

O ensino de Português para Estrangeiros numa perspectiva dialógica e as construções de ethos nesse contexto

Márcia Vanessa Souza¹
PPGLL/Universidade Federal de Alagoas
marcia-mars@hotmail.com

Rita de Cássia Souto Maior²
Universidade Federal de Alagoas
ritasoutomaior@gmail.com

Resumo

A perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2014) de ensino (RODRIGUES, 2005; ROTAWA, 1999) pressupõe um agir com/para o outro, visando à mediação linguística-cultural (SOUZA, 2017) no processo de ensino/aprendizagem de línguas. No ensino de Português para Estrangeiros (NIEDERAUER, 2010; MENDES, 2011), analisamos a construção de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005; SOUTO MAIOR, 2009), mais especificamente do *ethos especular* (SOUTO MAIOR, 2009; 2011; 2014; 2018) como mecanismo de desenvolvimento do saber. Para isso, entendemos que a perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, por considerar os significados culturais (SOUZA, 2017), emerge nas propostas desenvolvidas em sala de aula e institui uma reflexão sobre imagens de si e do outro. Nesse sentido, observamos o *ethos* dos/as alunos/as referente ao aprendizado da língua portuguesa, destacando sentidos sobre o processo interacional constituído com os/as alunos/as estrangeiros/as e de seu próprio *ethos*, numa perspectiva especular.

Palavras-chave: Perspectiva dialógica. *Ethos* especular. Português para Estrangeiros.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

² Doutora em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL/Ufal) e Professora associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Abstract

This paper presents reflections on a dialogic (BAKHTIN, 2014) perspective of teaching Portuguese for Foreigners (NIEDERAUER, 2010; MENDES, 2011) aiming at linguistic-cultural mediation (SOUZA, 2017) and analyzes the construction of ethos (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005), more specifically on specular ethos (SOUTO MAIOR, 2009, 2011, 2014, 2018) as a mechanism for the development of knowledge in this context of language teaching/learning. For this, we understand that the perspective of culturally sensitive pedagogy, considering cultural meanings (SOUZA, 2017), emerges in the proposals developed in the classroom and establishes a reflection on images of oneself and the other. In this sense, we observe the students' ethos regarding the learning of the Portuguese language, highlighting the interactional process constituted with the foreign students and their own ethos in a specular perspective.

Keywords: Dialogic perspective. Specular *ethos*. Portuguese for foreigners.

1 Introdução

Neste artigo, pretendemos discorrer sobre a mediação docente realizada a partir da abordagem dialógica de ensino no processo de ensino e aprendizagem do Português como língua estrangeira (NIEDERAUER, 2010; MENDES, 2011). Entendemos, para isso, que o ensino numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2014) pressupõe: a) os movimentos de interlocução entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, ocorridos em sala de aula; b) o encontro discursivos dos sentidos instituídos naquele espaço; e c) a constituição das imagens dos participantes que compõem as relações. Depreendemos, da interação analisada na pesquisa, a construção de *ethos* dos sujeitos (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005; SOUTO MAIOR, 2018) e mais especificamente de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009; 2011; 2014), observando as compreensões sobre o processo de ensino e sobre o papel do outro no ensino da língua estrangeira. *Ethos*, neste estudo, é entendido como imagem que comporta características que seriam comuns em função de um sentido instituído socialmente, pois é construído e processado numa relação que supõe o logos (razão) e o pathos (emoção). Sendo assim, o discurso proferido pelo enunciador assume, ou pretende assumir, função em prol dessa imagem. Já na constituição do *ethos* especular, a relação entre o sujeito que fala/escreve e o seu outro repercute na reelaboração de sentidos dessa imagem, sempre em função de seu auditório. Os dados analisados nesse estudo são

provenientes de um projeto de extensão que foi desenvolvido na Faculdade de Letras/Curso de Português, da Universidade Federal de Alagoas/Campus A. C. Simões em Maceió e os/as estudantes envolvidos/as eram discentes estrangeiros/as da Graduação ou da Pós-graduação desta instituição³.

Especificamente, nas aulas do projeto, debruçamo-nos sobre o significado de ser falante da língua – e, conseqüentemente, do que era ser estrangeiro/a aprendente de uma língua. As atividades que ali eram trabalhadas ou apresentavam explicitamente essa discussão ou as tinham como base para o desenvolvimento de outros temas, como: costumes do cotidiano, diferenças culturais, tratamentos de polidez etc. A compreensão da condição de “ser estrangeiro” e “agir diferente do outro” também provocava movimentos de aproximação, de reconsideração e de reflexão sobre algumas verdades instituídas nas crenças que compunham o repertório do conhecimento cultural dos/das discentes.

Entendemos que todo esse processo influenciava na afetividade em relação à própria língua que seria ali aprendida e na condição de cada um/uma como falante dessa língua. A afetividade no ensino da língua é um fator muito importante, visto que impulsiona o aprendizado em vários aspectos, que vão desde aumentar o empenho em aprender a língua alvo até o investir no aprendizado de outras línguas. Conseqüentemente, consideramos que toda essa discussão sobre identidade nacional e/ou estrangeira tornou-se fundamental na composição das atividades propostas para a turma, nas escolhas temáticas para os debates, no andamento das discussões sobre língua/linguagem e na reelaboração dos discursos dos/as discentes no sentido de dissolver certos pré-conceitos que causavam a depreciação do outro, a incitação ao apagamento da cultura alheia, a rejeição do diferente, a violência e o desrespeito à diversidade.

Como os significados culturais⁴ emergiam nas práticas desenvolvidas em sala de aula e instituíam uma reflexão sobre imagens de

³ O curso “Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros” foi ofertado pela professora Márcia Vanessa Souza, sob a coordenação pedagógica da professora Rita de Cássia Souto Maior, ambas autoras deste artigo. O curso ocorreu nas dependências da Faculdade de Letras/FALE com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão/Proex - UFAL, no ano de 2016.

⁴ Os “significados culturais” são entendidos como a construção dos sentidos partilhados na interação verbal (BAKHTIN, 2014).

si e do outro (o estrangeiro), num movimento de tensão, isso resultava na reflexão sobre o uso da língua portuguesa no ato do discurso para assumir o papel de “falante do português”, numa formulação de *ethos* e de *ethos* especular, conforme já explicitado acima. Esses sentidos eram desenvolvidos como parte do processo de compreensão das palavras/de mundo (FREIRE, 2005). Sendo assim, as práticas discursivas observadas reincentemente nas aulas, trouxeram certas implicações para o aprendizado da língua, uma vez que a abordagem dialógica de ensino considerava os discursos dos/as discentes como parte integrante do construto teórico da aprendizagem. A perspectiva dialógica, assim, pressupõe a construção de uma metodologia de ensino baseada na necessidade de “dizer para o outro” e de “dizer com o outro”, ações entendidas como resultados de pequenos atos subjetivos/sociais de ser e de agir sobre o outro, discussão que aprofundaremos mais adiante.

Retomando a discussão sobre os questionamentos que eram observados na turma em tela, vimos que os/as discentes traziam perguntas relacionadas a crenças arraigadas no senso comum sobre o aprendizado da língua como, por exemplo, questionar a maneira “certa” de como o falante de língua portuguesa, brasileiro/a, agiria discursivamente em determinadas situações, ou ainda, refletir sobre quais seriam formas discursivas “corretas” de certos falantes em determinados contextos. Desmistificar essas concepções/crenças era parte do processo de ensino/aprendizagem de língua e demandava do grupo uma reflexão coletiva, estimulada pela mediação docente, sobre significados sociais múltiplos, embasados na diversidade de papéis que um sujeito poderia assumir e multiplicidade de sentidos que esse ainda poderia desejar.

Nesse contexto, para nós, o ensino de língua estrangeira promovia mais do que a aprendizagem da língua como estrutura, promovia ações sensíveis de compreensão do outro e de interpretação das relações humanas situadas. As construções de *ethos*, numa condição de especularidade, implicava numa aprendizagem reflexivo-crítica do/a aluno/a e numa postura de professor/a como um mediador/a linguístico-cultural (MENDES, 2011; SOUZA, 2017).

Portanto, a partir do que já foi exposto, nosso objetivo é refletir sobre a construção de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) e de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) do/a aluno/a estrangeiro no processo de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira numa perspectiva dialógica de ensino. Com esse objetivo, apresentamos

duas questões norteadoras: a) Quais Significados Culturais emergem na perspectiva dialógica de ensino de línguas? b) O que esses significados instituem a respeito das construções de *ethos* especular dos/as alunos/as?

Para apresentar esses dados, optamos por um caráter qualitativo de cunho etnográfico de pesquisa (ANDRÉ, 1995), uma vez que utilizamos diferentes técnicas que “tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p.28). A etnografia visa menos à compreensão dos eventos a partir de relatos e mais a uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos (FLICK, 2009, p. 31). Para este estudo, analisamos seis diários reflexivos, referentes a dois dias de matrículas, dois dias das primeiras aulas e dois dias das últimas aulas no curso de Língua Portuguesa como Língua estrangeira (PROEX/FALE/UFAL). A seguir, apresentamos as discussões de base teórico-metodológica do estudo.

2 Referencial teórico

2.1 Perspectiva dialógica no ensino de língua: processo de significado cultural

Anterior a qualquer posicionamento, precisamos pontuar que as propostas desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem, dentro da perspectiva dialógica, consideram, por um lado, alguns aspectos do/a discente, como:

- a) as expectativas que dizem ter para o aprendizado da língua alvo;
- b) as crenças que têm sobre o que é aprender uma língua estrangeira;
- c) o conhecimento sobre a língua portuguesa;
- d) as práticas e interesses temáticos;
- e) os significados culturais que têm em relação à cultura do outro.

Por outro lado, referente à/ao professor/a, é preciso considerar:

- a) a necessidade de reformulação de planejamentos a partir do resultado das propostas em andamento, considerando a avaliação como etapa essencial;
- b) a organização e a contraposição de significados culturais apreendidos naquele espaço;
- c) a construção coletiva e registro dos conhecimentos construídos;
- d) a reflexão sobre práticas sociais de uso da linguagem.

Estes itens, de certa forma, extrapolam a abordagem estrutural/convencional do ensino de línguas que considera: o exercício com normas gramaticais ou fórmulas conversacionais em primeiro plano; métodos seriados e sequenciais de ensino; avaliação como forma de apuração de resultados; ensino como transmissão de saber. Esta última, conforme percebíamos nesse contexto de ensino, não possibilitavam o desenvolvimento de um saber situado sobre a linguagem.

Alguns dos fatores acima mencionados, que se referem aos aspectos próprios do ensino na perspectiva dialógica, foram sendo atendidos ao longo do processo de ensino, nos meses de atuação no projeto, outros demandaram da análise de questionários⁵, análise de produções textuais e leitura de diários de campo, a posteriori, que resultaram na produção de trabalhos acadêmicos, mas todas essas atuações dependeram de um aprendizado mútuo entre alunos/as, professora e coordenadora pedagógica do projeto.

O aspecto cultural no ensino de língua, principalmente talvez no ensino de língua portuguesa, tem sido um campo rico de discussões, com ênfase em diferentes temas.

Neste estudo, o ensino de línguas e de seu aspecto cultural considerará a mediação linguística-cultural (SOUZA, 2017), papel fundamental na construção do saber⁶. O aspecto cultural, portanto, foi um

⁵ No primeiro dia de aula, solicitamos o preenchimento de um questionário para conhecermos interesses, dúvidas e demandas acerca da aprendizagem com a qual os/as alunos/as estavam se envolvendo ao se engajarem na proposta do curso.

⁶ Lessard-Clouston (1997 *apud* GUERREIRO, 2005, p. 27) faz um histórico sobre a presença da cultura no ensino de língua e diz que nos anos 60 a ênfase era no processo áudio-lingual e isso fazia sobressair a preocupação com a cultura em relação à literatura. Nos anos 70, a ênfase nos aspectos contextuais também fez crescer o interesse no aspecto cultural da língua, sobressaindo, neste campo, a

dos fatores primordiais para a organização dessa mediação linguístico-cultural, como será explicado abaixo. Para nós, cultura é “um modo de vida” (BROWN, 1987, p. 122 *apud* GUERREIRO, 2005, p. 21), por isso, entendemos que a cultura é o

contexto no qual nós existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros.” Ou seja, cultura não é apenas um conjunto de ideias e costumes de um determinado grupo social, mas é componente de necessidades psicológicas e biológicas humanas (GUERREIRO, 2005, p. 22).

Essa compreensão de cultura como componente de necessidades psicológicas e biológicas, de acordo com Guerreiro (*op. cit.*), e para nós também como necessidade das relações sociais, nos possibilitou trabalhar, inicialmente, com temas que estimulavam contraposições culturais⁷ vivenciadas pelos/as discentes ao estarem em solo não materno, o que também nos possibilitou um trabalho com a intervenção linguístico-discursiva nas produções textuais dos gêneros acadêmicos que eram, predominantemente, resenhas e resumos.

Rotawa (1999) entende que o essencial nesta perspectiva é compreender que o sentido vai se construindo a partir da dialogia, ou seja, do contato discursivo do eu com o outro. Nesse encontro, os sentidos trocados entre a minha posição e a posição do outro serviam como parâmetro para discussões que visavam à formulação de atitudes sobre a convivência harmoniosa e respeitosa entre os diferentes. Considerávamos, a bem dizer, que a relação entre os discursos sociais são essenciais para as

abordagem sociolinguística. Nos anos 80, houve a promoção da inter-relação entre os aspectos da língua e da cultura, dentro da focalização da abordagem comunicativa. Nos anos 90 e a partir dele, segundo ainda o autor, temos uma série de publicações que trazem diferentes visões sobre a relação entre língua e cultura.

⁷ Chamamos de contraposições culturais o processo pelo qual trabalhávamos com o levantamento da compreensão de determinadas situações das práticas sociais, posturas, vestimentas brasileiras e a discussão e reflexão sobre como esses fatores compunham, de certa forma, as relações sociais da comunidade. O propósito não era de valoração, mas da busca de certa naturalização dos estranhamentos, na busca de um conhecimento crítico do outro e de si mesmo, na busca da convivência harmoniosa e de respeito das diferenças.

trocas estabelecidas no processo de compreensão, porque leitores/as ouvintes e autores/as falantes engendram uma relação que pode vir de um plano superficial do texto até um plano mais profundo, os quais se interligam através do que é constituído pelo conhecimento de mundo compartilhado, inferências estabelecidas, posições sociais etc. Com a leitura de mundo, podemos partir do processo de decodificação da língua até a promoção de ações efetivas intermediadas pela linguagem.

As aulas eram, portanto, permeadas por trocas culturais que eram problematizadas pela professora da turma. Mendes (2011, p. 139) assume, a partir de sua experiência de professora e de formadora de professores de português para falantes de outras línguas, que “essas situações de contato linguístico-cultural assumem contornos mais favoráveis ao desenvolvimento de relações”. Essas relações podem ser consideradas numa perspectiva bem pontual, como a interação em sala de aula, na busca de um espaço de aprendizagem mais profícuo, onde a avaliação não é algo punitivo, mas sim vista como etapa necessária para o aprendizado, por exemplo. Mas também pode ser vista num âmbito mais geral de trocas ideológicas e de sentidos entre culturas. Nesse sentido, Niederauer (2010) assevera que os/as professores/as de Português para Estrangeiros se veem muitas vezes assumindo um papel de “esclarecedores de aspectos culturais” (NIEDERAUER, 2010, p. 103).

Esses aspectos, numa perspectiva dialógica de mediação linguística-cultural, mais do que serem esclarecidos, podem ser, aos poucos, revistos, problematizados e correlacionados ao seu contexto mais amplo (geográfico, climático, ético, histórico etc.). A autora supracitada questiona ainda sobre a forma de como o/a professor/a brasileiro/a se posiciona quando o/a discente indica algum aspecto negativo sobre as culturas existentes no Brasil, pois ocorre que: os “embates culturais podem criar conflitos sérios em sala de aula de PLE [Português Língua Estrangeira], interferindo negativamente na interação professor-aluno e aluno-aluno.” (NIEDERAUER, 2010, p. 104).

Considerando essa posição, é possível afirmarmos que levantar determinados questionamentos sobre quais tipos de relações culturais desenvolvemos pode fazer com que tanto o/a discente quanto o/a professor/a reflitam sobre suas imagens (éthe), o que elas significam e sobre a construção dessas imagens a partir do outro (ethos especular, como será explicado adiante), e ainda o que essa reformulação exige de mim e da minha compreensão de mundo.

Assim sendo, a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita o enriquecimento da sensibilidade cultural⁸ na pluralidade e na reflexão sobre as imagens constituídas nas convivências humanas. Entendemos sensibilidade cultural⁹ como reflexões geradas a partir do encontro promovido pela alteridade (BAKHTIN, 2003) e pelo cuidar do outro, considerando como partícipe da vida vivida (BAKHTIN, 2003). Significa, portanto, enriquecer as significações culturais a partir do outro.

A cultura sendo relativizada, ou colocada em perspectiva, gera a noção pedagógica de mediação linguística-cultural. A mediação linguística-cultural é uma postura docente que, no ensino de língua, seja materna ou estrangeira, compreende o outro, reinterpreta sua metodologia, seu objeto de ensino, seu protótipo de avaliação, ou seja, seu agir professoral (LEURQUIN & PEIXOTO, 2017). Por isso mesmo que o sujeito, ao aprender uma língua, não está sendo um “recebedor” de “informações” sobre a cultura do outro, tampouco recebe significações prontas do contexto do outro, ele será um sujeito que reflete sobre os atos culturais de um país como representação de uma estrutura que ao mesmo tempo é plural e flexível e sobre os quais pode agir com certa autonomia.

Assim, selecionamos determinados gêneros discursivos no curso de extensão, considerando seu ensino através da perspectiva dialógica da linguagem. Para tal, elegemos temas que geravam questionamentos sobre a cultura de origem e sobre a cultura brasileira, entendendo que a língua, como estrutura e como sentido construído pela relação dialógica, prevê os significados culturais de si e do outro. Muitas vezes pelo fato de não se assumir em sala de aula essa perspectiva dialógica, as relações construídas

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

⁹ Este termo é encontrado em reflexões de áreas como administração, com o sentido de: as pessoas estarem atentas e sensíveis à existência e ao impacto das diferenças de cultura nas relações empresariais e gerenciais. Em outras circunstâncias, entretanto, não basta reconhecer as diferenças e seu impacto. É preciso levar em conta o relativismo cultural. (TANURE; DUARTE, 2006).

nesse espaço se apresentam como contrapostas, quase que paralelamente e em extremos, como “minha cultura” *versus* “cultura do outro” (SOUZA e SOUTO MAIOR, 2018). Esses extremos, na maior parte do tempo, são respaldados por relações de poder, construídas na valoração de uma cultura em detrimento da outra. Niederauer (2010) afirma que os questionamentos sobre a cultura do outro, levantados por nossos/as alunos/as, podem ser

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

Dentro dessa visão, a proposta de um ensino dialógico induz ao surgimento de indagações sobre a pluralidade cultural pelos/as estrangeiros/as, quando esses/as se deparam com as diferenças culturais, que vão surgindo à medida que eles vão conhecendo o outro, promovendo de certa forma uma sensibilidade cultural. Isso ocorre pelo fato de que “pessoas diferentes falam de uma maneira diferente, porque pensam diferente, e elas pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta.” (KRAMSCH, 1998 *apud* DOURADO; POSHAR, 2010, p. 38-39). No entanto, pensar diferente não é, nesse entendimento de construção da sensibilidade cultural, estabelecer diferenças antagônicas, muito pelo contrário, significa estabelecer um *continuum* de significações culturais correlacionadas a vivências diferentes, constituídas na/pela linguagem.

No aprendizado da língua, aspectos linguísticos, como léxico, ordenação sintática, formulações interacionais, associam-se a aspectos culturais, como modulação da voz, emprego de gestos, proximidade entre corpos, sentidos éticos partilhados¹⁰ etc. e vão constituindo o sujeito do discurso. Esse sujeito é situado e preñado de sentidos múltiplos.

Portanto, essas significações linguístico-culturais podem ser observadas a partir da observação de *ethos*, porque é revelado nele imagens

¹⁰ Muitos desses aspectos se encontram na fronteira dos campos de definição. Temos noção disso e apenas os apresentamos como ilustração da reflexão.

construídas nos discursos, implicando posicionamentos sobre cultura e, ocasionando, muitas vezes, o estranhamento¹¹. Assim sendo, as construções do *ethos* do/a brasileiro/a, no contexto de ensino de português para estrangeiros, revelam a construção do *ethos* discursivo, levando os/as alunos/as a compreenderem que as diferenças culturais existem a partir do momento em que percebemos que também somos diferentes do outro (estrangeiro/a)¹², pelo fato de o contexto social nos fornecer práticas culturais que adquirimos ao longo do tempo (WOODWARD, 2014) do local onde vivemos. Dessa forma, quando nos deparamos com essas diferenças, é possível observar que os discursos são construídos a partir do outro e direcionado ao outro numa relação de *alteridade* (BAKHTIN, 2014), como dito mais acima.

Desse modo, isso não significa dizer que se deva reforçar “minha cultura” *versus* “a sua cultura”, mas sim, numa postura de sensibilidade cultural, se deva impulsionar a reflexão sobre significações culturais a partir do outro, por meio de discussões sobre temas que gerem esses posicionamentos culturais. Por outro lado, percebemos que independentemente de termos uma metodologia que vise à construção sobre sentidos e cultura do outro, esse tema já se faz presente quase que “naturalmente” no contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Consideramos que uma observação mais acurada sobre as constituições de *ethos* na sala de aula e a explicitação das imagens envolvidas no processo de ensino/aprendizagem proporciona aos/às estudantes e professores/as que lidam com a atividade de produção textual um maior envolvimento no seu dizer, discussão que iremos desenvolver abaixo.

2.2 A construção de *ethos*

O *ethos* é entendido como imagem construída nos discursos durante e através da enunciação. Considerando a perspectiva dialógica de ensino, o

¹¹ Estranhar é desnaturalizar o que nos é apresentado como construção dado pelas práticas culturais/sociais de determinado contexto em que vivenciamos.

¹² Adotamos o termo “estrangeiro/a” a partir da perspectiva do que vem de fora do local de origem, por entender que haverá questionamentos culturais sobre o que é diferente e incomum para sua construção de identificação cultural (HALL, 2006).

ethos resulta do processo de acordo estabelecido no âmbito das trocas culturais. A mediação docente que explicita o aspecto das trocas de sentido, também considera a formulação de imagens no discurso, pois “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si” (AMOSSY, 2008, p.09). Nesse nosso posicionamento, buscamos focalizar o discurso como prática social por entender o movimento discursivo como um espaço de construção. Segundo ainda Amossy (2008), não é necessário que haja uma apresentação explícita de si, ou seja, não é preciso que o sujeito faça uma auto apresentação de sua imagem, como prova¹³, para que possamos falar de *ethos*. Para ela, essa apresentação pode se dar implicitamente no cotidiano e nele é percebida a partir do “estilo de falante, suas competências linguísticas, seu conhecimento de mundo etc.”. (AMOSSY, op. cit. p. 9).

A partir desse entendimento, o processo de (re)construção de sentidos ocorre quando o/a aluno/a vivencia uma proposta de ensino-aprendizagem que considera e estimula o desenvolvimento de uma visão mais plural sobre a cultura do outro, numa ação de Pedagogia Culturalmente Sensível¹⁴, e, conseqüentemente, considera e estimula a visão mais plural de sua própria imagem. Entendemos que isso pode fazer com que o/a discente observe a linguagem como enfrentamento de situações, que não são homogêneas, pelo contrário, são permeadas de múltiplos sentidos. Essa visão privilegia uma postura mais acessível à multiplicidade de sentidos e a pluralidade de possibilidades que as interações humanas promovem por estarem atreladas a questionamentos que inserem o interlocutor da cultura em papel ativo na leitura de mundo do outro. No entanto, compreendemos e nos associamos à posição de Mendes (2011, p. 143) quando essa afirma que não se trata apenas e simplesmente do fato de introduzir o cultural como conteúdo ou tema. Essa ação, ainda segundo a autora, ao lado dos componentes gramaticais, não representam a totalidade da língua. A pesquisadora assume que:

¹³ A prova pelo *ethos* “consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança. O destinatário deve, então, atribuir certas propriedades à instância que é posta como fonte do acontecimento enunciativo” (MAINGUENEAU, 2008, p. 13).

¹⁴ Segundo Bortoni-Ricardo (2003, p. 131), o conceito foi proposto por Frederick Erickson, em 1987, nos estudos etnográficos interpretativos.

Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a *estar socialmente* em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo (MENDES, 2011, p. 143).

Como a autora assevera, aprender uma língua não é apenas “associar” cultura a elementos gramaticais ou lexicais, ou mesmo tratar de curiosidades culturais. Para nós, também é refletir sobre imagens que são construídas, sobre o que é falar uma língua estrangeira inicialmente, refletir sobre as imagens que se instauram naquele espaço sobre o falante da língua que se quer aprender e, assim, *estar socialmente* na língua. Esse “estar na língua” é um estar coletivo, a nosso ver, é um “estar para o outro”, num movimento de interação contínua. Nesse sentido, Maingueneau (op. cit.) diz que o

enunciador não é um ponto de origem estável que se “expressaria” dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado (p. 75).

Para este autor, há alguns dispositivos de observação de *ethos*, a saber:

ethos pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou de alusões a outras cenas de fala, por exemplo (MAINGUENEAU, 2008, p. 18).

Para o teórico, existe um *ethos* efetivo que é construído pelos *ethos* pré-discursivo e discursivo. O pré-discursivo, ainda segundo o autor citado, seria aquele que já estaria posto na situação antes mesmo que o falante se pronunciasse. Estaria, a nosso ver, relacionado com os conhecimentos prévios que o outro teria do falante/produzidor, ou mesmo dos significados que o outro já construiu pelos elementos externos contextuais da situação de comunicação (vestimenta, gênero discursivo que será utilizado etc.). Já o discursivo, segundo Maingueneau (2008), poderia ser o dito ou o mostrado. Esses dois são apresentados como difíceis de serem distinguidos entre si, pois ambos se inscrevem “nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o ‘dito’ sugerido e o puramente ‘mostrado’ pela enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 18).

Por fim, é importante considerar, com Maingueneau (2008), que “as ‘ideias’ suscitam a adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser” (p. 27). E é nesse sentido que o ser estudante de língua portuguesa como língua estrangeira é ser a partir do outro e do que se institui no processo de ensino/aprendizagem. Partindo desse pressuposto, o encontro com o outro constitui certo dispositivo de constituição especular de imagens, compreendido, neste estudo, como *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2012) e essa apresentação é trazida como forma de questionamento do eu em relação ao que imagino que o outro entende desse eu ou mesmo como o outro constrói a apresentação contextual do eu.

Ainda sobre essa acepção e em outras palavras, consideramos que há uma construção especular de *ethos* na arquitetônica da avaliação sobre o outro e sobre mim mesmo, porque, entendemos que, ao se instituir como eu pelo outro, não apenas nos concentramos no “eu mesmo”, mas sempre no que sou eu mesmo intermediado pelo que não sou em mim (sou no olhar do outro). Os valores, entendimentos e significados do olhar do outro sobre mim, é o que me faz, nesse sentido, e estendendo ainda mais essa compreensão, o olhar que construo de mim é o olhar que penso ser do outro e que se faz em mim, no eu que é dialógico (BAKTHIN, 2003).

O *ethos* especular, nesse sentido, é uma imagem assumida, mas correlacionada sempre ao que é vivenciado pelo sujeito social em determinadas situações, por isso ela é coletiva. Essas situações, por sua vez, abarcam não apenas os sujeitos imediatos da ação interacional a ser observada em um contexto específico, mas também englobam valores, conhecimentos de mundo, padrões interacionais, relações histórico-sociais

entre comunidades etc. A especularidade de *ethos* parte de compreensões que vão sendo tecidas, ratificadas ou não pelo processo de confirmação ou descarte de hipóteses interacionais. Esse processo é importante para que possamos, deslocando-nos em posições, entender o que se passa nas interações para, assim, voltar e atuar como um eu específico, sempre coletivo, no sentido bakhtiniano. Ao mesmo tempo em que esse processo é estático ao assumir valores, é movente ao ser ético pela reflexão contínua através de questões como: “O que está acontecendo aqui?”, “Que papel assumo nesta relação?” “Que compreensão tenho dessa imagem que me reporta?”.

A partir dessas considerações, é mister compreender que nesse estudo será investigado o que os/as alunos/as arquitetam sobre o/a brasileiro/a nos discursos orais/escritos em contraponto com a construção da sua cultura de origem, processo que categorizamos de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009), porque é a imagem

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

O *ethos especular* é um mecanismo processual tanto de especulação sobre o lugar que assumimos ao enunciar, como de reflexão e refração ao nos ver diante do outro. Observamos o mecanismo de acontecimento de *ethos* através da observação de indícios linguístico-discursivos (MAINGUENEAU, 2008), encontrados na interação entre interlocutores. Como dissemos, o sujeito constrói, na enunciação, as representações do outro e dele mesmo através do outro. Essa reflexão se relaciona com o que considera Bakhtin (2003) quando afirma que: “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista do outro [...] [e] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro” (p.13-14). A imagem externa

que assumimos na perspectiva especular pressupõe o sentido do outro sobre nós (eu).

Assim sendo, o *ethos* não é uma propriedade exclusiva do enunciador, é antes de tudo “a imagem de que se transveste o interlocutor a partir do que diz”; o *ethos* relaciona-se, portanto, “ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê.” (CHARAUDEAU, 2006 *apud* AUTOR 1, 2014). Segundo Souto Maior (2009), o “*ethos* especular revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação, profissão etc., a partir do contraponto interdiscursivo com qualquer uma das outras provas argumentativas” (SOUTO MAIOR, 2009, p. 81). Portanto, entendemos o processo descrito como construção social situada, mesmo que para além de mim, ao mesmo tempo em que é ação no mundo. Nesse sentido, a linguagem é uma prática social, cuja realidade material constitui-se como processo de evolução ininterrupto, realizada pela interação verbal social (BAKHTIN, 2014).

Desse modo, os interlocutores agem e constroem significados através do outro, construindo suas identidades culturais (HALL, 2006) nesse processo. Muitas vezes, no entanto, para não nos ocuparmos com o outro, ou não reconsiderarmos posturas e/ou sentidos, citamos a convenção como dispositivo de justificativa. No âmbito do ensino, o docente pode promover essa condição de visão do outro e de flexibilização de sentidos. Quebrar padrões convencionados, através da reflexão sobre os sentidos fossilizados que Bauman (2016, p. 113) faz, nesse sentido, um alerta, citando Logstrup:

o que normalmente se espera de nós na vida diária não diz respeito a vida da pessoa, mas as coisas que fazem parte da cortesia convencional. A convenção social tem o efeito de reduzir tanto a confiança que demonstramos como a exigência de que cuidemos da vida de outra pessoa.

Bauman (op.cit.) compreende que na ética vivenciada na contemporaneidade, as normas sociais, com o sentido de certo e errado podem ser uma estratégia de afastamento do outro, como dito acima, mas mais ainda como desconhecimento e até desmerecimento do outro. A

seguir apresentaremos os procedimentos de pesquisa e seu contexto de pesquisa.

3 Procedimentos metodológicos e contexto de pesquisa

Neste estudo entendemos que as práticas sociais podem ser acessadas por meio da observação (FLICK, 2009, p. 203). Entendemos também que a observação possibilita o entendimento do “como”, a partir de estratégias metodológicas. Flick (2009, p. 203), nos últimos anos, diz que a etnografia vem assumindo o que a era desenvolvido na própria observação participante. Nesse sentido, então, desenvolvemos este estudo no campo das questões etnográficas. No contexto de análise, buscávamos compreender como os sentidos e os valores socioculturais poderiam ser trabalhados a partir da mediação pedagógica baseada numa perspectiva dialógica de ensino nos três meses de duração do curso de Português como Língua Estrangeira (janeiro a abril de 2016). Dentro da perspectiva interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996, FABRÍCIO, 2006), refletimos sobre os processos de produção discursiva dos/as discentes a partir do outro (BAKHTIN, 2014), nas constituições de *ethos* especular. Para isso, observamos também o que esse movimento de especularidade implica numa proposta de ensino dialógico.

Portanto, o curso do Projeto Ensino de Português para Estrangeiros correspondeu a uma situação em que a professora assumia posturas de mediação pedagógica sensível que, segundo foi planejado nos meses que antecederam a implementação do curso (setembro a dezembro de 2015), iriam possibilitar um engajamento crítico dos/as alunos/as estrangeiros/as no seu aprendizado, além disso, uma maior autonomia da reflexão sobre os usos da linguagem, o estímulo à sensibilidade cultural, o desenvolvimento do uso da linguagem apropriada a contextos acadêmicos e não acadêmicos, todos esses elementos imprescindíveis para um ensino mais sensível às variáveis culturais, sociais e históricas.

No curso, tínhamos 8 alunos/as que vieram ao Brasil¹⁵ fazer graduação pelo PEC-G¹⁶ ou pós-graduação em cursos diversos. Eles

¹⁵ Eles/as eram dos países: Angola (1), Timor Leste (3), Irã (1), México (1), Venezuela (1) e Peru (1).

¹⁶ Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.

responderam a um questionário inicial, visando a um conhecimento sobre horário disponível para participação no curso, objetivo para o aprendizado da língua, assuntos de interesse, entre outros. Como resultado desse questionário inicial, organizamos o horário do curso e ficamos sabendo sobre o conhecimento desses/as sobre a língua. Disseram precisar desenvolver práticas de escrita de gêneros acadêmicos que são solicitados nos cursos da universidade. Esse conhecimento possibilitou que propuséssemos instalar uma prática de ensino-aprendizagem direcionada para certos gêneros, como resumo e resenha, e que não nos restringíssemos à memorização de normatizações de uso da língua.

Mas mesmo estabelecendo que os gêneros acadêmicos fossem o foco de ensino, buscamos estimular, ao mesmo tempo, a reflexão sobre os usos da língua por meio da leitura e discussões sobre gêneros e temas diversos, proporcionando, na medida do possível, uma discussão ética sobre o que chamávamos de significações culturais por meio de uma mediação pedagógica sensível. Com as discussões, problematizávamos as verdades ali instituídas como únicas, homogêneas e, por vezes, normatizadoras da vida social. Os sentidos eram, desse modo, trabalhados por meio de momentos em sala de aula de debates, questionamentos ou simplesmente por meio do espaço para o diálogo. Tudo isso no sentido de fazer com que refletissem sobre eles/elas mesmas ao vivenciar aqueles universos plurais de sentidos.

Todo o trabalho com os gêneros eram realizados junto a discussões mais amplas. Para tal, utilizávamos vídeos da internet, charges, entrevistas, tirinhas etc. com o objetivo de promover a mediação entre os fios interdiscursivos. Com esse objetivo, questionávamos sobre algumas de suas crenças e levantávamos possíveis desdobramentos sociais provenientes dessas.

Como não adotávamos uma prática comum de ensino (principalmente para aqueles que já tinham participado de cursos livres), alguns/mas dos/as alunos/as questionavam a metodologia empregada, perguntando sobre as práticas de memorização de normas gramaticais da língua por exemplo. Explicamos, em alguns momentos, a perspectiva de ensino do curso como “um ato de dizer para o outro” (BAKHTIN, 2014), como trabalho contextualizado e flexível para que fosse possível construir a aprendizagem sobre a língua numa perspectiva menos ficcional. Isso não significava que os itens normativos da língua não eram trabalhados, mas sempre com objetivo de “construir” o conhecimento e refletir sobre usos da

estrutura¹⁷. A regência das aulas, de toda forma, era centrada nas temáticas¹⁸ de discussões, como foi dito anteriormente, por entendermos que a forma como se diz algo se relaciona principalmente ao fato de se ter o que dizer, em condições específicas.

Essas temáticas foram construídas a partir da noção de sequência didática que, segundo Cristovão (2009),

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

Em resumo, a sequência foi baseada em discussões sobre os temas de interesse do grupo e, por conseguinte, a partir da elaboração escrita de determinados gêneros acadêmicos, como forma de dizer para o outro. De acordo com as demandas expostas durante as aulas, tanto sobre os temas levantados quanto sobre os itens normativos observados nas produções escritas e orais, as aulas iam sendo sequenciadas. No geral empregávamos as seguintes etapas: 1. Após a leitura e discussão de determinado tema da aula, era solicitado uma produção textual, dentro de um determinado gênero já conhecido; 2. Na aula seguinte, eram apresentados os registros da professora nos textos dos/as discentes para que lessem e tirassem dúvidas (nesse momento, era usado o quadro para sistematização das ocorrências); 3. Os registros e destaques da aula e os debates eram feitos como movimento de especularidade de *ethos* e dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem, sempre questionando sobre novas formas de dizer

¹⁷ Essa postura não significa dizer que a sistematização de padrões normativos não devesse ou pudesse ser trabalhada com o grupo, mas quando fosse necessário de fato. Algumas vezes, por exemplo, foram selecionados itens normativos para um ensino mais sistematizado e explícito da norma, mas só, e somente só, quando ficava evidenciada a necessidade desse tipo de abordagem, ou seja, quando havia a reincidência do acontecimento ou mesmo a ocorrência nas produções de um acontecimento relacionado ao padrão de uso normativo.

¹⁸ Dentre alguns temas, discutimos sobre *o estrangeiro no Brasil; experiências pedagógicas; problemas sociais; consumismo; lixo e pobreza, etc.*

na língua e as implicações desses diferentes atos de linguagem. Solicitamos, especificamente nas produções, a explicação de certos posicionamentos para obtermos detalhes sobre os argumentos apresentados e também como forma de induzir ao desenvolvimento da escrita do gênero solicitado. Nesses momentos, eles/as dialogavam com o outro e consigo mesmo, estabelecendo para si imagens especulares, como será apresentado na análise.

Portanto, com o propósito de observarmos as implicações de uma abordagem de ensino dialógico numa turma de Português para Estrangeiros, selecionamos trechos de diários de campo da professora. Na totalidade dos dados, são 14 diários, de novembro de 2015 a abril de 2016, e, para a composição do *Corpus* deste artigo, analisamos os cinco primeiros diários, referentes aos encontros para a confirmação de matrícula (dois dias), das primeiras aulas (aula 1 e 2) e últimas aulas (aula 10 e 11). A seleção se deu por considerarmos que os primeiros discursos sobre o aprendizado são relevantes para o entendimento dos sentidos e valores que esses/as alunos/as têm sobre a língua e os últimos poderão revelar algumas mudanças sobre esses sentidos ou não. Ao mesmo tempo, avaliaremos a repercussão dessa abordagem para a concepção de *ethos* constituída.

4 Análise: o aprendizado dialógico e a constituição de *ethos*

Os diálogos sociais, como diz Marchezan (2006), são “marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade” (p. 118). Desse modo, de acordo com a perspectiva dialógica de ensino, já discutida anteriormente, a língua é carregada de valores sociais construídos pelos sujeitos e apresenta indícios de traços culturais, de sentidos sobre as atividades humanas etc.

Partindo desse pressuposto de que a língua constitui visões de mundo, compreende-se, portanto, que os discursos que se apresentaram, em forma de imagens, remetem a noção de *ethos*, especificamente o *ethos* especular.

Posicionamentos discursivos (BAKHTIN, 2014) foram apreendidos durante as aulas, mas, independentemente do campo ideológico desses posicionamentos, elas giravam em torno do saber a língua e sobre o significado do que era de fato saber uma língua. Essas percepções sobre o saber, a nosso ver, são aspectos importantes no contexto de aprendizagem, pois significam o valor em relação ao momento em que

professores/as e alunos/as se debruçam sobre o que é estar aprendendo um objeto de ensino, o que é saber uma língua, o que é ser falante de uma língua.

Essas compreensões vão constituindo o arcabouço de conhecimento sobre a língua e influencia diretamente sobre a afetividade no ensino/aprendizagem dela. Constituem também as pistas para o que chamamos de significações culturais, elementos que se somam ao conhecimento de mundo, dispositivo que, como dissemos no início do artigo, auxiliam na compreensão textual-discursiva.

O contexto de aprendizagem da língua estrangeira não se resume a “aprender a língua”, envolve especificamente objetivos relacionados à atuação na língua. Observamos que, no contexto estudado, há o entendimento de que a escrita é o foco do estudo. Uma das alunas, Patrícia¹⁹, diferencia a comunicação básica do que ela considerava o que “precisava aprender”. Já Vinícius especifica ainda mais: ele precisa “aprender a escrever.” Nesse sentido, a perspectiva dialógica de ensino considera que cada modalidade de atuação da língua, emprego do gênero e prática social de atuação requerem o empreendimento do/a professor/a de língua em saberes e abordagens metodológicas próprias. Observemos o Trecho 1:

Trecho 1: Confirmação de matrícula - 27 nov. 2015 - 2º diário

Eles pareciam muito abertos e dispostos a estudar também. Patrícia começou a me falar que precisava aprender português, pois o que sabia servia somente para a comunicação básica com as pessoas. E Vinícius disse que já tinha estudado um tempo português, mas que precisava aprender a escrever.

No entanto, muitas vezes, a expectativa provoca distorções sobre o que é saber a língua, como se saber significasse saber atuar em todos os campos de comunicação. Vejamos abaixo a imagem de si que Íris faz ao se autodenominar como não falante da língua. Como especularidade de *ethos*, acerca do que ela considera ser uma falante da língua, ela diz: “não sei nada de português”, observemos, neste momento, o estranhamento da professora

¹⁹ Utilizamos neste artigo pseudônimo relacionado com a primeira letra do seu país de origem. Isso foi feito apenas como forma de lembrar o nome original e o local de onde eles/as vieram durante a pesquisa.

O ensino de PLE numa perspectiva dialógica...

que afirma: “você está falando comigo”. Então nos perguntamos: o que é saber português? Vejamos o Trecho 2:

Trecho 2: Confirmação de matrícula (2ª etapa) - 06 jan. 2016 - 3º diário

Uns minutos depois ela [Íris] voltou com as chaves e acenou para segui-la. Perguntei onde ela aprendeu a se comunicar em português. Ela disse: Não sei nada de português. Estou aqui há 10 meses e não falo nada, nada. Não sei conjugar os verbos. É muito difícil o português. Eu falei para ela que naquele momento que ela já estava se comunicando comigo.

Especularmente, a aluna faz uma autocrítica sobre seu conhecimento, pautada em uma imagem de falante ideal da língua, como *ethos* especular. É preciso considerar que a linguagem em está em pleno uso em situações não escolarizadas e que, nos espaços de aprendizagem, há determinada ênfase em usos específicos, modalidades específicas, atuações sociais específicas. Sem essa consciência, o próprio professor pode reforçar a ideia de uma língua ideal, inatingível e “perfeita”. Isso pode prejudicar a afetividade em relação à língua, ao processo de aprendizagem e criar efeitos de distanciamentos. Nesse sentido ainda, vejamos o relato que segue no Trecho 3:

Trecho 3: Confirmação de matrícula (1ª etapa) - 27 nov. 2015- 2º diário

Segundo ele [Marcos], isso foi muito ruim porque tem sido muito difícil para ele entender as pessoas e as pessoas o compreenderem também, sem falar na tarefa árdua de ler os textos técnicos em português. Ele disse também que houve dias que teve vontade de chorar por não conseguir ler nada em português, mas que hoje ele já está começando a ler e a entender as pessoas pelo fato de estar imerso no país. No entanto, precisa realmente aprender português e por isso gostaria de fazer esse curso. Expliquei o objetivo do curso e esperava que o contribuísse nesse processo de imersão no Brasil.

Às vezes, a condição de imersão não é propiciada na própria sala de aula que institui um acordo de “falar menos para errar menos.” O erro não é visto como tentativa, mas como algo a ser punido, expurgado. Essa é uma discussão também muito importante ao se falar sobre abordagem dialógica, porque dialogicidade numa perspectiva de interlocução sensível é a pressuposição de um outro que tentará compreender e construir sentidos, não será o avaliador carrasco prestes a lhe imputar uma nota. Os significados culturais, nesse ambiente acolhedor das diversidades de

performance na língua, podem emergir como espaços de aprendizado efetivo.

Outra cena de aula que chama a atenção da professora novamente ocorre quando, também como imagem especular de *ethos*, Íris diz ser parecida com uma personagem do texto, que segundo a história contada, era uma japonesa que não sabia português. Vejamos o Trecho 4:

Trecho 4: 1º dia de aula - 14 jan. 2016 - 4º diário

Pedi em seguida para Patrícia continuar a ler, depois Tatiana e Tiago continuaram... Vinícius leu outra parte e depois eu finalizei. No meio do texto quando a autora relatava a história de um japonês que não sabia falar português quando chegou ao Brasil, Íris olhou para mim e disse “eu” e riu, fiquei aliviada por saber que de certa forma ela estava compreendendo o conteúdo geral do texto.
:-D

Ela afirma: “EU”, mas imediatamente o pensamento da professora é “ela está compreendendo o texto!” A crença de que saber português é ser um falante ideal da língua, atuar em práticas sociais de linguagem distintas e diversas etc. deve ser trabalhada paralelamente em sala de aula e, para isso, não precisamos ser especialistas, basta estabelecermos limites às metas de ensino. Essa visão de língua ideal promove a de língua inatingível, como dissemos. Portanto, considerando que o trabalho docente é uma atividade complexa, que envolve aspectos relacionados a “alunos, professores, instituições, materiais didáticos, leis, orientações, entre outros” (LEURQUIN & PEIXOTO, 2017, p. 166), numa perspectiva dialógica de ensino, o/a docente considera valores que subjazem as imagens que cada aluno/a tem de si mesmo, no campo do ensino, e valores macros sociais que, por sua vez, interpelam os sujeitos e constituem discursos e práticas mais gerais. Ambientes escolares são palcos de sentimentos sobre si e sobre o outro. No caso da língua que é estranha a você (estrangeira), há evidentemente tensões e conflitos também provenientes mais por razões sociais do que por razões linguísticas propriamente ditas. Por exemplo, o prestígio de determinadas línguas em detrimento de outras, no ensino culturalmente sensível, pode ser considerado como mote de discussões de base nas turmas, no sentido de desnaturalizar pré-conceitos. Nesse ínterim, estaremos operando com a formação crítica desse falante através da mediação linguística-cultural (SOUZA, 2017). Nas aulas analisadas, a

professora sentiu esses efeitos de sentido e os registrou em seu diário, conforme o Trecho 5:

Trecho 5: 2º dia de aula - 21 jan. 2016 - 5º diário

Depois ela disse: Todos vocês falam português e eu não. Marcos se virou e disse: Quem fala português aqui (rindo)? Porque eu não falo nada... Ela disse: Você fala, olha agora... Ele disse: A mesma coisa que você. Íris é uma aluna que se vê no meio de pessoas que falam espanhol e português de outra variante, então, está se sentindo “menor”, o que é comum, de acordo com a minha experiência, encontrar pessoas que falam outras línguas que não sejam de origem latina se sentirem assim como ela.

As aulas, numa perspectiva dialógica, estabelece o diálogo sobre a língua na perspectiva do emprego e da reflexão sobre a estrutura, como dissemos. Considerando isso, é a reflexão que promove a criticidade do falante e a constituição de sua imagem como falante da língua. Discutir sobre empregos resulta numa construção de *ethos* de aprendiz da/na diversidade, numa abordagem sensível das condições de produções. Vejamos o trecho 6:

Trecho 6: 9º dia de aula - 10 mar. 2016 – 12º diário

A partir desses questionamentos sobre a língua, ao mesmo tempo em que percebi que uma dúvida e/ou discussão levou a outra, fazendo com que refletíssemos sobre o uso na oralidade versus o uso na escrita formal, vi que eles estavam questionando os próprios usuários da língua-alvo como pessoas que não sabem “falar bem” o português por ser difícil ou por falta de vontade. Talvez isso tenha acontecido, porque eu como professora posso também ter tido esse posicionamento que refletiu neles... Talvez. Mas esse momento de perguntas e construção descritiva sobre itens da língua escrita me fez pensar também que foi um momento proveitoso por eles refletirem quem eles são [estrangeiro-exterior] diante do outro [estrangeiro-brasileiro] ao encontrar respostas sobre as diferenças entre a fala e a escrita e perceber que ao tentar aprender a língua estrangeira, é necessário ter contato com a fala e a escrita formal ao mesmo tempo como forma de poder encontrar essas diferenças e respeitá-las também.

Observemos que, segundo a professora, é “necessário ter contato com a fala e a escrita formal ao mesmo tempo como forma de poder encontrar essas diferenças e respeitá-las também.” O agir professoral que considera a imagem do falante/produtor da língua estabelece prioridades como sensibilidade cultural, pluralidade de sentidos, necessidade de

autoavaliação etc. Essa construção ideológica sobre o ensino da língua multifacetada sobre valorização de determinadas línguas promove um aprofundamento desse saber sobre a língua. Portanto, não podemos simplesmente discutir, a partir de generalizações, sobre o que é certo ou errado sem observar, eticamente, o que significa tais posicionamentos para as imagens de *ethos* constituídas e para a necessária convivência humana nas diferenças.

5 Considerações finais

Como ressalta Mendes (2011), em relação a um ensino de línguas culturalmente sensível, “a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar de interação” (p. 140). Desse modo, compreende-se que uma discussão sensível seria instigar dizeres em português por meio de perguntas em cima dos discursos apresentados, a fim de que os/as alunos/as possam trazer mais posicionamentos sobre esse processo de adaptação na língua estrangeira. Para isso, é necessário que o/a docente tenha uma postura mais aberta para escutar e perguntar coisas sobre esse processo de aprendizado, desmistificando certas “verdades” sobre o aprendizado de uma língua idealizada. Assim sendo, os/as alunos/as poderão se expressar e refletir na/sobre língua portuguesa.

De acordo com Kramsch (1993), sob a ótica intercultural, ele diz que mesmo que os/as falantes compartilhem uma mesma língua, eles/as pertencem a diferentes grupos culturais, por isso acontecem estranhamentos. Aprender uma língua estrangeira, nesse sentido, pode ser uma excelente oportunidade para ser mais receptivo/a à convivência humana mais harmoniosa, considerando as diferenças como algo positivo. Conhecer outras línguas e outras culturas significa conhecer outros “outro”, porque “as dimensões de uma cultura – da comida à música, da arquitetura à roupa e tantas mais – são pequenos conjuntos padronizados que trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos e fazemos” (ROCHA, 2004 *apud* NIEDERAUER, 2010, p. 105). Para essa atuação pedagógica, é importante considerar a mediação linguística-cultural que o/a professor/a promove.

Especularmente, esse espaço de discussão construído em sala de aula permite um ensino da língua do outro como um diferente, mas não distante. Essa desmaterialização do que seria “certo” numa língua e “errada” na outra, reconfigura-se em “possível” e se constrói uma vivência pedagógica mais sensível à coletividade, aproximando-se, de certa forma, o que seria totalmente “estranho” a um possível de mim. A língua do outro, nesse sentido, torna-se uma língua possível em mim. Sendo assim, os aspectos de um ensino de abordagem dialógica reintegram a contextualização dos discursos.

Diante disso, adotar uma abordagem de ensino dialógica na sala de aula implicou uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de Português para Estrangeiros como um lugar onde os significados podem ser construídos por meio de uma *ação-reflexão-ação* num diálogo que provoca opiniões e a/representações de *ethos*, por meio da língua, fazendo com que o sujeito seja instigado a dialogar em uma língua estrangeira a partir de discussões temáticas, vivenciando a heterogeneidade da língua.

Referências bibliográficas

- AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.
- BAUMAN, Z. *Ética Pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 2016.
- CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed.. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. D. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 33-52.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUERREIRO, G. M. da S.. *Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira: um estudo acerca desta inter-relação*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. New York: Oxford, 1998.

MAINGUENEAU, D. *A propósito de ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 11-29.

MARCHEZAN, R. C.. *Diálogo*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: _____. *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011. p. 139-158.

SOUZA, M. V. S. *Perspectiva dialógica no ensino de português como língua estrangeira/segunda língua e as constituições de ethos especular dos/as discentes*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

O ensino de PLE numa perspectiva dialógica...

_____. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs). *Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 101-121.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTAROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROTAWA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, p. 145-160, 1999.

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

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

SOUTO MAIOR, R. C.; SOUZA, M. V. S. O ensino/aprendizagem de português como segunda língua: a constituição do *ethos* especular num entrelugar cultural. In: MARINHO, P.; FREITAS, M. (Orgs.). *Educação e cultura escolar: focus contemporâneos*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2018. v. 1. 248p.

_____. Interação posta e subentendida: o *ethos* especular. *Odisseia.*, n. 7, 2011.

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

SOUTO MAIOR, R. C. Os saberes docentes e a constituição de *ethos* no PIBID/LETRAS: a construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO,

F J. Q.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas-SP: Pontes, 2018. p. 133-185.

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

WOODWARD., K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 07-72.

Recebido em: 20/08/2018

Aceito em: 05/12/2018

Title: The teaching of Portuguese as a Foreign Language in a dialogical perspective and the constructions of ethos in this context