leader

Researcher: Caroline Veloso da Silva

Phones: xxxxxxxxxxxxxx

Email: xxxxxxxxxxxxxx

Supervisor in Brazil: Dr. Nelson Viana

Email address: xxxxxxxxxxxxxx

<b>CONSENT</b>	
I hereby agree to participate in research on teaching of Portuguese language as a foreign language. I understand that I am participating freely and without being forced in any way to do so. I also understand that I can stop participating at any point should I not want to continue and that this decision will not in any way affect me negatively. I understand that this is a research project whose purpose is not necessarily to benefit me personally in the immediate or short term. I understand that my participation will remain confidential.	
..... <b>Signature of participant</b>	<b>Date:</b> .....
<b>CONSENT FOR TAPE RECORDING</b>	
I hereby agree to the tape-recording of my participation in the study.	
..... <b>Signature of participant</b>	<b>Date:</b> .....
I understand that the information that I provide will be stored electronically and will be used for research purposes now or at a later stage.	
..... <b>Signature of participant</b>	<b>Date:</b> .....



## **Anexo 4: Information Sheet And Consent Form - Questionnaire**

---

### **Who we are**

Hello, I am Caroline Veloso da Silva. I am a Brazilian PhD student in Linguistics at the Federal University of São Carlos, in São Paulo – Brazil.

### **What we are doing**

I am conducting a research on the teaching of Portuguese as a foreign language. This includes perception of learners and its impact on the learning process. I am conducting a study to find out about perceptions of learners of Portuguese language. Also the study will underline about how the Linguistic aspects (phonetic, writing, reading, speaking and grammar) and cultural perceptions can influence the learning process.

### **Your participation**

I am asking you whether you will allow me to apply a questionnaire that asks about your perceptions about Portuguese language and Brazilian culture. If you agree, I would ask you to complete a questionnaire of approximately 20 minutes. Please understand that **your participation is voluntary** and you are not being forced to take part in this study. The choice of whether to participate or not, is yours alone. If you choose not to take part, you will not be affected in any way whatsoever. If you agree to participate, you may stop participating in the research at any time and tell me that you don't want to go continue. If you do this, there will be no penalties and you will not be prejudiced in any way.

### **Confidentiality**

All identifying information will be kept in a personal file and only my supervisor and I will be allowed to know and use this for research purposes. It will not be available to others and will be kept confidential to the extent possible by law. The records from your participation may be reviewed by people responsible for making sure that research is done properly, including members of the ethics committee at the Human Sciences Research Council. (All of these people are required to keep your identity confidential.) Otherwise, records that identify you will be available only to people working on the study, unless you give permission for other people to see the records.

I am asking you to give me permission to use your answers on a questionnaire for these research purposes.

Your answers will be stored electronically in a secure environment and used for research or academic purposes now or at a later date in ways that will not reveal who you are. All future use of the stored data will be subject to further Research Ethics Committee review and approval.

I will not record your name anywhere and no one will be able to connect you to the answers you give. Your answers will be linked to a fictitious code number or a pseudonym (another name) and I will refer to you in this way in the data, any publication, report or other research output.

### **Risks/discomforts**

This study is completely voluntary, confidential, does not involve any coercion and is free of personal risks.

**Benefits**

There are no immediate benefits to you from participating in this study. However, this study will be extremely helpful to me in that I hope will promote understanding of how affectivity and perceptions of students can influence the learning process and help teachers to improving communication skills with their students, and also exchange cultural and linguistic aspects.

If you would like to receive feedback on our study, I will record your phone number on a separate sheet of paper and can send you the results of the study when it is completed.

**Who to contact if you have been harmed or have any concerns**

This research has been approved by the HSRC Research Ethics Committee (REC). If you have any complaints about ethical aspects of the research or feel that you have been harmed in any way by participating in this study, please call the HSRC’s toll-free ethics hotline 0800 212 123 (when phoned from a landline from within South Africa) or contact the Human Sciences Research Council REC Administrator, on Tel 012 302 2012 or e-mail [research.ethics@hsrc.ac.za](mailto:research.ethics@hsrc.ac.za) .

If you have concerns or questions about the research you may call the project leader

Researcher: Caroline Veloso da Silva

Phones: xxxxxxxxxxxxxx

Email: xxxxxxxxxxxxxx

Supervisor in Brazil: Dr. Nelson Viana

Email address: xxxxxxxxxxxxxx

**CONSENT**

I hereby agree to participate in research on teaching of Portuguese language as a foreign language. I understand that I am participating freely and without being forced in any way to do so. I also understand that I can stop participating at any point should I not want to continue and that this decision will not in any way affect me negatively. I understand that this is a research project whose purpose is not necessarily to benefit me personally in the immediate or short term. I understand that my participation will remain confidential.

.....

**Signature of participant**

**Date:**.....

**CONSENT FOR A QUESTIONNAIRE**

I hereby agree to participate in this study completing a questionnaire as carefully and honest as possible.

.....

**Signature of participant**

**Date:**.....

I understand that the information that I provide will be stored electronically and will be used for research purposes now or at a later stage.

.....

**Signature of participant**

**Date:**.....

## **Anexo 5: Information Sheet And Consent Form - Observation**

---

### **Who we are**

Hello, I am Caroline Veloso da Silva. I am a Brazilian PhD student in Linguistics at the Federal University of São Carlos, in São Paulo – Brazil.

### **What we are doing**

I am conducting research on the teaching of Portuguese as a foreign language. This includes perception of learners and its impact on the learning process. I am conducting a study to find out about perceptions of learners of Portuguese language. Also, the study will underline about how the Linguistic aspects (phonetic, writing, reading, speaking and grammar) and cultural perceptions can influence the learning process.

### **Your participation**

I am asking you whether you will allow me to observe your classes during the data collection period and make some notes about the student's perceptions in a personal diary, which will be used for research purposes. It will take approximately four months.

Please understand that **your participation is voluntary** and you are not being forced to take part in this study. The choice of whether to participate or not, is yours alone. If you choose not to take part, you will not be affected in any way whatsoever. If you agree to participate, you may stop participating in the research at any time and tell me that you don't want to go continue. If you do this, there will be no penalties and you will not be prejudiced in any way.

### **Confidentiality**

All identifying information will be kept in a personal file and only my supervisor and I will be allowed to know and use this for research purposes. It will not be available to others and will be kept confidential to the extent possible by law. The notes about your classes may be reviewed by people responsible for making sure that research is done properly, including members of the ethics committee at the Human Sciences Research Council. (All of these people are required to keep your identity confidential.) Otherwise, records that identify you will be available only to people working on the study, unless you give permission for other people to see the records.

I am asking you to give me permission to observe and make notes on a personal diary. All notes will be stored electronically in a secure environment and used for research or academic purposes now or at a later date in ways that will not reveal who you are. All future use of the stored data will be subject to further Research Ethics Committee review and approval.

I will not record your name anywhere and no one will be able to connect you to the notes on the diary. None personal information is required from the teacher. Your name (if necessary) will be linked to a fictitious code number or a pseudonym (another name) and I will refer to you in this way in the data, any publication, report or other research output.

### **Risks/discomforts**

This study is completely voluntary, confidential, does not involve any coercion and is free of personal risks.



**Benefits**

There are no immediate benefits to you from participating in this study. However, this study will be extremely helpful to me in that I hope will promote understanding of how affectivity and perceptions of students can influence the learning process and help teachers to improving communication skills with their students, and exchange cultural and linguistic aspects.

If you would like to receive feedback on our study, I will record your phone number on a separate sheet of paper and can send you the results of the study when it is completed.

**Who to contact if you have been harmed or have any concerns**

This research has been approved by the HSRC Research Ethics Committee (REC). If you have any complaints about ethical aspects of the research or feel that you have been harmed in any way by participating in this study, please call the HSRC’s toll-free ethics hotline 0800 212 123 (when phoned from a landline from within South Africa) or contact the Human Sciences Research Council REC Administrator, on Tel 012 302 2012 or e-mail [research.ethics@hsrc.ac.za](mailto:research.ethics@hsrc.ac.za).

If you have concerns or questions about the research you may call the project leader  
Researcher: Caroline Veloso da Silva  
Phones: xxxxxxxxxxxxxx  
Email: xxxxxxxxxxxxxx  
Supervisor in Brazil: Dr. Nelson Viana  
Email address: xxxxxxxxxxxxxx

<b>CONSENT</b>	
I hereby agree to participate in research on teaching of Portuguese language as a foreign language. I understand that I am participating freely and without being forced in any way to do so. I also understand that I can stop participating at any point should I not want to continue and that this decision will not in any way affect me negatively. I understand that this is a research project whose purpose is not necessarily to benefit me personally in the immediate or short term. I understand that my participation will remain confidential.	
..... <b>Signature of participant</b>	<b>Date:</b> .....
<b>CONSENT FOR OBSERVATION</b>	
I hereby agree to have my classes observed and that some information will be noted on a personal diary.	
..... <b>Signature of participant</b>	<b>Date:</b> .....
I understand that the information that I provide will be stored electronically and will be used for research purposes now or at a later stage.	
..... <b>Signature of participant</b>	<b>Date:</b> .....