

## **Emergência, relativização e (des)construção de estereótipos culturais pelo jogo de categorizações e posicionamentos**

## **Emergencia, relativización y (de)construcción de estereotipos culturales a través del juego de categorizaciones y posicionamientos**

Glauber Heitor Sampaio<sup>1</sup>, Wania Terezinha Ladeira<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Brasil; <sup>2</sup>Universidade Federal de Viçosa - Brasil

### RESUMO:

Este artigo busca discutir como identidades culturais, sob a forma de estereótipos e essencialismos, emergem e são desconstruídas (ou ratificadas) no movimento de afiliações de pertencimento produzidas e (re)negociadas pelos participantes através das representações performativizadas e (re)posicionadas pela (e na) língua. A análise proposta se baseia na teoria dos posicionamentos (DEPPERMAN, 2015; LANGENHOVE, HARRÉ, 1994) que, no contexto analisado, se manifestam em narrativas co-construídas pelos estudantes, bem como pelo modo como categorizam uns aos outros no curso das interações (FITZGERALD, HOUSLEY e RINTEL, 2017; FITZGERALD e HOUSLEY 2015). Tal pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativista, baseada na análise de dados gerados em uma turma de imersão de Português como Língua Adicional (PLA). A análise dos dados sugere que os estereótipos, embora percebidos em um primeiro momento, podem ser, por vezes, desconstruídos e relativizados através de reflexões advindas de novas experiências vivenciadas pelos estudantes no país anfitrião. Os resultados trazem implicações para os estudos da fala-em-interação, bem como para a área de formação de professores, uma vez que apresentam uma visão acerca da necessidade de repensarmos uma abordagem que considera a cultura sob perspectivas não-essencialistas.

### PALAVRAS-CHAVE:

posicionamentos; categorias de pertencimento; identidades culturais

### RESUMEN:

Este artículo busca discutir cómo las identidades culturales, en forma de estereotipos y esencialismos, emergen y son deconstruidas (o ratificadas) en el movimiento de afiliaciones de pertenencia producidas, negociadas y renegociadas por los participantes a través de representaciones de performatividad posicionadas y reposicionadas por y en el idioma. El análisis propuesto se basa en la teoría de los posicionamientos (DEPPERMAN, 2015; LANGENHOVE, HARRÉ, 1994) que surgen de narrativas co-construidas por los estudiantes, así como en la forma en que se categorizan entre sí en el transcurso de las interacciones (FITZGERALD, HOUSLEY y RINTEL, 2017; FITZGERALD y HOUSLEY 2015). Esta investigación es cualitativa e interpretativa,

Recebido em: 29/09/2021

Aceito em: 05/01/2022

<sup>1</sup> E-mail: ghsampaio@cefetmg.br | ORCID: 0000-0002-3636-7643

<sup>2</sup> E-mail: wania.ladeira@ufv.br | ORCID: 0000-0001-8207-0958

basada en el análisis de datos generados en una clase de inmersión de portugués como Lengua Adicional (PLA). El análisis de datos sugiere que los estereotipos, aunque inicialmente emergidos, pueden, a veces, ser deconstruidos y relativizados a través de reflexiones que surgen de las nuevas experiencias vividas por los estudiantes en el país anfitrión. Los resultados traen implicaciones para los estudios del habla en interacción, así como para el área de formación del profesorado, ya que presentan una visión sobre la necesidad de repensar un enfoque que considere la cultura desde una perspectiva no esencialista.

**PALABRAS CLAVE:**

posicionamientos; categorías de pertenencia; identidades culturales..

## 1. Introdução

Em um mundo com fronteiras cada vez mais suavizadas pelas dinâmicas transterritoriais postas pela globalização (De FINA, 2016; HAESBAERT, 2018), cultura e identidade figuram como lugar de interesse dos que se dedicam a discutir e a interpretar as relações que se estabelecem no complexo emaranhado das redes sociológicas. Arelados a tais construtos, avolumam-se, sobretudo, questões que têm como base a diversidade de representações sociolinguísticas e culturais. Neste jogo interacional de reconfigurações, ocasionado por um fenômeno de aproximação de referenciais simbólicos múltiplos, que podem em sua maioria ser conflitantes, deparamo-nos com o fenômeno da interculturalidade, compreendido neste trabalho por um viés crítico que o percebe como um processo relacional e dinâmico, baseado na comunicação e aprendizagem cujo alvo destina-se em “gerar, construir e promover o respeito mútuo e o desenvolvimento pleno de capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais”<sup>3</sup> (WALSH, 2005, p. 7). Segundo essa concepção, o movimento intercultural assemelha-se a um projeto político cujas bases deveriam se materializar pelo ato de transgredir a cultura hegemônica dominante para, assim, reforçarem-se “identidades tradicionalmente excluídas e construir, na vida cotidiana, uma coexistência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade” (Idem). Grosso modo, “interculturalidade implica que os diferentes se encontram em um mesmo mundo e devem conviver em relações de conflito, de negociação e de empréstimos recíprocos” (CANCLINI, 2009, p. 145).

Conforme Cavalcanti e Maher (2009), a interculturalidade deve ser tratada como um terreno instável e tenso onde, num jogo dialógico ininterrupto, as culturas em contato sejam (re)negociadas num *continuum*. Dentro desta dinâmica, coabitam, numa constante que pode (ou não) modificar - ou até mesmo recriar - formas várias de compreender a si mesmo e ao outro no

---

<sup>3</sup> Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas pelos autores.

agir social em um mundo marcado por câmbios culturais cada vez mais intensos e mutantes.

Levando-se em consideração este fenômeno chave, brevemente apresentado, este artigo desenvolve-se a partir de um aparato teórico-metodológico que proporcionará a análise de cenas de interações interculturais ocorridas num micro contexto de ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional<sup>4</sup> em uma turma multicultural<sup>5</sup>. Para tanto, buscaremos observar como essencializações, sob a forma de estereótipos culturais, emergem e são desconstruídas (ou ratificadas) em um movimento de afiliações de pertencimento produzidas e (re)negociadas através das representações e significados materializados, performativizados e (re)posicionados pela (e na) língua. Dessa maneira, a análise baseia-se em cenas extraídas de aulas de português levando-se em conta o fenômeno da interculturalidade em uma perspectiva que considera o conhecimento, a sensibilidade e a percepção de culturas em interação pelos seus membros e seus esforços (ou não) para perceber o Outro.

Este estudo filia-se a uma concepção que compreende identidades como “transmitidas, negociadas e arregimentadas por meios linguísticos e discursivos” (De FINNA, 2016, p. 462) e utiliza-se dos preceitos da análise de posicionamentos (DEPPERMAN, 2015; LANGENHOVE e HARRÉ, 1999) e das categorias de pertencimento de membros (FITZGERALD, HOUSLEY e RINTEL, 2017; FITZGERALD e HOUSLEY 2015; SCHEGLOFF, 2007; WATSON, 1997). A fundamentação teórico-metodológica selecionada auxiliou para uma compreensão aprofundada de como essencializações e estereótipos podem ser relativizados, e até mesmo desconstruídos, na interação entre membros advindos de diferentes expectativas culturais.

## 2. Cultura, diversidade, identidade e interculturalidade

O conceito de cultura, em linhas gerais, é entendido como dinâmico, multifacetado, complexo, fluido e, conseqüentemente, contraditório (HALL, 1999; THOMAZ, 1995). Contudo,

---

4 Em trabalhos anteriores (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, 2009) a discussão sobre Línguas Adicionais encontra-se aprofundada.

5 Os registros aqui utilizados foram gerados em um curso de português para estrangeiros após transcorridos três meses de aulas, coincidentes também com os primeiros três meses de contato com a cultura brasileira pelos participantes em contexto de imersão. As gravações foram realizadas no curso LET 483 - Português para Estrangeiros I - oferecido pelo Departamento de Letras. A disciplina foi oferecida ao longo de 4 meses e os alunos que concordaram em participar da geração de registros através da gravação das aulas em áudio eram de origem colombiana, francesa e peruana. Por questões éticas, aos participantes foram atribuídos pseudônimos a fim de que se mantivesse a confidencialidade dos registros garantida por uma das cláusulas do TCLE. Os dados parcialmente apresentados neste artigo foram gerados após parecer favorável emitido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Embora o foco de análise neste artigo seja diferente da pesquisa da qual os dados se originaram (ver HEITOR-SAMPAIO, 2015) o pesquisador se compromete a seguir os mesmos critérios éticos assumidos e aprovados pelo Parecer Consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição (CEP-UFV).

apesar de sua complexidade, manifesta-se como peça “central para o modo como vemos, experimentamos e nos engajamos a todos os aspectos de nossa vida e do mundo ao nosso redor”<sup>6</sup> (SORRELLS, 2016, p. 13). Conforme tal perspectiva, o construto pode ser entendido como um processo de vários caminhos que se dá a partir de “um processo de internalização, de externalização e de modificação de um mundo específico” a partir de “processos da comunicação que acontecem em locais concretos” (SCHRÖDER, 2008, p. 40).

Diante da complexidade que o conceito abarca, ao discutirmos cultura e diversidade dentro dos novos paradigmas criados pela globalização, situar cultura como “algo dado” em vez de “algo-estado transitório” nos faz, por vezes, cair na armadilha de considerar certas culturas exóticas, e, portanto, por consequência, contribuir para que noções estereotipadas sobre cultura e identidades nacionais se sedimentem. Adotar uma concepção objetivista dos termos, desconsiderando seu caráter performativo e processual, não parece proveitoso na contemporaneidade globalizada. Ao contrário, conforme discute Cuche (2002), seria produtora “explicarmos os processos de identificação sem julgá-los”, elucidando, portanto, “as lógicas sociais que levam os indivíduos e os grupos a identificar, a rotular, a categorizar, a classificar e a fazê-lo de certa maneira ao invés de outra” (CUCHE, 2002, p. 187-188).

Tal ideia também se relaciona ao que Mathews (2002) propõe ao discutir o perigo de afiliarmos cultura a território, visto que passamos por um processo de desterritorialização em vários âmbitos e, portanto, pensar cultura a partir de vestuário, comida, festas típicas, ou itens em geral, não aprofundaria o entendimento e o senso crítico dos sujeitos para uma interação intercultural pautada no reconhecimento do diferente, de forma crítica e sensível. Esta postura, sem dúvida, poderia contribuir para o alargamento do repertório sociocultural dos indivíduos como um todo, mas, por outro lado, poderia levar a um entendimento generalizado de uma dada cultura como única, exótica e rígida e, por fim, seria desencadeadora de visões objetivistas (CUCHE, 2002).

Em consonância com estas definições, outro fenômeno de interesse nesta discussão, como já apontado anteriormente, é da interculturalidade. Entendida como cada vez mais presente nas relações cotidianas, a interculturalidade requer o conhecimento mínimo de posições e perspectivas do outro, tendo em vista que a eficácia do diálogo intercultural se baseia naquilo que se sabe sobre as circunstâncias e pontos de diversidade de cada um dos envolvidos. No entanto, como pontua Maher (2007) “diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos

---

momentos, ininteligíveis ou inegociáveis” (MAHER, 2007, p. 265), tornando não garantida a inexistência de conflitos pela simples consciência sobre a diversidade. Assim, “não se trata (...) de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível” (Idem).

De acordo com Ferrari (2015), o intercultural conflui em grande medida com “identidades múltiplas” (FERRARI, 2015, p. 59). Não se deveria percebê-lo como perda do “eu” cultural subjetivo, mas como algo que depende do conhecimento que ele tem de si mesmo, do Outro e de sua aptidão para relacionar criticamente suas próprias referências aos diferentes modos de ver o mundo e de nele agir. Esta relação entre diversidade e diferenciação, assim como salienta Thomaz (1995), embora na prática se coloque sob a forma de conflitos, “fazem parte da própria história das relações entre as diferentes sociedades humanas” (THOMAZ, 1995, p. 430) e, logo, sempre irão coexistir em quaisquer que sejam os níveis de relação entre culturas.

Frente a essas observações, uma pergunta sempre feita por professores de línguas estrangeiras é: como lidar com todas estas complexidades ao ensinar uma língua dentro de uma concepção intercultural sem cair num abismo que tende a reforçar estereótipos e essencialismos em vez de desconstruí-los? Apesar dessa pergunta ser de difícil resolução, os dados que serão analisados podem sinalizar compreensões sobre o fenômeno dentro de uma perspectiva microssociológica.

### **3. Categorias de pertencimento e posicionamentos**

Para a análise de registros deste estudo, utilizamos a convenção da análise da conversa etnometodológica. Por meio dessa perspectiva, os indivíduos constroem e dão sentido ao mundo social através da fala-em-interação, bem como demonstram uns aos outros as compreensões e interpretações dinâmicas da vida social nas interações cotidianas. A Etnometodologia, vinculada a Análise da Conversa (AC), refere-se “à investigação das propriedades racionais de expressões indiciais e outras ações práticas na forma de realizações contingentes em curso das práticas organizadas da vida cotidiana” (GARFINKEL, 1967, p. 11).

Os postulados da Etnometodologia alinham-se aos pressupostos da Análise de Categorias de Membros (MCA) (FITZGERALD, HOUSLEY e RINTEL, 2017), uma vez que engloba uma variedade de dados empíricos como fonte para a análise da organização local e situada de questões e fenômenos de interação de diferentes membros. Conforme sugere De Finna (2016), a MCA é uma ferramenta essencial para pesquisadores que buscam analisar questões de língua e identidade, em

práticas multilíngues, tendo em vista sua capacidade de evocar categorias étnicas e nacionais a partir de predicativos, itens indexicais e pistas contextuais. Em suma, fundamenta-se, principalmente, no entendimento do como (e dos porquês) agimos da forma como agimos e na forma como nos posicionamos por categorias motivadas e criadas na experiência sociocultural expressas na linguagem. Corroborando com Fitzgerald e Housley (2015), esta abordagem mostra-se como uma ferramenta de alto rigor teórico-metodológico e alia-se, particularmente, aos estudos de identidades e organização social.

Outra ferramenta de igual maneira utilizada para a análise de identidades é a análise de posicionamentos. Segundo De Finna (2016, p. 170), este tipo de análise é fundamentado “em processos indexicais e no uso explícito de avaliações e categorias”. Além disso, Depperman (2015) este tipo de análise como potencialmente relevante para que as identidades sejam compreendidas sob uma perspectiva não essencialista, visto que são executadas no e pelo discurso e contingenciadas situacionalmente pela identificação dos posicionamentos dos agentes e as suas avaliações de papéis, ideias e ações de si do Outro.

As categorias da comunicação intercultural em interações contextualizadas serão analisadas sob ambas as perspectivas. Através delas vislumbra-se compreender o modo como os alunos se posicionam acerca dos estereótipos culturais que se manifestam neste contexto e, assim, negociam, desconstruem e, até mesmo, ratificam visões essencializadas sobre as culturas em contato.

#### **4. Abordagens, métodos e geração de dados**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo (ZACHARIAS, 2012; GIBBS, 2009; DENZIN & LINCOLN, 2006; MCKAY, 2006; MARVASTI, 2004), na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013; 2006), voltada para a interação e variabilidade cultural em sala de aula (LEONARDOS, GOMES, WALKER, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 2013). Por sua natureza, ela prevê a análise e discussão de situações interacionais particulares no intuito de explicitar, compreender e constatar fenômenos pertinentes aos estudos em fala-em-interação etnometodológica em uma esfera específica - a saber, a categorização dos sujeitos (SACKS, 1992) - em Interação Intercultural (PATEL, LI, SOOKNANAN, 2011; RODRIGO, 2011; SPENCER-OATEY e FRANKLIN, 2009 SCHÖDER, 2008) a partir de conversas coconstruídas em turmas de imersão de Português como Língua Adicional.

Os dados analisados neste artigo foram gerados em ocorrência natural da fala. Como aponta Speer (2002), um dos maiores problemas relacionados à pesquisa social científica é a

qualidade global dos dados, visto que se pode questionar o contexto estudado e o modo como foram gerados conforme o comportamento dos atores. A autora salienta que uma das grandes indagações suscitadas entre pesquisadores que trabalham com paradigmas interpretativistas correspondem às técnicas de geração de registros e aos instrumentos utilizados. A preocupação principal está, portanto, no fato de que os pesquisadores “temem que suas técnicas de coleta de dados não sejam totalmente neutras ou objetivas e que existem inúmeras fontes potenciais de vieses” (HAMMERSLEY, GOMM, 1997, in SPEER, 2002, p. 511) que possam distorcer a realidade fazendo com que surjam resultados inválidos ou errôneos. Dessa forma, o registro das interações foi planejado de forma que houvesse a “localização e eliminação de possíveis vieses, ou influências (...) para tornar a situação de pesquisa o mais possível semelhante ao mundo real” (MYERS, 2002, p. 271). Isto posto, certas precauções metodológicas foram consideradas para que interferências externas se tornassem mínimas.

Embora um dos autores tenha participado das interações na qualidade de professor, consideramos a interação legítima, pois o tema da pesquisa avultou dos dados após sua gravação e análise e, portanto, não houve a possibilidade de manipulação do objeto ou mesmo hipóteses apriorísticas.

As interações resultaram da gravação em áudio de aulas de uma turma de Português Língua Adicional e contaram com a participação de 5 alunos colombianos, 4 franceses e 1 peruano, o que sugere expectativas culturais e linguísticas distintas. O objetivo das interações foi a aprendizagem de uma língua adicional em contexto de imersão. Para a geração de registros, adotamos a orientação da Análise da Conversa Etnometodológica que usa a gravação e transcrição de dados de fala espontânea como seu principal método de coleta (LODER, 2008). Para esta pesquisa, utilizamos uma adaptação dos mesmos símbolos utilizados em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), descritos no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Convenções de transcrição referentes a elementos verbais <sup>7</sup>

ELEMENTOS DE PROSÓDIA		
ALTERAÇÕES DE FREQUENCIA ENTONACIONAL		
.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente (seu uso não sinaliza necessariamente uma pergunta)
,	(vírgula)	Entonação de continuação (intermediária entre entonações descendente e ascendente)
↑	(flecha para cima)	Subida entonacional abrupta (mais aguda)

<sup>7</sup> Adaptado de Loder (2008, p. 127-161)

↓	(flecha para baixo)	Descida entonacional abrupta (mais grave)
*palavra*	(palavra entre asteriscos) <sup>8</sup>	Elocução amistosa em tom de riso
ALTERAÇÕES DE INTENSIDADE		
Palavra	(sublinhado)	Som ou parte da elocução de maior intensidade (ênfase)
PALAVRA	(maiúsculas)	Intensidade destacadamente maior que os demais ao seu entorno
°palavra°	(sinais de graus)	Som ou elocução mais baixo que os demais ao seu entorno
ALTERAÇÕES RELACIONADAS À CADÊNCIA RÍTMICA		
>palavra<	(sinais de maior e menor que)	Fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor e maior que)	Fala desacelerada
:	(dois pontos)	Prolongamento do som
::	(dois pontos repetidos)	Maior prolongamento do som
Palav-	(hífen)	Interrupção abrupta na produção vocal
=	(sinais de igual)	Elocuções contíguas, sem intervalo (seja do mesmo falante ou de falantes distintos)
LAPSOS DE TEMPO		
(2.4)	(números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos) superiores a (1.0)
(.)	(ponto entre parênteses)	Micropausa (silêncio menor que 0.2)
(..)	(ponto duplo entre parênteses)	Micropausa (silêncio entre 0.5 a 1.0)
DEMAIS SINAIS REFERENTES À FALA		
[ ]	(colchetes)	Indicam início e fim de falas sobrepostas
( )	(parênteses vazios)	Segmento de fala incompreensível
(( ))	(parênteses duplos)	Sons de difícil transcrição ou principalmente não vocais
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
Hh	(série de h's)	Indica aspiração ou riso
.h	(h precedido de ponto)	Inspiração audível
pa(h)la(ha)vra	(h entre a elocução ou palavra)	Expiração audível em meio a produção de som
DEMAIS SINAIS		
????	(interrogações para identificar participantes)	Quando não é possível identificar ao certo qual participante realizou o turno

## 5. A (des)construção de estereótipos e identidades nacionais pela categorização de membros e posicionamentos

Dispositivos de categorização “são coleções de categorias” utilizadas para fazer referência a um grupo de pessoas a partir de atributos que podem descrever alguém a partir de um único termo (SACKS, 1992). Tendo como ponto de partida tais dispositivos, é verificável a construção de estereótipos nacionais pelo próprio grupo que autoidentifica com características e ações comuns (e específicas), identificações estas contingencialmente adotadas e reafirmadas por um grande número de participantes ou mesmo a partir do olhar do outro que se posiciona como diferente. Ao categorizar um grupo utilizando um único predicado como em “aqueles turistas são brasileiros”, o gentílico passa a funcionar como um dispositivo de categoria e, o fazer parte deste grupo,

<sup>8</sup> Convenção criada para facilitar a representação de locuções com tom amistoso, haja vista que tal ocorrência é frequente nos dados.

pressupõe certos atributos particulares e identitários de toda uma classe. Estereótipos, identidades nacionais e dispositivos de categorias são conceitos que estão intimamente interligados, pois categorizar e formar juízo – positivo ou não – é um ato praticado em uma base diária.

Fant (2012) explica que “uma vez estabelecida uma categoria, esta irá se tornar uma ‘caixa’ que enchemos com conteúdo por meio da atribuição de certas propriedades” (FANT, 2012, p. 274) e, dessa maneira, teorias sobre o seu conteúdo podem ser produzidas e a percepção sobre o que está dentro da caixa pode ser alterada ou ressignificada. Caso teorias não sejam criadas sobre o teor da caixa, não é possível continuar produzindo novos conceitos e o seu conteúdo passa a ser negligenciado. No decorrer do tempo, a ideia sobre seu teor torna-se estável e privada de (re)teorizações. Ao criar uma categoria “há a tendência de percebê-la da mesma forma toda vez que somos confrontados com um fenômeno ou propriedade que nós, uma vez, relacionamos a ela” (FANT, 2012, p. 274). Em sentido amplo, os estereótipos podem ser revelados nos MCDs, os dispositivos de categorização de membros, por meio dos quais propriedades ou categorias descritivas são dotadas de valor. Quando tomamos consciência de que um indivíduo é representante do grupo “colombiano”, “francês”, ou “brasileiro”, por exemplo, os posicionamos baseados em uma série de suposições que o distinguem de outros grupos a partir de algumas identificações socialmente ratificadas. Dessa forma, ao categorizar um grupo através de ações e predicados sociais, categorizamos, essencializamos, e, também, da mesma forma, nos posicionamos em relação a tal categoria.

O ato de categorizar o outro e a si mesmo é natural e ocorre a todo o tempo e em várias instâncias sociais. Discutiremos a seguir o modo como os alunos da interação em análise explicitam categorias essencializadas de ‘ser-brasileiro’, fundamentadas em suas expectativas e noções estereotipadas, bem como a mudança ocorrida na forma de ressignificação dessas categorias no jogo instaurado pelas suas vivências no Brasil ao se reposicionarem em novas situações enquanto membros temporários de uma nova cultura. Na cena abaixo, alunos colombianos relatam, no pretérito perfeito, as concepções que possuíam sobre o ‘ser-brasileiro’ e indicam uma mudança de juízo sobre a visão de cultura e identidade brasileira que possuíam.

**Cena 1:** Percepções dos alunos sobre o ‘ser-brasileiro’<sup>9</sup>

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

Algumas das teorias pessoais sobre um conjunto de ações próprias do brasileiro passam a ser modificadas ao relativizarem ações como “dançar” e “jogar futebol”, tendo em vista a experiência no novo contexto. A partir de então, percebem que a atribuição dessas ações a um coletivo, como algo estático e imutável, muitas vezes divulgado pela mídia - como relata Marlene - não condiz com a realidade.

Ao incluir o pronome ‘a gente’, Alejandro se posiciona dentro de uma categoria de alunos estrangeiros que tiveram modificadas suas percepções sobre uma identidade objetivada e vendida pela mídia sobre o Brasil no exterior. Essa visão de identidade, assumida inicialmente, parece relacionar-se àquela concepção criticada por Cuche (2002), em relação ao conceito de identidade cultural. O estudioso critica a referida noção por ser derivada de um ponto de vista racializador de indivíduos e grupos, como sendo algo “preexistente ao indivíduo que não teria alternativa senão aderir a ela” (CUCHE, 2002, p. 178), como uma “herança cultural ligada à socialização do indivíduo

<sup>9</sup> Os registros foram inicialmente transcritos de acordo com o sistema Jefferson de transcrição (LODER, 2008) e quanto à formatação foi utilizada a fonte courier new, número 10, por ser uma fonte que, por questões de ajuste, melhor se adequa ao sistema de transcrição utilizado. Participaram das cenas escolhidas para este artigo os alunos identificados pelos pseudônimos Alejandro, Marcia, Marlene (alunos colombianos), Amelie, Marie (alunas francesas) e o professor da turma.

(Idem, p. 179), ou, ainda, como modelos impostos que devem ser seguidos ou fazerem parte da socialização de um grupo.

Muitas noções que os alunos estrangeiros trazem consigo sobre o “ser-brasileiro” podem ser desconstruídas, bem como ratificadas. Para explicar com mais profundidade a próxima cena, é necessário observar quem está categorizando e o porquê está se posicionando dessa forma. Schegloff (2007) aponta ser necessário “categorizar o categorizador em um dispositivo de categoria para saber o que ele pode estar dizendo/fazendo. Eles [os dispositivos aos quais o categorizador pertence] tornam-se diferentemente importantes em uso” (SCHEGLOFF, 2007, p. 467). Portanto, devem ser entendidos os posicionamentos assumidos pelos falantes para uma abordagem que busca abranger identidades no movimento da interação, uma vez que, como descreve Deppermann (2015), seria inadequado isolar identidades do contexto em que estão encaixadas. A esta consideração, adicionamos o fato de que se torna igualmente impraticável analisar posicionamentos sem considerar o lugar e a experiência social de quem se posiciona.

Na cena 2, sequência direta da situação anterior, o professor, utilizando entonação descendente, que pode ser interpretado como tom amistoso, (linhas 234, 235) se afilia à coleção de bom jogador de futebol, o que gera risos no grupo, pois os participantes reconhecem o tom irônico de voz do professor que repete a formulação extrema (POMERANTZ, 1986) feita por Alejandro de que |todo mundo joga muito bem futebol|, já que essa regra não se aplica a ele, e portanto, não se enquadra no dispositivo ‘ser-brasileiro’ que tem como predicado ser um bom jogador. Além disso, com a brincadeira, mostrando que na verdade não se enquadra na coleção, o professor realiza uma ação que ratifica a reconstrução discursiva dos alunos colombianos sobre essa nova reconfiguração do “ser-brasileiro”, distanciando-se dos estereótipos que traziam de seu país de origem:

### Cena 2: Mas não é bem assim...

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

Muitas das concepções dos alunos sobre o “ser-brasileiro” são desconstruídas, e, de igual maneira, há aquelas que são ratificadas durante a interação. Para explicarmos com mais profundidade a conexão do excerto anterior com o próximo, nos é conveniente retomar as

sugestões de Patel, Li e Sooknanan (2011) sobre a compreensão da interação intercultural. Segundo apontam, para compreendermos plenamente um evento intercultural, é indispensável que respondamos a perguntas específicas sobre as características desse evento e sobre os participantes nele envolvidos. Dentre elas, considera-se importante que sejam feitas indagações sobre o quê está sendo dito e por qual razão. Sobremaneira, também é imprescindível observar quem está dizendo e o porquê está dizendo.

Retomando a cena 1, observa-se que o grupo de colombianos apresentou avaliações prévias sobre o dispositivo de categorização “ser-brasileiros” como o produto de uma proposição social, provavelmente difundida entre os membros do dispositivo de categorização ‘colombianos’, trazendo à tona, no decorrer da fala, questões relacionadas à festa, às cores, ao samba, à beleza e à “exoticidade” do brasileiro. Possivelmente esses são atributos que são relevantes para os colombianos quando ativam seu senso comum para efetuar generalizações sobre o povo em questão. No entanto, quando o grupo de francesas toma o turno para explicitar suas teorias pessoais sobre o “ser-brasileiro”, elas explicitam características e atributos bem diversos:

### Cena 3: Pode ser muito perigoso!

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

Marie categoriza o Brasil como um país que |também pode ser muito: perigoso.| (linha 298). O professor questiona a posição da estudante e, sem seguida, Amelie se auto seleciona para ratificar o turno da colega através de uma concordância (linha 300). O professor (linha 301) interroga os porquês inerentes ao relato das duas, ao passo que Alejandro também se auto seleciona (linha 303) e traz um fator que complementa e oferece suporte a avaliação de possibilidade de perigo exibida pelas estudantes. Em uma sobreposição à fala de Alejandro, Amelie também fornece outro exemplo (linha 304). Professor retoma os exemplos que ambos apresentam |pobreza e favelas.| (linha 305) e a conversa segue com a autosseleção de Marlene para relativizar a ideia exposta nos turnos anteriores. Retomando a fala de Marie, podemos perceber

também essa relativização através da utilização do modalizador “pode” (linha 298). Marlene avalia que a preconceção que eleva o Brasil, como um todo, a uma nação marcada por perigo, por razão das favelas e pobreza, é uma generalização que pode não ser verdadeira e válida para todo o país. Marlene desconstrói a ideia do senso comum de que todos os lugares são perigosos e faz uma ressalva de que somente na cidade grande (linha 306) esses problemas são mais frequentes e, portanto, há a possibilidade de ser, de fato, perigoso.

Seguindo o curso da aula, os alunos falam sobre “cachaça”, “caipirinha”, “samba”, “futebol”, “animais exóticos”, “biodiversidade” e “consumo de cerveja”. Mesmo depois de tantas mudanças de tópicos, Louise retoma a ideia de perigo, que era, por alguma razão, relevante para ela naquele momento. Esse resgate nos interessa. Considerando o modo como os países de primeiro mundo veem os países do hemisfério sul, geralmente baseados em uma visão preconceituosa que caracteriza todos os povos através de uma condição de extrema pobreza, violência e terror, Louise, francesa, retoma a discussão sobre os perigos do Brasil e também expõe sua mudança de percepção, modificada após sua experiência cotidiana como membro temporário da nova cultura.

#### Cena 4: Aqui é muito tranquilo!

420	Louise	eu achava também que antes de vir aqui=
421		=que o:: povo brasileiro, é(.)
422		que: estava muito perigoso aqui.
423	Professor	Uhu
424	Louise	isso lá.
425		então: ( ) não sair sozi:nha, voltar a casa sozi:nha.
426	Professor	uhu (...)
427		então as- as francesas tem a mesma ideia [de perigo.]
428	Louise	[é sim.]
429	Alejandro	perigoso.
430	Louise	Ahã
431	Professor	perigoso.
432	Alejandro	e agora.=
433	Marlene	=mas mudou o:::
434	Louise	sim, mudou. (..)
435	Marlene	agora:
436	Louise	acho que:
437	Marlene	mais tranquilo né?
438		aqui é muito tranquilo.
439		[viçosa (..) °muito bom°

Louise inicia seu turno dizendo que também achava, antes de vir para o Brasil, que o povo brasileiro era perigoso. Após o professor realizar uma ação de continuidade (linha 423), Louise ressalta que essa é uma visão que possuía antes, |isso lá.| na França (linha 424), e, na sequência,

relata o que possivelmente fazia parte do discurso que conhecia sobre às precauções necessárias ao morar no Brasil. Viver aqui, portanto, poderia ser sinônimo de preocupação e insegurança: |então: ( ) não sair sozi:nha, voltar a casa sozi:nha. | (linha 425).

Ao apresentarem as preconcepções que traziam de seus países em formas de estereótipos e realçarem novos juízos de valores - modificados pelo contato intercultural enquanto membros temporários dessa nova sociedade e, portanto, desse novo sistema de diferentes valores culturais e comportamentais -, pode-se pensar em dois outros dispositivos de categorização: alunos etnocêntricos (que categorizavam a cultura do outro através de características advindas de discursos estereotipados, midiáticos e baseados em ideias preconceituosas e etnocentristas), e o reconfigurado grupo de alunos etnorrelativistas<sup>10</sup> (ou os novos alunos, categorizados por serem interculturalmente sensíveis, reflexivos e parte integrante de um novo código cultural). Este último grupo se expressa nos excertos através da habilidade de relativizar e modificar suas ideias preconcebidas pela reconstrução e reavaliação de padrões sociais pela e na vivência direta com novos sistemas culturais.

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

A situação a seguir ocorreu após uma atividade de leitura em que estereótipos demasiadamente negativos sobre os brasileiros eram evidenciados. Um desses estereótipos dizia respeito ao comportamento das mulheres brasileiras sobre o modo de vestirem-se, e a afirmação estereotípica informava que as mulheres andam nuas nas ruas. Em um ponto da leitura do texto, o professor interrompe a atividade e questiona se algum aluno já havia presenciado algo que ratificasse a informação apresentada no texto.

#### **Cena 5:** Nós [colombianas] ainda temos mais pudor

535	Professor	vocês já viram alguma mulher *andando nua por aqui*?
536		(1.1)
537	Marlene	[*quase*]
538	Alejandro	[as vezes] si
539	Professor	<u>quase</u> ?=
540	Grupo	[hhhhhh]
541	Professor	=[*vamos falar sobre isso*.
542		ahm.

<sup>10</sup> Cf. Bennett, 1993. p. 21-71

543		(1.2)
544	Marlene	((som aspirado parecido com o final de um riso))
545		não, mas, na <u>praia</u> , é:
546		comparado com a colôm:bia, nós ainda temos mais pudor.
547		na pra:ia, na pisci:na.
548		então nós só: vestimos de maio?
549	Professor	ahã. maiô. (..)
550	Marlene	são: mais grandes, sabe?
551	Professor	uhu?
552	Marlene	você não usa uma tan:ga hilo, para ir a pra:ia,
553		assim pequenini:nha também não sei:
554		assim nosotros achamos mais ((uhulll))

O professor questiona os alunos, usando entonação lenta e ligeiramente ascendente, se já haviam presenciado alguma mulher trafegando nua nas ruas (linha 535) para confirmar o que estava expresso no fragmento do texto. Após uma pausa, Marlene e Alejandro se autosselecionam e, em falas sobrepostas, Marlene diz que |[\*quase\*]| e Alejandro diz que |[as vezes] si| (linhas 537-538). O professor seleciona a elocução de Marlene e pede esclarecimento ao exclamar |quase?=| (linha 539). Os demais alunos riem por causa da exclamação do professor e, durante o riso, o professor, novamente com entonação em volume baixo e lenta, seleciona Marlene para que ela explique sua afirmação |=[\*vamos falar sobre isso\*].| (linha 541). Após pausa, ela esclarece que as mulheres não andam nuas, mas que na praia se|comparado com a colôm:bia, nós ainda temos mais pudor|. Para ela, o fato de a mulher brasileira usar biquínis é uma ação que denota menor pudor se comparado a eles, colombianos, que em geral usam maiô e nunca biquínis ou, menos ainda, “tanga hilo” (no Brasil, conhecida como fio dental). Marlene se posiciona como pertencente a uma categoria de mulheres colombianas utilizando o categorial “nós” e, ao se posicionar, ratifica que as mulheres da Colômbia são mais pudicas em relação ao modo de vestir-se para banhos públicos.

Como anteriormente notado, em diversas partes da aula, alunos colombianos realizam a desconstrução de algumas noções pejorativas que são usualmente atribuídas ao dispositivo de categoria “colombianos”, posicionando-se discursivamente contrários e não pertencentes a categorias ratificadas pelo senso comum. No próximo excerto, Alejandro e Marlene respondem à uma pergunta do professor sobre como estereótipos podem ser prejudiciais:

#### **Cena 6: Todos somos narcotraficantes**

980	Professor	[então (.) como os estereótipos podem ser <u>prejudiciais</u> ?]
981	????	[((alguns alunos continuam discutindo nos grupos))]
982	Professor	como?

983		(3.3)
984	Marcia	[é::]
985	Alejandro	[pode-]
986	Professor	uhm (.)
987	Alejandro	pode mostrar: características erradas. (..)
988	Professor	características erradas. (..)
989		hum:: (..) mais alguma coisa? (..)
990	Marlene	podem ser ofensivos. (..)
991	Professor	podem ser ofensivos. (.) tipo o que, marlene.
992	Marlene	uhm. tipo que os colombianos (.) todos somos narcotraficantes.
993	Professor	[hhh]
994	Marlene	[hhh]
995	Professor	os colombianos são <u>todos</u> narcotraficantes. ↑hum::
996		inclusive ( ) eu tô assim,
997		a Márcia me perguntou que que- quais estereótipos,
998		o que que você acha de colombianos.
999		a primeira coisa que <u>vejo</u> foi isso.
1000	Marcia	é.
1001	Professor	ºhhhº
1002	????	ºpor certoº
1003		(1.2)
1004	Professor	hum::
1005	Marlene	tem gente,
1006	Professor	pois é.
1007		assim como no Brasil também.

Alejandro manifesta-se sobre a prejudicialidade do ato de estereotipar visto que |pode mostrar: características erradas. (..)| (linha 987). Após o professor requerer mais contribuições dos participantes em resposta a sua pergunta inicial (linha 989), Marlene aponta que |podem ser ofensivos. (..)|. O professor repete a elocução da aluna e a pede que elabore exemplos. No turno seguinte (linha 992), após uma breve hesitação, ela apresenta o exemplo, fazendo uma formulação extrema (POMERANTZ, 1987) de |que os colombianos (.) todos somos narcotraficantes. |. Essa é uma categoria que se torna relevante para Marlene para que, naquele momento da interação, resista a tal categorização e se posicione de forma a evitar que os demais formem juízos preconceituosos sobre ela e sobre os colegas colombianos do grupo. Com o riso, o professor demonstra que a generalização é absurda e se alinha ao posicionamento proposto por Marlene. O professor, no entanto (linhas 995-999) especifica que esse conhecimento geralmente é a primeira coisa que é vinculada à categoria “colombianos” por um membro não pertencente àquela cultura. Marcia (linha 1000) ratifica a posição de Professor que na sequência ri timidamente em tom mais baixo, seguido de uma elocução de um aluno não identificado que, também em tom mais baixo, confirma o que foi dito nos turnos anteriores |ºpor certoº|, se referindo a uma associação em geral errônea. Marlene (linha 1005) evidencia que |tem gente| que de fato é narcotraficante, e, sensível ao turno da aluna, o professor, demonstrando sua compreensão negativa à ação de estereotipar,

relativiza e diz que |pois é. assim como no Brasil também. | sugerindo que muitas das preconceções generalizadas sobre um país são enviesadas e devem ser relativizadas ou evitadas.

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

### Cena 7: Os colombianos são violentos

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

A cena destacada ocorreu em um ponto em que os alunos discutiam atributos que poderiam ser válidos para categorizar um povo através de generalizações. O objetivo da tarefa era, então, avaliar o predicado “ser violento” e empregá-lo a um povo com o intuito de estereotipá-lo.

Marlene (1738-1740) salienta que |tem pessoas (.) eu acho que tem pessoas [que pensam que]=|os colombianos são violentos.(.)|. Alejandro indica, em uma sobreposição ao turno inicial de Marlene, que os |[os chinos]| – fazendo referência aos chineses – pensam que os colombianos são um grupo violento. Contudo, Marlene e Marcia se revezam para negociarem o atributo violência e sua relação com a categoria a que pertencem. Após uma disputa de turnos entre Marlene e Marcia (os quais não foram possíveis de transcrever), Marlene apresenta seu argumento, explicitando que |nas notícias falam muito n- da violência da colômbia.| acham que os colombianos são violentos (.)| (linhas 1743-44). A aluna se posiciona e apresenta que o fato de a mídia expor a violência no país leva os ouvintes a crerem e formarem o juízo de que todos os seus compatriotas são violentos. Continua sua sequência fazendo uma ação de ressalva e diz |mas não é:[assim]| (turno 1745), seguida de uma sobreposição de concordância feita pela estudante Marcia: |[verdade.]|. Posteriormente, o professor concorda com a posição das duas colombianas e Marcia finaliza sua fala com uma avaliação ao exprimir que |não somos muitos violentos.|. Marcia se caracteriza como colombiana ao utilizar a flexão do verbo para o categorial “nós” não explícito.

Embora Marlene faça uma asserção de que o modo como generalizações são feitas sobre a violência na Colômbia não é de fato verdadeira, Marcia, ao dizer que **não** são **muito** violentos, modaliza e atenua a violência geralmente demonstrada no noticiário, mas ao mesmo tempo reconhece que os colombianos podem ser um pouco violentos, não tanto como a mídia evidencia, mas são violentos em certo grau. Dessa forma, Marcia atenua a formulação extrema (POMERANTZ, 1985) de que todo colombiano é narcotraficante, ação em geral comum à confecção persuasiva de construção de estereótipos.

Além dos episódios anteriores em que os alunos se caracterizam textualmente com indícios expressos diretamente na fala, também é possível, através da observação da frequência em que a tomada de turnos acontece, fazermos inferências sobre as categorias “colombianos” e “franceses” dentro da estrutura da aula em foco. Tal observação torna-se possível posto que ao longo do evento analisado percebe-se que os colombianos se autosselecionam constantemente, ao passo que os franceses só tomam o turno da fala quando o professor (ou outro colega) os selecionam diretamente. Essa reação dos colombianos pode ser interpretada como uma forma de protesto e contestação aos estereótipos estigmatizantes que geralmente lhes são atribuídos.

Em uma das poucas cenas em que uma aluna francesa se autosseleciona, nota-se claramente a exemplificação de suas teorias pessoais sobre a cultura brasileira e seu posicionamento sobre a categoria “homem brasileiro”.

### Cena 8: Os homens brasileiros são machistas

645	Amelie	↑eu acho hhh que homens são um pouco machiste.
646	Professor	aqui?
647	Amelie	sim.
648	Professor	mas achava antes de vir?
649		ou foi uma impressão que tiveram agora.
650	Amelie	não::
651	Professor	mas [aqui, né?
652	Amelie	[aqui.
653		(1.2)
654	Alejandro	e por quê.
655		(2.6)
656	Amelie	porque: eles olham ↑muito: muito: â:: as <u>meninas</u> na <u>rua</u> (..)
657		é, eles: eles querem muito â:: falar (â: u:)
658		((a aluna levanta a mão, rola os olhos e ri enquanto fala)).
659	Grupo	Hhhhhh
660	Amelie	é:: [já é
661	Alejandro	[cantar?
662	Amelie	sim.
663	Marie	que? (..)
664	Alejandro	cantar?

665	Amelie	e quando são com: carros e::
666	Marlene	buzinando?
667	Amelie	sim (..) bi [bi::
668	Marlene	[quando tem una: uma mulher? né?
669	Alejandro	mas <u>sempre</u> quando tá bêbado.
670	Marie	não.
671	Marlene	normal.
672	Professor	normal?
673	Amelie	ºnão bêbado.º

A estudante inicia seu comentário mostrando seu ponto de vista e explicitando uma categoria relevante para ela: machistas. Ao distinguir homens brasileiros a partir do referido atributo, posiciona-se como a mulher que sofre as investidas de homens brasileiros. Alejandro, embora não fazendo parte da categoria levantada por ela, exhibe curiosidade sobre a afirmação da colega e se autosseleciona e questiona os porquês do comentário. Em seguida, a aluna associa a atividade de um homem olhar muito uma mulher na rua e falar |(â: u:)| à categoria homem machista. Alejandro interrompe Amelie e pergunta se o que ela está descrevendo é uma ação de “cantar”, no sentido de paquera, de flerte. Marlene (colombiana) questiona se essa é uma ação que acontece sempre quando há uma mulher na cena, ao passo que Alejandro (colombiano) pondera dizendo que a ação ocorre exclusivamente quando o homem está bêbado. Marlene ratifica a fala da francesa ao mostrar que os homens não precisam estar embriagados para tal e é algo corriqueiro. Amelie encerra a situação confirmando o comentário da colega Marlene.

Aqui estão em jogo as expectativas culturais e os posicionamentos de dois grupos distintos sobre uma atividade e sua associação à categoria ‘machista’. O primeiro ponto, incontestável, está no fato de que quem percebe o ato como “machismo” é exatamente a categoria que o sofre diretamente: a mulher. Por outro lado, uma interpretação possível para entender os posicionamentos relativamente discordantes apresentados pelos participantes dependem do entendimento de um ponto específico, as saber: na Colômbia, o “cantar” mulheres é uma ação socialmente aceita e recebido como elogio, o que não causa repugnância e nem se associa ao caráter de assédio, sendo ato rotineiro somente quando os homens estão bêbados. No Brasil, a ocorrência de algo similar é visto como negativo, desagradável e geralmente impregnado de palavras de baixo calão. Na França essa não é uma prática corrente e, portanto, ao tomarem parte em situações nessa nova cultura, onde a todo o momento ouvem e presenciam nas ruas e em festas esse tipo de comportamento, as francesas tornam relevante esse “desvio comportamental” do homem brasileiro relacionando-o à ideia de machismo.

Embora Amelie se posicione como mulher e exponha seu desconforto frente a tais

condutas, a fala de Alejandro pode ser vista como uma forma de relativizar a percepção da francesa, pois para ele, ao posicionar-se como homem e, além disso, colombiano, gracejar em público pode ser sinônimo de elogio. Neste ponto, torna-se relevante considerarmos o conceito de *face*<sup>11</sup>. Enquanto observamos nos demais excertos a preocupação dos estudantes em desconstruírem imagens negativas elegidas pelos colegas sobre diferentes questões, o aluno em tela busca minimizar o efeito do comentário da colega, pois, naquele momento, torna-se relevante utilizar-se de tal estratégia de defesa de *face* para reivindicar uma imagem pública positiva e socialmente aprovada para a categoria a qual pertence. Em suma, os posicionamentos realizados a partir das categorias “mulher” e “homem” operam na interação para mostrar entendimento sobre um construto cultural bastante diverso, o que mostra que os referentes, neste caso de quem pratica uma ação e quem a sofre, são desestabilizados.

Com base na discussão dos dados apresentados neste artigo, ratifica-se a necessidade de categorizar quem está categorizando (SCHEGLOFF, 2007) para compreendermos o que está ocorrendo no aqui e agora da interação. Essas ocorrências e esse jogo de expectativas e de negociações podem ser observados a todo o tempo em interações interculturais, fazendo com que a interpretação de categorias e posicionamentos seja um fato importante a ser explorado. Além disso, indica formas de trabalhar cultura em aulas de Português Língua Adicional bom base na discussão das diferenças de maneira a agenciarmos um olhar crítico dos alunos em relação ao que é dado como cultura nacional.

### **Considerações Finais**

Neste artigo, foram discutidas, brevemente, como se estabeleceram identificações culturais a partir de categorias de pertencimento e do posicionamento nas interações interculturais em sala de aula em um curso de Português Língua Adicional, expressas por ações categoriais específicas que individualizaram o “ser-brasileiro” a partir da concepção e do posicionamento de alunos estrangeiros.

Como discutido anteriormente, mesmo através da evidência dessas categorias, foi

---

<sup>11</sup> Entendemos “*face*” como um conceito que é intuitivamente significativo para a fala-em-interação e se relaciona ao senso de valor, dignidade, identidade da pessoa e se liga a questões de respeito, honra, status, reputação e competência dos participantes em um evento interacional (SPENSER-OATEY e FRANKLIN, 2009, p. 109). A noção de *face* contribuiu para a constatação daquilo que Goffman (1980) chama de “trabalhos de *face*”, que são as estratégias e “ações realizadas por uma pessoa para tornar consistente aquilo que esteja fazendo com a *face* que está sendo reivindicada num dado momento” (GOFFMAN, 1980, p. 82-83). Em resumo, *face* é a imagem pública positiva e socialmente aprovada pela qual os membros se empenham em manter a fim de que se evitem situações de embaraço num evento comunicativo.

possível observar como a relativização destas pela (des)construção promovida pelos sujeitos em um microcontexto específico passou por um processo de ressignificação, o que auxiliou na discussão e problematização de questões como estereótipos e identidades nacionais em uma abordagem de ensino de línguas que considera aspectos culturais a ela relacionados.

A análise das cenas brevemente apresentadas revelou também que os estereótipos, embora emergidos num primeiro momento, são desconstruídos e relativizados através das reflexões propostas tanto pelo professor, ao questionar se ainda eram válidas, quanto pelos próprios alunos a partir das novas experiências vivenciadas na cultura anfitriã. A discussão aqui realizada também traz implicações para a área de formação de professores, uma vez que proporciona uma visão acerca da necessidade de constantemente repensarmos formas de abordarmos cultura a partir de uma perspectiva não-essencialista.

Por fim, também se observa a importância, em termos de análise de identidades, categorizações e posicionamentos, de levarmos em conta o categorizador e o categorizado para uma compreensão mais aprofundada das construções sociais que se tornam visíveis na fala dos sujeitos na sala de aula. Desse modo, faz-se possível considerarmos questões que podem ser ocultadas no que tange à categorização de membros sob outras perspectivas que desconsideram as ações sociais, a experiência de interação e a interculturalidade.

## Referências

BENNETT, M. 1993. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: R.M. PAIGE. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me, Intercultural Press: Intercultural Press, Inc, p. 21-71.

CANCLINI, N.G. 2009. Diversidade e direitos na interculturalidade global. *Revista Observatório Itaú*, 8(1): 143-152.

CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. 2009. *Diferentes diferenças: desafios interculturais na sala de aula*. Campinas, Cefiel/IEL/Unicamp/Ministério da Educação, 56 p.

CUCHE, D. 2002. Cultura e identidade. In: D. CUCHE, *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc. 175-202

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2006. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed., Porto Alegre, Artmed, 432 p.

DEPPERMAN, A. 2015. Positioning. In: A. De FINA; A. GEORGAKOPOULOU (eds.): *The Handbook of Narrative Analysis*. New York, Wiley-Blackwell, p. 369-387.

De FINA, A. 2016. Linguistic practices and transnational identities. In: S. PREECE (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York, Routledge, p. 163–178.

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

FERRARI, M.A. 2015. Comunicação Intercultural: perspectivas, dilemas e desafios. In: C.F. MOURA; M.A. FERRARI (orgs.), *Comunicação, interculturalidade e organizações: faces e dimensões da contemporaneidade*. Rio Grande do Sul, Edipucrs, p. 43-63.

FITZGERALD, R; HOUSLEY, W. 2015. Introduction to Membership Categorisation Analysis. In: R. FITZGERALD; W. HOUSLEY, *Advances in Membership Categorisation Analysis*. Londres, Sage, p. 1-22.

FITZGERALD, R.; HOUSLEY, W.; RINTEL, S. 2017. Membership Categorisation Analysis. Technologies of social action. *Journal of Pragmatics*, **118**: 51-55. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.07.012>

GARFINKEL, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. New Jearsey, Prentice-Hall, Inc., 288 p.

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

GOFFMAN, E. 1980. A Elaboração da Face: Uma Análise dos Elementos Rituais da Interação Social. In.: FIGUEIRA, S. (org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

HALL, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 104 p.

HAESBAERT, R. 2018. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 436 p.

HEITOR-SAMPAIO, G. 2015. A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de Português como Língua Estrangeira. Viçosa, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

LANGENHOVE, L.V; HARRÉ, R. 1994. Cultural stereotypes and positioning theory. *Journal for the Theory of Social Behavior*, **24**(4):359-372.

LEONARDOS, A.C.; GOMES, C.A.; WALKER, R.K. 1994. *Estudos de caso aplicado às inovação educacionais: uma metodologia*. Brasília, Inovações **4**:24 p.

LODER, L.L. 2008. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: L.L. LODER; N.M. JUNG (orgs.), *Fala em interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, Mercado de Letras, p. 127-157.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. 2013. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: M. LÜDKE; M.E.D.A. ANDRÉ, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*.

---

2ª ed. São Paulo, EPU, p. 11-24.

MAHER, T.M. 2007. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: A.B. KLEIMAN; M.C. CAVALCANTI (Orgs.), *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, Mercado de Letras, p. 255-270.

MARVASTI, A.B. 2004. What is qualitative research? In: A.B. MARVASTI, *Qualitative research in sociology*. SAGE Publications, Ltd, p. 2-13. <https://www.doi.org/10.4135/9781849209700>

MATHEWS, G. 2002. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, EDUSC, 414 p.

SACKS, H. 1992. The MIR Membership Categorization Device. In: G. Jefferson (Ed.), *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell, (2):40-48.

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

MCKAY, S.L. 2006. *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 192 p.

MOITA LOPES, L.P. 2006. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: L.P. MOITA LOPES (org), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 85-105.

MOITA LOPES, L.P. 2013. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 15-38.

MYERS, G. 2002. Análise da Conversação e da Fala, In: M.W. BAUER; G. GASKELL (orgs.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis, Vozes, p. 271-292.

PATEL, F.; LI, M.; SOOKNANAN, P. 2011. Overview of Intercultural Communication. In: F. PATEL; M. LI; P. SOOKNANAN (orgs.), *Intercultural Communication: Building a Global Community*. Thousand Oaks, Sage, p. 15-38.

POMERANTZ, A. 1986. Extreme case formulations: a way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9(3):219–230.

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

SCHEGLOFF, E.A. 2007. A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39:462-482.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. 2009. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *Referencial curricular: lições do Rio Grande*. Porto Alegre, Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 1:127-128.

---

---

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. 2012. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS, Edelbra, 177 p.

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

SORRELS, K. 2016. *Intercultural Communication: Globalization and Social Justice*. Thousand Oaks, SAGE, 334 p.

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. 2009. *Intercultural Interaction: A multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. London, Palgrave Macmillan, 353 p.

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

THOMAZ, O.R. 1995. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e identidade. In: A.L. SILVA; L.D.B. GRUPIONI (orgs), *A temática indígena na escola*. São Paulo, MEC/MARI/UNESCO, p. 225-244.

ZACHARIAS, N.T. 2012. *Qualitative Research Methods for Second Language Education*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 170 p.

WALSH, C. 2001. ¿Qué es la “interculturalidad” y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? In: C. WALSH. *La educación intercultural en la educación*. Peru, Ministerio de Educación, p. 4-19.

WATSON, R. 1997. Some General Reflections on 'Categorization' and 'Sequence' in the Analysis of Conversation. In: S. HESTER; P. EGLIN (eds), *Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington, D.C., International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, p. 49-75.

---